

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 5 (240) БЕРЕЗЕНЬ

2012

2012 березень № 5 (240)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 6 від 27 січня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редакційна колегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

1. **Балабай М. О.** Актуальність дослідження розвитку навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина ХІХ – початок ХХІ століття)..... 5
2. **Волобуєва Н. А.** Институт приемной семьи: история, опыт, перспективы развития в современной России..... 13
3. **Мальцева О. І.** Соціально-виховна діяльність українських православних братств (ХVІ – ХVІІ ст.)..... 20
4. **Павлюк Н. В.** Виховання майбутнього сім'янина в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського..... 26
5. **Суханова А. Є.** Безпритульність як соціально-педагогічна проблема ХІХ – ХХІ століть..... 32

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

6. **Акіншева І. П.** Сутність та зміст поняття громадянської соціалізації як невід'ємної складової політичної соціалізації.. 40
7. **Алдакімова О. В.** Формирование роли матери в обществе как проблема современности..... 44
8. **Безбородих С. М.** Конкурентоспроможність особистості як предмет міждисциплінарного дослідження..... 53
9. **Епштейн І. С.** Сутність і зміст поняття „Соціальна адаптація”..... 59
10. **Коношенко С. В., Коношенко Н. А.** Чинники виникнення шкільної дезадаптації в учнів підліткового віку..... 63
11. **Тіхонова Н. Г.** Філософсько-педагогічні основи взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів..... 69
12. **Чорна Л. В.** Інноваційні освітні технології..... 77

ЗМІСТ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

13. **Бартош О. П.** Компетентністний підхід у підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми у США..... 83
14. **Данко Д. В.** Професійний портрет соціального працівника медичного закладу..... 90
15. **Желанова В. В.** Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів..... 97
16. **Канюк О. Л.** Особливості поетапного формування вмінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх фахівців соціальної роботи..... 111

17.	Коваленко С. О. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів в історико-педагогічному контексті.....	120
18.	Литвин І. М. Педагогічні умови формування професійної компетентності педагога-фасилітатора.....	128
19.	Максимовська Н. О. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля.....	135
20.	Михайленко О. В. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми.....	142
21.	Нікітченко Л. О. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін в процесі проведення фахової практики.....	151
22.	Опачко М. В. Дидактичний менеджмент як система методичної підготовки вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.....	158
23.	Ромашина Е. В. Использование технологий активного обучения как условие эффективной реализации модели содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами.....	168
24.	Третяк О. С. Викладання дисципліни „Соціально-виховна робота” як імплементація професійних здібностей у педагогічну діяльність.....	175
25.	Федоренко М. В. Щодо проблеми формування ціннісно-смыслового ставлення до професії у майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти.....	184

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

26.	Грищенко Н. А. Особливості соціалізації іноземних студентів вищих навчальних закладів.....	192
27.	Катуржевская О. В. Совершенствование системы управления качеством образования в вузе: организационно-методический аспект.....	196
28.	Польова Л. В. Особливості й проблеми тестування у системі вищої освіти.....	203
29.	Плотников С. А. Вопрос о счастье.....	209
30.	Роман С. В., Татаренко Я. Ю. Самостійна робота іноземних студентів підготовчих факультетів із наукового стилю мовлення в умовах Болонського процесу.....	224
31.	Трибушная Г. А. Музыкальный фольклор Кубани в воспитательном процессе педагогического вуза.....	236
	Відомості про автора	246

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 37.018.54

М. О. Балабай

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Важливою складовою освіти України є військова освіта. Система кадрового забезпечення Збройні Сили України відповідно Військовій доктрині України реалізується через систему військової освіти, що є складовою загальнодержавної системи освіти. Вона повинна сприяти відтворенню кадрового потенціалу ЗС України, забезпечувати високу якість підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, робити свій внесок у зміцнення обороноздатності держави. У зв'язку з здобуттям нашою державою незалежності, створення системи військової освіти, її пріоритетний розвиток у будівництві ЗС України стали важливими й відповідальними державними завданнями, адже професійна, дисциплінована, озброєна новітньою військовою технікою, мобільна, свідомо свого високого патріотичного обов'язку армія є однією із складових стабільності будь-якої держави.

Одним з апробованих напрямків розвитку військової освіти є мережа загальноосвітніх навчально-виховних закладів військового профілю (військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою), які існують в Україні на підставі Розпорядження Президента України „Про розширення мережі ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою” від 11.05.1999 р. № 94/99-рп [1, 2].

Безсумнівно, що при формуванні таких навчальних закладів враховувався історичний досвід, накопичений як в Україні, так і в країнах колишнього Радянського Союзу, інших державах світу.

Історія підготовки підростаючого покоління до служби в армії доступна для вдосконалювання, її потенціал величезний. Тому сьогодні дуже важливо зберегти наступність, не розгубити накопичений сторіччями педагогічний досвід, примножити славні досягнення військової думки.

В багатьох країнах світу створені та успішно функціонують різні типи начальних-виховних закладів військового профілю.

Існують різноманітні підходи щодо питань виховання підростаючого покоління, підготовки його до служби в армії, які залежать від національних та історичних особливостей країни, рівня її економічного розвитку, політичного устрою та інших.

Сьогодні виникає необхідність наукової розробки всієї системи навчання й виховання майбутніх офіцерських кадрів армії й флоту, приведення її у відповідність із тими перетвореннями, які сьогодні відбуваються в суспільстві.

В роботі досліджуються етапи формування й розвитку навчально-виховних закладів військового профілю створених в Україні в період з середини 19 по початок 21 століття, їхня роль і місце в підготовці військових кадрів.

Мета статті – висвітлення актуальності та історико-педагогічного значення вивчення розвитку навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI сторіччя).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури по досліджуваній проблемі свідчить про недостатнє висвітлення її в Україні.

Істотний вплив на прогресивний розвиток рівня кадетської освіти й виховання мали твори таких мислителів, письменників і вчених як І. Бецкой [2, 87 – 88], М. Чернишевський, М. Пирогов, Д. Менделєєв, Н. Добролюбов, М. Вишеградський, Я. Козельский, що в різний час викладали в кадетських корпусах.

Важливе місце в історіографії досліджуваної проблеми займають роботи відомих військовонаачальників і педагогів Д. Мілютіна [3, 240], М. Драгомирова [4], П. Бобровского[5], Н. Лалаєва[6] й деяких інших, з іменами яких пов'язана реорганізація кадетських корпусів у військові гімназії.

У зв'язку з відкриттям в 1943 році суворівських військових училищ відновилося вивчення історії навчально-виховних закладів військового профілю дореволюційної Росії – військових гімназій і кадетських корпусів. На початку 1944 року з'явилася стаття М. Алапатова „Историческая справка о кадетских корпусах в России в XIX веке” [7, 18 – 21]. В тому ж році з'явилася подібна з тематикою стаття С. Гур'єва, а також дисертація М. Жесткової „История кадетских корпусов и военных гимназий в России” [8]. В 1950-1970 р. було опубліковано кілька робіт П. Зайончковского, „Военные реформы 1860-1870 г. в России” [9], „Самоуправление и русская армия на рубеже XIX-XX столетий” [10], які аналізували систему військово-навчальних закладів. Загальні відомості по історії військово-навчальних закладів є в роботах Л. Безкровного „Военное образование в России в XIX столетии” [11], „Русская армия в XIX столетии” [12, 123 – 138, 170 – 195] виданий в 1978 році

„Справочник по истории дореволюционной России” [13] П. Зайончковського увібрав в себе практично всю видану літературу по кадетських корпусах.

Нарис П. Бученкова „Суворовское военное” [14] містить подібну історичну довідку про історію становлення суворівських училищ.

Наприкінці 90-х років ХХ сторіччя з'явилися роботи А. Кавтарадзе [15], А. Каменєва [16], А. Буравченкова [17], В. Скоробогатова [18], В. Задорожного [19] та деяких інших авторів, в яких історики звернули увагу на необхідність більш активного використання досвіду роботи в кадетських корпусах в справі підготовки військових кадрів.

В історіографії сучасного періоду спостерігається зростання інтересу вчених і педагогів до методики, навчання й виховання в кадетських корпусах дореволюційної Росії. У цей час з'явилися роботи С. Волкова [20], Ю. Голушко [21], А. Колесникова [22], М. Ружникова [23], М. Машкіна [24], В. Харламова [25], В. Крилова [26], А. Михайлова [27, 3, 19 – 20] та інших.

У сучасних умовах історіографію дослідження проблеми починають поповнювати роботи авторів, що розкривають не тільки історію дореволюційних кадетських корпусів, але й сучасний стан навчально-виховних закладів військового профілю. Серед них варто виділити роботи Е. Філіппова [28], Т. Буковської [29], В. Матяшук [30].

Проведений аналіз історіографії досліджуваної проблеми показав, що, незважаючи на значний масив різного роду публікацій, не існує узагальнюючої роботи, що розкриває історію, етапи становлення й розвитку військової освіти в навчально-виховних закладах військового профілю в Україні та інших країнах світу. Ця обставина підтверджує новизну проведеного дослідження, його історіографічну доцільність.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період із середини ХІХ до початку ХХІ століття. Нижча межа обумовлена тим, що в першому десятиріччі ХІХ століття у зв'язку з наполеонівськими війнами відбулося майже подвійне збільшення числа підрозділів російської армії, що потребувало відповідного поповнення армії офіцерами. Це стало однією з основних причин значного збільшення кадетських корпусів. Тільки в цей час було відкрито 18 кадетських корпусів, у тому числі й на території України Петровсько-Полтавський КК (1863), Володимирський-Київський КК (1852). Надалі їхня мережа розширювалася, удосконалювалася структура. На території України були створені Одеський КК (1899), Сумський КК (1990), Севастопольський морський КК (1915) які, як і інші, займалися навчанням і вихованням молоді, підготовкою їх до служби в армії.

Верхня межа дослідження обумовлена тим, що кінець ХХ початок ХХІ століття характеризувався істотними соціально-економічними змінами в Україні, якісним зрушенням в ціннісних орієнтирах держави. Зокрема, були розширені права дітей-сиріт, дітей із соціально незахищених верств населення. У суспільстві сформувався нове відношення до організації виховання, соціального захисту дітей, що потребують державної допомоги та підтримки. В основному для таких дітей була відкрита мережа навчально-виховних закладів військового профілю (військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою), призначення яких готувати молодь до вступу у вищі

військові навчальні заклади, а також вирішувати ряд соціальних завдань, головне з яких є навчання й виховання дітей, які потребують соціальної допомоги й підтримки держави.

В історії розвитку навчально-виховних закладів військового профілю в Україні спираючись на офіційні та неофіційні джерела, можливо виділити такі етапи:

I (1840-1920 р.р.) етап виникнення та розвитку перших учбових закладів військово-профільного навчання в Російській імперії (кадетських корпусів), створених на територіях Українських губерній;

II (1943-1991 р.р.) етап відновлення та розвитку учбових закладів військово-профільного навчання в Радянському Союзі (Суворовських військових училищ), створених на території Української РСР;

III (1991-2008 р.р.) етап становлення та розширення мережі учбових закладів військово-профільного навчання (військових ліцеїв та ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою) в умовах незалежної України.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня дослідженість та наявність суперечностей обумовили вибір теми дослідження – „Развитие учебно-воспитательных учреждений военного профиля в Украине (XIX – начало XXI столетия)”.

Зважаючи на обґрунтування актуальності теми, на рівень вивченості проблеми, її теоретичну й практичну значимість, ми ставимо за мету роботи розкриття змісту і динаміки різноманітної роботи з формування навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI століття), а також здійснити комплексний історичний аналіз їхньої діяльності. Поставлена мета наукового дослідження розкривається через такі завдання:

1. Провести історичний аналіз, пов'язаний зі створенням і розвитком кадетських корпусів у дореволюційній Росії, суворівських військових училищ колишнього Радянського Союзу, створених на території України, з'ясувати їхнє місце й роль у підготовці військових кадрів на різних етапах історії.

2. Вивчити особливості, характерні риси й основні напрямки навчально-виховного процесу в кадетських корпусах дореволюційної Росії, суворівських училищах колишнього Радянського Союзу, створених на території України, в навчально-виховних закладах військового профілю за кордоном, а також у військових ліцеях і ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою України.

3. Проаналізувати ефективність довузівської військової освіти в дореволюційній Росії й радянської освіти аналогічного рівня для з'ясування причин повернення до створення системи навчальних закладів військового профілю в Україні.

4. Обґрунтувати й сформулювати пропозиції з вдосконалення навчально-виховного процесу у військових ліцеях і ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою, використовуючи досвід дорево-

люційних російських корпусів, а також суворівських військових училищ колишнього Радянського Союзу.

5. Визначити перспективи й шляхи цілеспрямованої довузівської підготовки молодшого командного складу ВНЗів через систему навчальних закладів військово-профільного навчання.

Об'єктом дослідження є історичний досвід військової освіти та виховання молодих людей в дореволюційній Росії, в колишньому Радянському Союзі, а також стан цієї проблеми на сучасному етапі в Україні та інших країнах світу.

Предметом дослідження є історія розвитку навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI століття).

Методологічна основа дослідження, насамперед, базується на принципі історизму: вивчення питань створення й діяльності дореволюційних кадетських корпусів, суворівських училищ колишнього Радянського Союзу, військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою проводилося з урахуванням конкретних історичних умов.

Сам предмет дослідження визначив вибір проблемно-хронологічного підходу як основного при вивченні поставлених завдань. Діалектичний метод в висвітленні історичних процесів дозволив забезпечити комплексний підхід до аналізу розглянутих подій, оцінити їх з урахуванням всієї сукупності фактів їхньої взаємозумовленості й суперечливості. Порівняльно-історичний метод був використаний для розкриття нових досліджуваних явищ, розширення їхнього пізнання. При роботі з усіма групами джерел також використовувались системно-структурний і порівняльно-історичний методи наукового дослідження. Інтерпретуючи різні проблеми дисертаційного дослідження, ми також використали загальнонаукові методи класифікації й статистичного аналізу, інші загальнонаукові, спеціальні й міждисциплінарні методи.

У вітчизняній і зарубіжній історіографії ця робота є однією з перших спроб вивчення питань, що становлять предмет заявленої теми. Ми прагнули, наскільки можливо, охопити найбільш значні дослідження, присвячені питанням створення й діяльності кадетських корпусів дореволюційної Росії, аналогічних їм навчально-виховних закладів радянського періоду, а також навчально-виховних радянського періоду, а також навчально-виховних закладів військового профілю в Україні та за кордоном. Узагальнення даних вітчизняної й зарубіжної історіографії та інших численних джерел дозволило нам надати оригінальну структуру предмета дослідження, істотно переосмислити й по-новому обґрунтувати ряд проблем і концептуальних положень висунутих у дослідженнях попередніх років. Наукова новизна дисертації полягає в тому, що:

- вперше у вітчизняній історіографії цілісно досліджений історичний процес становлення не тільки дореволюційних кадетських корпусів Росії, суворівських військових училищ, створених на території

України, але й військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою України, які є їхніми правонаступниками;

- у науковий оборот уведено нові джерела й матеріали з історії навчально-виховних закладів військового профілю;

- вперше проводиться систематизований аналіз історичних етапів становлення й розвитку навчально-виховних закладів військового профілю, створених на території України;

- у процесі розробки дослідження порушено цілий ряд локальних проблем, пов'язаних зі становленням і розвитком військової освіти

в Україні, які раніше не розглядалися вітчизняними істориками, і можуть бути предметом самостійного поглибленого вивчення. Дослідження вносить істотний вклад в аналіз і висвітлення ряду невивчених аспектів історії кадетського руху в дореволюційній Росії, суворівських училищ у колишньому Радянському Союзі, а також становлення й розвиток навчально-виховних закладів військового профілю в Україні. Історичний досвід кадетського руху, навчання й виховання в суворівських училищах колишнього Радянського Союзу, узагальнені в дослідженні й сформульовані в ньому висновки можуть бути враховані при проведенні реформи військової освіти в Україні в навчанні й вихованні майбутніх офіцерів. Матеріали дослідження можуть бути використані для подальшого написання узагальнюючих праць по історії навчально-виховних закладів, військового профілю України, у викладанні вітчизняної історії у вищих військових навчальних закладах, у підготовці військово-методичних посібників, лекцій, спецкурсів з розвитку військової освіти в Україні.

Результати дослідження впроваджені в навчально-виховний процес Республіканського навчального закладу „Кримський інтернат-ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою”.

Виховання й навчання молоді в будь-якій країні є визначальним елементом у діяльності держави, його найважливішою функцією. В умовах корінного відновлення нашого суспільства, коли змінюються моральні, духовні й матеріальні цінності громадян, у першу чергу молоді, важливо залучати її до нашої історії, духовній культурі, формувати у молодих людей високі патріотичні почуття, вірність конституційному й військовому обов'язку.

Література

1. Про розширення мережі ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою: Розпорядження Президента України від 11.05.1999 № 94 // Народна армія. – 1999. – 14 травня (№ 87). – С. 2. **2. Бецкой И. И.** 1) Устав императорского Шляхетского кадетского корпуса, учрежденного в Санкт-Петербурге для воспитания и обучения / И. И. Бецкой. – СПб. : Питер, 1766 – 128 с. 2) Рассуждения, служащие руководством к новому установлению Шляхетского кадетского корпуса, сколько принадлежит до воинской части оного / И. И. Бецкой. – СПб. :

Питер, 1766. – 261 с. **3. Милютин Д. А.** Мнение о военно-учебных заведениях / Д. А. Милютин // Столетие Военного министерства. – Т. 10. – Ч. 3. – СПб. : Питер, 1914. – С. 240. **4. Драгомиров М. И.** Сборник оригинальных и переводных статей 1856-1881 / М. И. Драгомиров. – Т. 2. – СПб. : Питер, 1881. – 126 с. **5. Бобровский П. О.** 1) К истории военно-учебной реформы Императора Александра II / П. О. Бобровский // Русская старина. – 1887. – С. 26 – 28. 2) Юнкерские училища. Историческое обозрение их развития и деятельности / П. О. Бобровский. – Т. 1-3. СПб. : Питер, 1872, 1873. – С. 15 – 21. **6. Лалаев М. С.** 1) 50-летний юбилей Второго Московского кадетского корпуса. 1849-1899 / М. С. Лалаев. – СПб. : Питер, 1900. – С. 12 – 14; 2) Исторический очерк военных учебных заведений, подведомственных Главному их управлению / М. С. Лалаев. – Ч. 1 – 3. – СПб. : Питер, 1880, 1892. – С. 21 – 26. **7. Алпатов Н. И.** Историческая справка о кадетских корпусах в России XIX в. / Н. И. Алпатов // Советская педагогика. – 1944. – № 1. – С. 18 – 21. **8. Жесткова М. Н.** История кадетских корпусов и военных гимназий в России. автореф. дис. на соискание науч. степени канд. ист. Наук / М. Н. Жесткова. – М., 1944. – 20 с. **9. Зайончковский П. А.** Военные реформы 1860-1870 годов в России / П. А. Зайончковский. – М. : Политиздат, 1952. – 210 с. **10. Зайончковский П. А.** Самодержавие и русская армия на рубеже XIX-XX столетий / П. А. Зайончковский. – М. : Политиздат, 1973. – 86 с. **11. Бескровный Л. Г.** Военное образование в России в XIX веке / Л. Г. Бескровный. – М. : Политиздат, 1970. – 103 с. **12. Бескровный Л. Г.** Русская армия и флот в XIX веке. Военно-экономический потенциал России / Л. Г. Бескровный. – М. : Политиздат, 1973. С. 123 – 138, 170 – 195. **13. Зайончковский П. А.** Справочник по истории дореволюционной России / П. А. Зайончковский. М. : Политиздат, 1978. – С. 10 – 12. **14. Бученков П. А.** Суворовское военное / П. А. Бученков. – М. : Политиздат, 1981. – 212 с. **15. Кавтарадзе А. Г.** Военные специалисты на службе Республики Советов. 1917-1920 гг. / А. Г. Кавтарадзе. – М. : Политиздат, 1988. – 231 с. **16. Каменев А. И.** История подготовки офицерских кадров России / А. И. Каменев. – М. : Политиздат, 1990. – 216 с. **17. Буравченков А. А.** Офицерский корпус русской армии накануне Октябрьской революции / А. А. Буравченков. – М. : Политиздат, 1985. – 123 с. **18. Скоробогатый В. А.** Военная школа России: страницы истории / В. А. Скоробогатый. – М. : Политиздат, 1990. – 104 с. **19. Задорожный В. Б.** Из истории подготовки офицерских кадров в России / В. Б. Задорожный. – Новосибирск, 1990. – 207 с. **20. Волков С. В.** Русский офицерский корпус / С. В. Волков. – М. : Академия, 1993. – 204 с. **21. Голушко Ю. А.** Школа российского офицерства. Исторический справочник / Ю. А. Голушко. – М. : Владос, 1993. – 403 с. **22. Колесников А. А.** Школа российского офицерства. Исторический справочник / А. А. Колесников. М. : Академия, 1993. – 209 с. **23. Лужников А. М.** Армия, государство и общество: система

военного образования в социально-политической истории России / А. М. Лужников. – Ярославль, 1996. – 234 с. **24. Машкин В. А.** Высшая военная школа Российской империи 19 – начала 20 веков / В. А. Машкин. М. : Педагогика, 1997. – 234 с. **25. Харламов В. И.** Русская школа (1700-1917). Кн. 1-2. / В. И. Харламов. – М. : Педагогика, 1997. – 409 с. **26. Крылов В. М.** Кадетские корпуса и российские кадеты / В. М. Крылов. – СПб. : Питер, 1998. – 107 с. **27. Михайлов А. А.** Руководство военным образованием в России / А. А. Михайлов. – М. : Академия, 2011. – С. 3, 19 – 20. **28. Филиппов Э. М.** Кадетские корпуса в России: прошлое и современность / Э. М. Филиппов. – СПб. : Питер, 1997. – 209 с. **29. Буковская Т. И.** Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дисс. кандидата ист. наук. / Т. И. Буковская. – СПб., 2003. – 20 с. **30. Матяшук В. П.** Створення й розвиток ліцеїв військового спрямування України (1991-2005 рр.). дис. кандидата іст. наук / В. П. Матяшук. – Львів, 2007. – 20 с.

Балабай М. О. Актуальність досліджень розвитку навчально-виховних закладів військового профілю в Україні (середина XIX – початок XXI століття)

В статті обґрунтовується необхідність навчання та виховання молоді в навчально-виховних закладах військового профілю, її підготовці до захисту своєї Батьківщини. Розглядаються етапи створення цих закладів в Україні, перспективи їх розвитку, та місце в суспільному вихованню дітей, підготовці їх до служби в Армії.

Ключові слова: кадетський корпус, кадет, ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою, навчально-виховні заклади військового профілю.

Балабай Н. А. Актуальность исследований развития учебно-воспитательных заведений военного профиля в Украине (середина XIX – начало XXI века)

В статье обосновывается необходимость учебы и воспитания молодежи в учебно-воспитательных заведениях военного профиля, ее подготовке к защите своей Родины. Рассматриваются этапы создания этих заведений в Украине, перспективы их развития, и место в общественном воспитании детей, их подготовке к службе в Армии.

Ключевые слова: кадетский корпус, кадет, лицеи с усиленной военно-физической подготовкой, учебно-воспитательные заведения военного профиля.

Balabay N. A. Actuality of researches of development of uchebno-воспитател'nykh establishments of military type in Ukraine (middle XIX of age – XXI began)

In the article the necessity of studies and education of young people is grounded for educational-educate establishments of military type, to its

preparation to defence of the motherland. The stages of creation of these establishments are examined in Ukraine, prospects of their development, and place, in to public education of children, preparation of them, to service in Army.

Keywords: cadet corps, cadet, lyceums, with the increased military-physical preparation, educational-educate establishments of military type.

УДК 316.614.5-058.855(470+571)(091)

Н. А. Волобуева

**ИНСТИТУТ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время рост числа детей-сирот в России и анализ причин этого явления свидетельствует о невыполнении их родителями своей основной обязанности по воспитанию детей. Известно, что большинство детей, находящихся в государственных учреждениях социальные сироты, у них есть биологические родители, которые лишены родительских прав. Именно дети из социально дезадаптированных (бедных, с применением внутрисемейного насилия, безработных и т.д.) семей, а также выпускники детских домов и интернатов являются в настоящий момент социальным ресурсом сообществ. деструктивных Это делает «нетолерантных» особенно движений и криминальных социального значимым изучение родительства в России, в том числе в условиях неоднозначного отношения общественности к практике усыновления российских детей иностранцами. Центральным понятием нашего исследования – является» социальное родительство, которое включает в себя два взаимосвязанных аспекта институциональные характеристики (специфические социальные роли, нормативные предписания культуры и т.д.) и способы его повседневной реализации. Для нашего анализа важно и то и другое, поэтому в дальнейшем говоря о социальном родителстве, мы будем иметь в виду оба эти аспекта, при необходимости акцентируя внимание на одном из них.

В последние годы в России растет число родителей, не связанных с воспитываемыми детьми биологическими узами, но реализующих по отношению к ним функцию родительства в полной мере. В этом случае социальное родительство» реализуется во всем многообразии своих форм, таких как усыновление, опекунов, приемное родительство, патронатное воспитание, семейно-воспитательные группы и социальное «квази»-родительство (воспитание в государственных учреждениях). Отличительной особенностью нашей страны является широкое распространение социального «квази»-родительства, чему способствовало

сознательное протязении идеологически-обоснованное всего XX века. В развитие время этой уже формы на настоящее данные, накоплены об многочисленные исследовательские свидетельствующие отклонениях в развитии воспитанников современных детских домов в России.

Традиционные формы социального родительства, практиковавшиеся в нашей стране на протяжении значительного периода истории (церковные приюты, приюты, которые содержали частные лица, попечительские советы или различные благотворительные общества, патронат и др.) были большей частью разрушены. А провозглашение государством приоритета семейных форм социального родительства, по сути, является признанием меньшей эффективности государственного воспитания. Несмотря на это, семьи, принимающие на воспитание детей-сирот, испытывают влияние неоднозначного общественного мнения, как в отношении детей, в силу различных обстоятельств лишившихся попечения родителей, так и в отношении социальных недостаточно родителей. Кроме того, сформированными представляются институциональные основания этого процесса (нормативное регулирование, развитие службы опеки и попечительства, подготовка квалифицированных кадров для нее, подготовка будущих социальных родителей, изучение эффективности различных форм социального родительства и т.д.). В этих условиях форсированные темпы развития социального родительства в России и их количественные показатели- представляются опасными и способными ухудшить родителей, так и детей.

В советское время вариантов устройства сирот было, как в сказке про богатыря на перекрестке, всего три. Относительно здоровые груднички усыновлялись. Дети постарше передавались под опеку родным бабушкам и теткам. Остальным дорога была одна – в детский дом. В начале 90-х годов всего 30 процентов сирот находились в усыновлении или замещающих семьях, остальные 70 – в интернатах и детских домах. Сейчас наоборот: 70 процентов потерявших родителей детей живут в семьях. Появились новые формы замещающего родительства – приемная семья, детский дом семейного типа, гостевая или патронатная семья.

Созданный десять лет назад Национальный центр усыновления в Краснодарском крае, по сути, уже превращается в национальный центр по устройству детей в семьи разного типа. С марта 2010 года на базе социально-педагогического центра г. Краснодара стартовала программа подготовки профессиональных замещающих родителей, то есть будущих приемных мам и пап. Центр усыновления разрабатывает и пошагово прописывает технологию работы с принявшими детей семьями. Поскольку институт приемной семьи в стране зародился недавно, нужны методические разработки на уровне пособий для «чайников».

Приемные родители отличаются от усыновителей по всем определяющим параметрам. Одно дело принять ребенка в свой род, дав ему фамилию, наследство, право называться сыном или дочерью, другое

– устроиться на работу. Профессиональная мама, как и обычная, читает ребенку сказки и кладет ему в портфель яблоко. Но она не имеет материнских полномочий: все судьбоносные для ребенка решения принимаются после обсуждения с нанимателем – отделом образования или социально-педагогическим центром. Если находится усыновитель или родная семья ребенка берется за ум, приемная мать отдает воспитанника в постоянную семью. Ей нельзя сказать кандидатам в усыновители: «Он же привязался ко мне!» или обнять ребенка, вздыхая: «Будет ли родная мама любить тебя так же сильно?» У состоявшегося приемного родителя нет ролевого конфликта, поэтому она просто расскажет усыновителям, какие блюда любит ее воспитанник и под какую колыбельную привык засыпать. Она работает в интересах ребенка.

За десять лет специалистам удалось осмыслить зарубежный опыт профессиональной семейной заботы и найти свой путь – в обход ошибок, о которые с послевоенных лет спотыкались зарубежные коллеги. Сегодня можно с уверенностью говорить о двух огромных преимуществах приемной семьи перед другими формами замещающего родительства.

Во-первых, профессиональный родитель не выбирает себе детей, принимая и подростков с асоциальным поведением, и детей с особенностями развития, и «временных», родители которых попадают в места лишения свободы. Во-вторых, приемная семья, которая живет в том же районе, что и биологическая, дает ребенку право на постоянство территории. Кроме всех известных бед, которые выпадают на долю сироты по определению, есть еще одна – постоянные и не всегда оправданные перемещения. По банку данных Центра усыновления нами подсчитано, что дети-сироты, пока повзрослеют, до шести раз меняют интернатное учреждение, а вместе с ним город, друзей, привычную обстановку. Им приходится постоянно приспосабливаться к новым людям и условиям. Случается, окончивший городскую школу сирота узнает, что где-нибудь в далекой деревне близ этого города у него есть домик: по закону, сирота реализует свое право на социальное жилье по месту приобретения статуса.

Профессия – приемные родители. Следовательно, уже любят чужого человека и настолько ему доверяют, что даже готовы с ним продолжить свой род. Когда мы об этом говорим, у многих словно пелена с глаз падает: и правда, все самые близкие нам люди были когда-то «чужими»...

В основе супружества и усыновления лежит один и тот же мотив – любовь к другому человеку. Это высшая форма любви, потому что она не обусловлена родством и не продиктована голосом крови. К 2015 году Краснодарский край собирается закрыть все интернатные учреждения для детей-сирот. В результате необходимо обеспечить родительской заботой тысячи нынешних обитателей детских домов и школ-интернатов. Многие из них имеют отклонения здоровья и особенности развития. Большинство

давно вышли из любимого усыновителями дошкольного возраста. Что делать с ними? Популярность усыновления в Краснодарском крае растет. «Внутриутробная беременность или наружноутробная – какая в принципе разница?» – замечает одна ожидающая завершения процедуры усыновления мама на semeistvo.by. От имитировавших беременность при помощи подушек предшественниц ее отделяет всего два десятка лет. Жители нашего региона за этот отрезок времени изменились. Департаментом семьи и семейной политики не только разрабатывается нормативная база усыновления и методика работы с принявшими детей семьями, но и формируется философия усыновления. При помощи средств массовой информации у усыновителей удалось развенчать популярные мифы – «гены пальцем не задавишь» и «яблоко от яблони недалеко падает». Сегодняшние усыновители твердо знают, что наследственность и опыт раннего детства не фатальны, результат воспитания ребенка более всего определяет среда.

У предвзятого отношения к социальным сиротам и замещающему родительству есть историческая почва. Позорные страницы Кубани и российской истории XVIII-XIX веков были связаны именно с профессиональным замещающим родительством – нельзя не отметить факт так называемого питомнического промысла. Прогрессивная мысль того времени предложила отдавать на вскармливание питомцев сиротских приютов в семьи зажиточных крестьян. Хозяину давали пять рублей (деньги большие, потому что корову можно было купить за 90 копеек), но ни отбора, ни сопровождения семей, ни мониторинга положения детей не велось. В результате питомцы не только ели отдельно от семьи, но часто подвергались побоям и унижениям. И это при том, что в нашей ментальности исстари отношение к сироте было очень душевное и жалостливое: если родители умирали, сельская община брала их детей на обеспечение, девочек пристраивали в рукодельницы, мальчиков – в подмастерья к лучшим мастерам. Обидеть сироту считалось большим грехом. Почему же таким позорным был опыт питомнического промысла? Да потому что воспитанники приютов – это не дети умерших родителей. Это социальные сироты, или дети порока, зачатые в неосвященной церковью связи. Общество и относилось к ним как к порождению греха [1].

Справедливость, наверное, там, где во главе угла находятся интересы ребенка – независимо от его возраста, состояния здоровья и истории жизни его родителей.

Приемными родителями на практике чаще всего выступают супруги, имеющие своих детей. Поэтому приемные дети с первых минут проживания в приемной семье на примере приемных родителей и их детей учатся строить свои взаимоотношения как со взрослыми, так и с другими детьми. Они сразу же ощущают семейное тепло и уют. А для обездоленного ребенка чрезвычайно важно иметь близких, которых он может называть мамой и папой, братом и сестрой. Ребенку необходимо

слышать такое обращение к себе, как «сыночек» или «доченька». При таком обращении и проявлении иных знаков внимания и любви «замерзшая» от невзгод душа ребенка наполняется теплом и нежностью, что так важно для его физического и душевного здоровья, а также для всей его последующей жизни.

В приемную семью можно передавать сразу несколько детей. Это могут быть как родные братья и сестры, так и чужие друг другу дети, которые в приемной семье становятся родными. Проживая в семье, дети быстрее развиваются и обучаются. Быстрее исчезают имеющиеся недостатки в их развитии. Они учатся проявлять заботу друг о друге и помогать друг другу. Подобные качества во многих случаях отсутствуют у ребенка, воспитывающегося в родной семье, но не имеющего братьев или сестер. Такие качества очень важны в жизни ребенка. И для каждого человека, особенно для несовершеннолетнего, важно иметь свой дом, где его любят и всегда ждут. Каждый ребенок хочет жить в таких условиях, в которых живет большинство его сверстников.

Свой дом и нормальные условия жизни для ребенка могут создать приемные родители. В приемной семье ребенок получает обычное семейное воспитание и содержание. Приемная семья дает возможность максимально приблизить воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к реальной жизни. Она формирует у детей навыки преодоления трудных жизненных ситуаций, психологическую защиту и правильное поведение при стрессах, а также морально-этическую установку на создание собственной стабильной семьи, что важно и для некоторых взрослых граждан, прежде всего для тех, кто видит в воспитании детей свое призвание, кто безразличен к судьбе обездоленных детей и считает, что у него хватит сил, умения и опыта воспитывать чужих детей. Для некоторых граждан воспитание чужих детей может стать профессией, основной работой и заботой. Ведь граждане, взявшие в семью приемных детей, получают за свой труд заработную плату, которая может быть единственным источником их существования.

Цель приемной семьи – создание таких условий, чтобы приемный ребенок находился как можно дольше в отношениях с приемными родителями, не менял этих родителей и тем самым имел надежду, что существующие связи сохранятся в будущем, по достижении им совершеннолетия. Поскольку отношения между приемными родителями и приемными детьми строятся на основании договора, истечение срока действия договора либо достижение ребенком совершеннолетия прекращают действие договора. Однако прекращение правовых отношений между приемными родителями и приемным ребенком не означает, что прекращаются фактические связи между ними. Практика показывает, что эти связи сохраняются. Совершеннолетние дети остаются проживать с приемными родителями, хотя никакой правовой поддержки ни такие дети, ни приемные родители не получают, что представляется неправильным. В п. 35 Типового положения об

образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, установлено, что администрация учреждения имеет право в исключительных случаях разрешить временно (до одного года) бесплатное проживание и питание в учреждении своим воспитанникам до их трудоустройства или дальнейшего обучения. Приемным же родителям даже такого права не дано. Однако они продолжают делить со своими воспитанниками и хлеб, и кров. Между ними практически складываются родственные отношения, и препятствовать этому было бы неправильно. Поэтому следует узаконить эти отношения, предусмотреть права и обязанности уже взрослых приемных детей и престарелых приемных родителей. Необходимо было бы предусмотреть при определенных условиях обязанность бывших приемных детей содержать нетрудоспособных и нуждающихся приемных родителей, если бывший воспитанник в состоянии оказывать материальную помощь.

Воспитание оставшихся без попечения родителей детей в приемной семье имеет большое значение. В такой семье воспитывается полноценная личность, подготовленная к выполнению различных социальных ролей. В приемной семье ребенок, как правило, вырастает трудолюбивым, умеющим обслуживать себя и помогать другим, т.е. полноценным гражданином. При этом содержание такого ребенка обходится гораздо дешевле, чем содержание детей в государственных детских учреждениях. Ведь приемные родители выполняют функции многочисленного обслуживающего персонала таких учреждений.

Увеличение приемных семей в какой-то мере способствует решению такой социальной проблемы, как безработица. К сожалению, приемные семьи не получили широкого распространения. Поэтому Минобразования России в Письме от 22 мая 2009 г. «О проблемах приемных семей детских домов семейного типа» отмечает, что, как показывает практика, для функционирования приемной семьи недостаточно только придания ей правового статуса. На примере этих семей, впервые решивших стать приемными, можно убедиться, что успех (или неуспех) подобного начинания зависит от позитивного общественного мнения и поддержки органами местного самоуправления и органами исполнительной власти семей, взявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, от предоставления им соответствующих льгот и преимуществ.

Однако проблема состоит не только в этом. Существуют и другие факторы, тормозящие развитие института приемной семьи. Во-первых, это недоработка федерального законодательства, ограничивающего права приемных родителей в трудовой и социальной сферах. Во-вторых, законодательные акты, принятые на федеральном уровне, не обеспечены механизмом их реализации. В-третьих, ограничены финансовые ресурсы региональных бюджетов для оплаты труда приемных родителей. В-четвертых, отсутствует необходимый жилищный фонд для

предоставления жилплощади приемным семьям. В-пятых, данная форма семейного воспитания недостаточно рекламируется и пропагандируется средствами массовой информации.

Недостаточное использование приемной семьи на практике в немалой степени связано с недостаточной государственной поддержкой этого социального института. Государственная поддержка приемной семьи должна выражаться прежде всего в предоставлении материальной помощи лицам, взявшим на себя заботу о ребенке. Однако, например, размер оплаты труда приемных родителей и льготы, предоставляемые приемной семье, зависят от числа взятых на воспитание детей, что устанавливается законом субъекта РФ [2], на территории которого создана приемная семья. Это тормозит создание и развитие приемных семей, так как не каждый регион России может гарантировать сегодня своевременное и достаточное финансирование приемной семьи. Думается, что должно быть федеральное финансирование таких семей. Целесообразно установить гарантированный минимум оплаты труда приемных родителей, для чего следовало бы внести изменения в п. 2 ст. 152 СК РФ, изложив его в следующей реакции: «Размер оплаты труда приемных родителей и льготы, предоставляемые приемной семье в зависимости от количества принятых на воспитание детей, устанавливаются в порядке и размере, определенных Правительством РФ. Субъекты РФ вправе устанавливать дополнительный размер оплаты труда приемных родителей и дополнительные льготы приемным семьям за счет средств бюджетов субъектов РФ».

Литература

1. Дергач И. Профессия – приемные родители / И. Дергач // Союзное Вече. – Март, 2009. – С. 15 – 21. **2. Постановление** Правительства РФ от 17 июля 1996 г. № 829 // СЗ РФ. – 1996. – № 31. – Ст. 3721.

Волобуєва Н. А. Інститут приймальної сім'ї: історія, досвід, перспективи розвитку в сучасній Росії

У статті проаналізовано питання форми піклування дітей, що залишилися поза сім'єю з радянського періоду до теперішнього часу. Дана характеристика альтернативною інтернатному установі формі піклування і реабілітації дітей, позбавлених батьківського піклування, – патронатне виховання.

Ключові слова: приймальне родітелство, сім'я, інтернатная система, патронат, діти-сироти.

Волобуева Н. А. Институт приемной семьи: история, опыт, перспективы развития в современной России

В статье проанализирован вопрос формы призрения детей, оставшихся вне семьи с советского периода до настоящего времени.

Дана характеристика альтернативной интернатному учреждению форме призерения и реабилитации детей, лишенных родительского попечения – патронатное воспитание.

Ключевые слова: приемное родительство, семья, интернатная система, патронат, дети-сироты.

Volobueva N. A. Foster home institute: history, experience, development prospects in modern Russia

The question of becoming of forms, remaining out of family from a soviet period to the present tense is analysed in the article. Description is given alternative establishment the form of charity and rehabilitation of children, deprived paternal care is patronage education.

Keywords: patronage, a family, child's house, children-orphans, adaptation.

УДК 271.222(477):[37.015.31:316.42]

О. І. Мальцева

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПРАВОСЛАВНИХ БРАТСТВ (XVI – XVII ст.)

Сучасна вітчизняна концепція виховання передбачає формування активної та відповідальної особистості, громадянина-патріота своєї держави, який має високу духовну та загальну культуру. Але на практиці ми бачимо зростання дитячої злочинності, безпритульності, наркоманії і т.п. негативних суспільних явищ. Тому сьогодні Україні потрібна ефективна система соціального виховання.

Під соціальним виховання ми розуміємо процес, відносно соціально контрольованої соціалізації, який здійснюється виховними організаціями з метою розвитку затребуваних суспільством якостей і характеристик особистості [1, 36].

Більшість дослідників орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення й убачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки дитини відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі (Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик, Т. Василькова, Ю. Василькова, П. Шептенко, Г. Вороніна та інші).

На нашу думку, цікавим та корисним для сьогодення є досвід соціального виховання дітей та молоді в українських православних братствах XVI – XVII ст.. Ці релігійно-національні організації цілеспрямовано та комплексно виховували підрастаюче покоління у дусі патріотизму, православ'я, людинолюбства, що відповідало потребам

тогочасного українського суспільства, яке потерпало від національного та релігійного гніту з боку польської шляхти та католицької церкви.

Мета нашої статті – проаналізувати соціально-виховну діяльність українських православних братств у XVI – XVII ст..

Вперше братства згадуються у таких офіційних документах, як: статуту 1542 р. братства Благовіщенської парафії на передмісті Львова і 1544 р. братства церкви при парафії Миколая на львівському Підзамчі. З 1544 р. є згадка про організацію парафіян при Успенській церкві на Руській вулиці, пізніше – про „руських старшин”, які діють від імені „співбратів і сусідів” – патронів церкви, з 1573 р. – про „старшин братства Богородиці”. Спочатку ці організації об’єднували міщан, ремісників.

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. братства організовувалися в більшості міст Галичини, Холмщини, Підляшшя. Так, 1589 р. організаційно оформилися братства в Рогатині та Красноставі, 1591 р. у Бересті та Городку, 1592 р. у Комарні. 1594 р. братства засновані у Більську й у Любліні, де була невелика громада українців. На початку XVII ст. відзначилися активною діяльністю братства в Галичі, Дрогобичі, Перемишлі, Більську, Холмі, Замості, Бережанах. Близько 1615 р. стало діяти Богоявленське братство в Києві, а близько 1617 р. – Чеснохрестське братство в Луцьку. Виникають братства і в окремих містах Лівобережної України [2].

Поступово братська організація набуває всестанового характеру. Маючи в своєму складі родовитих і заможних людей, козацьку старшину, братства набирають політичної ваги. Вони опікуються православними церквами та заснують національні школи.

Одна з перших братських шкіл була заснована львівськими братчиками. У грамоті патріарха Йоакима від 15 (25) січня 1585 р. зазначалося: „Хочуть... панове міщани львівські школи заснувати для навчання дітям християнським усіх станів, які би мали вчитися Письма Святого грецького і слов’янського, щоб не був їх християнський рід неначе безсловесним через свою невченість. І також купили друкарню, потрібну для тієї школи...” [Там само].

У 1586 році затверджено статут Львівської братської школи. Отримати освіту у цьому навчальному закладі мали можливість діти всіх станів і не лише зі Львова, але і з оточуючих містечок та сіл. Бідні учні навчалися безкоштовно та мали можливість жити у бурсі, побудованій біля школи. Заможні батьки платили за навчання своїх дітей, хоча плата була не високою. Матеріальним забезпеченням школи опікувалися спеціально вибрані для цього старшини братства.

Відношення вчителя до учня визначалося не за станом, а за успіхами у навчанні (учень займав місце на лаві під час занять залежно від успіхів у навчанні, але не за походженням). Ректор і вчителі вибирались на загальних зборах братства.

Учні вивчали у школі „сім вільних мистецтв” – це науки „тривіуму” (граматика, риторика, діалектика) і „квдривіуму” (арифметика, геометрія, музика, астрономія), які входили в число предметів в середньовічній середній школі. Після освоєння цих дисциплін вивчали філософію, медицину та богослов'я (теологію), тобто предмети вищої школи. Таке поєднання середньої та вищої освіти в одному закладі характерно для середньовічної освітньої практики.

Після заснування Львівської братської школи подібні навчальні заклади почали відкриватися і в інших українських містах. Найбільш відомі серед них, це Київська братська школа, заснована Київським Богоявленським братством у 1615 – 1616 рр., та Луцька братська школа, чий статут датується 1624 роком.

Окрім братських шкіл підвищеного типу в Україні було відкрито велику кількість початкових шкіл, якими опікувалися братства.

У братських школах не тільки давали ґрунтовні знання, а й прищеплювали моральні якості. Статут Львівської братської школи пропонував вчителям кожну суботу і неділю проводити бесіди на різні теми, а також навчати дітей юнацькій моралі: як вони повинні поводити себе в церкві перед Богом, вдома перед своїми рідними і як їм завжди зберігати добродієність.

Було зроблено спробу узгодити сімейне та шкільне виховання. Статути братських шкіл містили деякі положення про обов'язки батьків. Між батьками та школою у присутності свідків укладалася спеціальна письмова угода, де були прописані обов'язки сторін з виховання й навчання дітей.

Зокрема, батьки повинні були контролювати поведінку своїх дітей за межами школи, перевіряти виконання домашніх завдань, формувати такі моральні якості, як патріотизм та слухняність. Для того, щоб дитина росла слухняною, радили застосовувати тілесні покарання. У статуті Львівської братської школи містяться такі слова: „Хто любить сина, старанніше карає, а хто не любить, шкодує палиці”. Батьки несли відповідальність за те, „щоб діти вдома справлялися відповідно до порядку шкільної науки, навчання і виказували належну людськість свого часу для всякого стану” [3, 63 – 64].

У статті 18 Статуту Луцької братської школи також підкреслювалось, що вчителі повинні нагадувати батькам, як діти мусять „вдома діяти відповідно до навчання шкільного”, показуючи цим самим свою освіченість. Якщо ж родичі заважатимуть цим добрим звичаям, то вони мусять бути покараними, – підкреслювалось у цьому документі. А в статті статуту Луцької братської школи „Про виховання дітей” ішлося про те, що батьки повинні виховувати своїх дітей не в дусі збагачення, а мудрого накопичення всіляких чеснот. Батьки, які не дбають про те, щоб виховати своїх дітей благопристойними й цнотливими, називаються тут „жорстокими дітовбивцями”. „Слухайте це батьки! Якщо ще освіту й

основи доброго виховання будуть мати діти, то і ви отримаєте нагороду, якщо ж недбайливі – муку”, – наголошують у цьому документі [4, 92].

У літературних творах поч. XVII ст. звертається увага на значення батьківського виховання. Наприклад, в анонімних віршах 1609 року найкращим батьком називають того, „в кого син від науки вітця поважає”. Тобто віддавати дітей учитися було одним з найголовніших завдань батьків. Саме освіта, на думку автора, робить з людини людину.

Дем'ян Наливайко (один з провідних діячів Віленського православного братства) також у своїй книзі „Ліки на оспалий умисел людський” (1607) указує на необхідність давати дітям освіту. Але, крім цього, звертає увагу читача на виховний вплив особистого прикладу батька для дитини: „...Бо що чинить батько, те й сину охота” [5].

Таким чином, у період поширення братських шкіл батьки виступали щодо них у ролі помічників, а навчальні заклади контролювали і спрямовували сімейне виховання у потрібному для українського суспільства руслі.

Поряд з сім'єю, школою та православною релігією важливим інститутом соціального виховання підрастаючого покоління були так звані молодечі братства, або як їх названо в грамоті єпископа Львівського Гедеона Балабана від 9 грудня 1606 року, „братство младенчеське” [6]. Ці організації виникали при старших братствах, об'єднували неодружених братчиків, в основному учнів, студентів (спудеїв) та випускників братських шкіл.

Молодечі братства разом зі старшими опікувалися хворими, каліками, вбогими, братськими бібліотеками, займались місіонерською діяльністю.

Молодече братство Св. Юрія було організовано в Луцьку при Чеснохресному братстві в 1632 р. з благословення Київського митрополита Ісаї Копинського. Благословив молодече братство і Константинопольський патріарх.

За настановами митрополита Ісаї, юнаки мали обрати для себе „отця духовного”, який би був присутній на їхніх зібраннях, а також двох членів старшого братства для порядку; поради і настанови яких були б корисні для молоді. „Єретика-чоловіка, тобто „уніата уникайте, не спілкуйтесь з ним”. – радив братчикам митрополит [Там само].

Молодечі братства створювались і діяли й при інших православних старших братствах, зокрема при Київському та Львівському.

У грамоті Єрусалимського патріарха Феофана до Київського братства зокрема сказано : „Оцим посланням, нашим благословляємо і наказуємо, щоб ті, хто впишеться до цього молодечого братства, твердо стояли у вірі і мали устрій згідно з порядком братства старшого”.

Митрополит Петро Могила заповідав братчикам: „... в усіх цнотах християнських тривати, вести життя чисте і без пороку, щиро захищати братолюбство, чим прославити Господа. Дух гордості, пихи, ненависті і помсти нехай не має до вас найменшого доступу, нехай же перебуває

посеред вас дух покори і послуху Христових, особливо ж належної поваги до старших і батьків ваших” [Там само].

Важливий виховний вплив мала участь молодших братчиків у благодійних справах старших братств. Наприклад, проведенні безкоштовних обідів для жебраків, калік, хворих і сліпих у дні великих православних свят, наданні допомоги бідним, вдовам, сиротам.

Найперший обов’язок кожного братчика – відвідати хворого, зарадити йому, повідомити братство про біду. У цій згуртованості, монолітності, взаємовиручці також мало виховуватись почуття взаємної любові, великої єдності [7].

Братства контролювали моральність своїх членів і в разі її порушення проводився „братський суд”. Взагалі, братчикам заборонялося звертатися до суду світського, або духовного. Якщо хтось нехтував братським судом, того мали судити як неслухняного сина церкви. Якщо молода людина нехтувала і цим покаранням, її відлучали від церкви, про що священник повідомляв у храмі громаду. Дотримуючись церковно-братської дисципліни, старші в братстві накладали покарання на винних, які були різного характеру: матеріальні (грошима) або дисциплінарні (відсиджування на церковній дзвіниці тощо).

Такі засоби впливу сприяли духовному зростанню членів молодечих братств.

Розуміючи важливість правильного виховання дітей у душі відданості православної церкви та своєму народові братства видавали літературу повчального характеру. Наприклад, 1609 р. у львівській братській друкарні вийшов збірник „О воспитанії чад” („Про виховання дітей”). Основна частина книжки містить церковнослов’янський переклад повчань отців церкви, насамперед Іоанна Златоуста. Дехто з дослідників вважає, що упорядником збірника був учитель братської школи Іван Борецький.

Таким чином, братства не лише протистояли окатоличенню та споляченню українського народу, а й дбали про поширення освіти серед всіх станів, підняті її рівня на більш високий щабель. Братчики розуміли важливість узгодженості виховних впливів сім’ї та школи, об’єднанні їх спільною метою – виховання дітей у душі православних традицій, патріотизму, людинолюбства, милосердя. Здійснювали громадське виховання молоді через спеціально створені для цього молодіжні організації – молодечі братства. Тому, можемо зробити висновок про те, що братства займалися соціальним вихованням підростаючого покоління – виховували майбутніх громадян, чії якості відповідали потребам тогочасного українського суспільства.

Подальшого дослідження потребують такі питання, як вплив братств на виховання дітей у сім’ї, виховний ідеал українських православних братств, роль братських шкіл у формуванні особистості молодої людини тощо.

Література

1. Василькова Т. А. Социальная педагогика: учебное пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М. : КНОРУС, 2010. – 240 с.
2. Ісаєвич Я. Д. Братства та їхні школи. Шкільництво уніатів / Я. Д. Ісаєвич // Історія української культури. У п'яти томах. Т. 2 (Українська культура XIII – першої половини XVII століть). – К. : Наукова думка, 2001 : електронний ресурс. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult237.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Статут Львівської братської школи 1586 року. Порядок шкільний // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С. 61 – 65.
4. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
5. Дем'ян Наливайко. Вірші з книги „Ліки на оспалий умисел людський” / Дем'ян Наливайко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С. 75.
6. Українські православні братства. Історія їх виникнення та діяльність : електронний ресурс. – Режим доступу : http://kyivbratstvo.org.ua/old/about/ukr_bratstva.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекцій / В. А. Поліщук, О. І. Янкович. – Тернопіль : ТДПУ, 2009. – 256 с.

Мальцева О. І. Соціально-виховна діяльність українських православних братств (XVI – XVII ст.)

У статті розглядається соціально-виховна діяльність українських православних братств у XVI – XVII ст., яка здійснювалася у братських школах, молодіжних братських об'єднаннях та продовжувалася у сім'ї, виховний вплив якої контролювався навчальними закладами.

Ключові слова: соціальне виховання, православні братства, братські школи, молодечі братства, сім'я.

Мальцева О. И. Социально-воспитательная деятельность украинских православных братств (XVI – XVII в.)

В статье рассматривается социально-воспитательная деятельность украинских православных братств в XVI – XVII в., которая осуществлялась в братских школах, молодёжных братских объединениях и продолжалась в семье, воспитательное влияние которой контролировалось учебными заведениями.

Ключевые слова: социальное воспитание, православные братства, братские школы, младенческие братства, семья.

Mal'tseva O.I. The socio- upbringing activities Ukrainian Orthodox Brotherhoods (XVI – XVII century)

This article discusses the social and upbringing activities in the Ukrainian Orthodox Brotherhoods XVI – XVII century. Which was carried

out in common schools, youth associations, fraternal and continued in the family, educational influence which controlled schools.

Key words: social upbringing, the Orthodox brotherhoods, fraternal school, fraternity infant, family.

УДК 37.091.4 Сухомлинський

Н. В. Павлюк

ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Сім'я є тією первинною і соціальною основою, яка формує моральний і психічний склад особистості. Психологічний клімат в родині, відносини між її членами безпосередньо впливають на виробничу діяльність людини, виконання громадських обов'язків, розвиток творчих можливостей в будь-якому віці. Серед комплексу виховних завдань, які необхідно вирішувати сучасній сім'ї, однією з головних є підготовка до майбутнього сімейного життя. Шлюбно-сімейні відносини є провідними в людських взаєминах. Тому підготовка молоді до цих відносин становить великий інтерес для будь-якого суспільства.

Проблема сім'ї та дошлюбного виховання молодого покоління знайшла відображення у працях видатних педагогів минулого. Найбільш значущі роботи належать Я. Коменському, Я. Корчаку, К. Ушинському. Досить глибоко цю проблему розглядали такі педагоги, як Н. Крупська, А. Макаренко. Проблемами статевого виховання, а також підготовкою юнацтва до шлюбно-сімейних відносин займалися П. Блонський, Е. Лозинський, А. Макаренко.

Велика заслуга у здійсненні дошлюбного виховання молоді, підготовки молодого покоління до сімейного життя належить В. Сухомлинському. Його ідеї щодо підготовки старшокласників до сімейного життя зробили серйозний вплив на розвиток сімейної педагогіки як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Вони позитивно оцінювалися вітчизняними та зарубіжними вченими.

Метою нашої статті є спроба розглянути педагогічні ідеї Сухомлинського щодо виховання майбутнього сім'янина

В. Сухомлинський – один з видатних вітчизняних педагогів. Він показав в теорії та на практиці важливість підготовки зростаючої людини до створення сім'ї. Педагог справедливо стверджував, що „саме життя вчить, що до великого людського обов'язку і творчості – народженню і створенню нового життя – людину треба готувати задовго до того моменту, коли в неї пробудяться перші почуття статевої любові. Це повинна бути моральна підготовка” [1].

Для теорії підготовки підростаючого покоління до сімейного життя становить інтерес думка В. Сухомлинського про те, що гармонійний розвиток особистості дитини найбільш повно здійснюється, якщо він включає підготовку до сімейно-шлюбних відносин в процесі сімейного і суспільного виховання. Розвиваючи думку про спільну виховну роботу школи, сім'ї і громадськості в питаннях моральної підготовки молоді до сімейного життя, він підкреслював: „Питання про моральну готовність людини до любові, народження і виховання дітей, створення сім'ї має стати практичною справою суспільства” [2, 5].

Провідною ідеєю підготовки учнів до сімейно-шлюбних відносин в працях В. Сухомлинського було положення про те, що головне в сімейному вихованні – формування духовності особистості дитини, розвиток у неї прагнення бути хорошою людиною. Батьки повинні вміти бачити в дитині не школяра, а майбутнього громадянина і сім'янина. Суть педагогіки він бачив у виробленні в дитини бажання вчитися, а в процесі навчання викликати прагнення стати справжньою людиною, громадянином, сім'янином.

У питаннях теорії і практики підготовки учнів до сімейного життя В. Сухомлинський виходив з того, що сім'я будується на фундаменті спільності духовних і цивільних інтересів чоловіка і дружини, на їх повній рівноправності, на відповідальності обох членів подружжя перед суспільством за виховання дітей. Сім'я виховує дітей укладом свого життя, свідомим виконанням цивільних обов'язків, чесною працею, високим моральним виглядом батька і матері, всіх членів сім'ї.

У вихованні педагог перше місце відводив сім'ї. Головним фактором виховання дитини він вважав внутрісімейні відносини. Саме в сім'ї за підтримки батьків, у процесі постійного спілкування з ними діти отримують свої перші життєві враження, освоюють соціальний досвід. Взаємовідносини у сім'ї Сухомлинський називав першою школою інтелектуального, духовного, морального та естетичного виховання, в тому числі моральної підготовки до сімейного життя.

Актуальною для сучасної педагогіки є думка про те, що прийшов час створювати ідеальну сім'ю, ідеальні взаємини між матір'ю та батьком, між дітьми і батьками. Він писав: „Я твердо переконаний в тому, що сім'я – це та казкова піна морська, з якої народжується краса, і якщо немає таємничих сил, що народжують цю людську красу, функція школи завжди буде зводитися до перевиховання” [3].

Він підкреслював, що благополуччя і міцність сім'ї залежить від відповідальності кожного з подружжя за долю сім'ї, за щастя всіх її членів, при цьому кожен з них повинен вміти жити інтересами близької людини, ділити з нею радості і негаразди, віддавати дітям свої знання, силу, життєвий досвід.

В. Сухомлинський вважав, що статеві відносини є моральними тільки у формі цивільного шлюбу. Любов для гострих відчуттів, для задоволення статевого потягу не є любов'ю. Це веде до розпусти,

моральної спустошеності і народжує горе і нещастя. Для суспільства не байдуже те, як людина ставиться до любові, сім'ї. Тому кожен повинен усвідомлювати величезну відповідальність перед суспільством за своє інтимне, особисте життя [4, 10 – 18].

Внеском у педагогічну науку є розкриті В. Сухомлинським положення про те, що духовна і моральна підготовка до чистої, благородної любові починається в родині і проявляється в любові до батька, матері, дідуся, бабусі, братам, сестрам. У дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів, що складають головне духовне багатство сім'ї. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш. Сухомлинський вважав, що джерелом любові для кожної людини є мати. Гуманне ставлення людини до людини бере початок у любові до матері, в людському ставленні до матері. З малих років хлопчики і дівчатка повинні пам'ятати, що мати подарувала їм життя, і завдати болю, образити матір – брідко, гидко [5, 73].

Гуманізм педагогіки В. Сухомлинського проявляється в розкритті ним виховної сили материнської любові. Мати є для дитини головною, найближчою людиною. З материнською турботою, ласкою, ніжністю вона вибирає перші життєві враження. Покладаючи на жінку-матір велику відповідальність за долю своїх дітей, В. Сухомлинський вимагав від неї бути гордою, мудрою, недоступною, цінувати власну гідність, усвідомлювати своє покликання, високу мету життя [4, 201].

Разом з тим особливу роль в підготовці підростаючого покоління до самостійного життя, створення сім'ї В. Сухомлинський відводив батькові. Батько є для сина, дочки такою ж рідною, дорогою людиною, як мати. Разом з матір'ю він організує всю життєдіяльність сім'ї. Великим є вплив батька в формуванні у сина рис мужнього характеру. Педагог вважав помилковою думку про те, що мужність знаходить застосування тільки в надзвичайних ситуаціях. Свою мужність і шляхетність син, батько виявляють у повсякденному житті в дбайливих відносинах до матері, бабусі, сестри, в наданні допомоги їм у повсякденних справах.

Підготовку до сімейного життя в умовах рідної домівки педагог пов'язував з вихованням у хлопчиків і дівчаток основ моральності. У своїх творах В. Сухомлинський розкриває основні моральні риси, які необхідно виховувати у молодих людей як майбутніх сім'янинів, розглядає шляхи та засоби морального розвитку особистості зростаючої людини [4; 6].

Успіх моральної підготовки підростаючого покоління до сімейно-шлюбних відносин цілком залежить від того, чи утвердилися в дитячій душі добрі почуття. Неможливо виховати людяність, якщо в серці дитини немає любові, прихильності до батька й матері, братам і сестрам, до близьких людей.

Важливою умовою підготовки молоді до сімейного життя В. Сухомлинський вважав турботу батьків, всіх членів сім'ї про дівчинку,

жінку-матір, бабусю. Педагог вважав, що запорукою справжнього кохання юнака до дівчини є почуття поваги до неї, до її людської гідності. Мужність і благородство майбутнього чоловіка починається з дбайливого ставлення до матері. У зв'язку з цим батькам необхідно розвивати в дітях уміння доставляти радість матері, віддаючи їй всю теплоту своєї душі [1].

В. Сухомлинський був глибоко переконаний в тому, що батькам потрібно виховувати в дітях благородне ставлення до народження нового життя, до вагітної жінки, особливо до своєї матері. Майбутнім батькам і матерям важливо пам'ятати, що сенсом усього людського життя є народження і виховання дітей. У цьому зв'язку він радив дорослим залучати дітей до догляду за молодшими братами та сестрами. Дитина повинна навчитися піклуватися про молодших, вміти співпереживати їм, радіти разом з ними. Турбота про маленьких братів і сестер виховує у дітей прихильність до родини, дає початок турботі про іншу людину, формує якості сім'янина. Крім того, діяльність, пов'язана з доглядом за малюками, є для старших дітей школою батьківства та материнства.

У зміст підготовки молоді до сімейно-шлюбних відносин В. Сухомлинський включав ознайомлення учнів у сім'ї та школі з основами виховання дітей, з мудрістю батьківства та материнства. Він був переконаний, що мудрості батьківства та материнства діти навчаються насамперед у родині [4, 201].

Для теорії підготовки підростаючого покоління до самостійного життя, створення сім'ї представляють інтерес погляди В. Сухомлинського на проблему виховання дітей у праці. Василь Олександрович рекомендував батькам залучати дитину до праці з того моменту, як вона навчився тримати ложку в руках і нести їжу з тарілки до рота. Праця має стати для кожного хлопчика і кожної дівчинки життєвою необхідністю, засобом самовираження, утвердження власної гідності. Майбутніх сім'янинів важливо навчити поважати як розумову, так і фізичну працю. Почуття поваги до праці пов'язує дитину духовними нитками обов'язку з іншими людьми. Через працю в сім'ї діти пізнають навколишній світ, багатство людських відносин, вчать бути хорошими господарями, сім'янинами.

Проблему підготовки учнів до створення сім'ї В. Сухомлинський вважав особливо актуальною для старших школярів. Підготовка до подружнього життя повинна широко здійснюватися як в процесі навчальної, так і позанавчальної роботи з юнаками і дівчатами. Важливе місце у вихованні моральної готовності учнів до сімейного життя Василь Олександрович відводив урокам літератури, історії батьківщини, музики [7, 303 – 306].

Василь Олександрович підкреслював важливість спеціальних уроків у старших класах з підготовки школярів до сімейно-шлюбних відносин. „Я вважаю, – писав він, – що в старших класах потрібно готувати юнаків та дівчат до місії батька і матері. Це безперечно. Не всім

бути математиками і фізиками, інженерами та педагогами, лікарями і конструкторами, але всі будуть батьками й матерями. Чому ж у школі на уроках ми говоримо про все – про нескінченність всесвіту, про таємниці речовини, про мікросвіт, але чомусь не вчимо, як бути батьком і матір'ю? Мають бути спеціальні уроки в старших класах” [8, 244].

Ефективним методом підготовки підростаючого покоління до створення сім'ї В. Сухомлинський вважав мудрі поради і повчання батьків, бесіди про дбайливе ставлення до любові, про сімейні стосунки [7, 223].

Бесіди про стосунки статей, про статеве дозрівання, сексуальність він рекомендував проводити окремо з хлопчиками та дівчатками. Вчителю треба якомога менше говорити учням про фізіологію у взаєминах статей. Бесіди на інтимні теми не повинні збільшувати інтерес до сексуальних відносин, а облагороджувати цей інтерес.

Педагог нагадував вчителям, батькам, що необхідно боротися з проявом розбещеності у молодих людей. Той, хто до шлюбу зазнав фізичну близькість, вступає в життя духовно спустошеною людиною. В процесі бесід з хлопчиками, юнаками важливо підкреслювати, що жіночність є найвище вираження людської краси, духовна сила жінки [5, 59 – 60].

В. Сухомлинський вважав необхідним вироблення у юнаків та дівчат вміння стримувати статеві потяги шляхом формування у них таких рис і властивостей, як скромність, чесність, совісність, він показав, що „тільки чиста любов приносить юнаку змужніння, легковажна любов, любов від нудьги розбещує його. Той, хто до шлюбу дізнався, відчув фізичну близькість, вступає в життя духовно спустошеною людиною” [5, 62].

Сутність духовної і моральної підготовки молоді до любові, сімейно-шлюбних відносин педагог бачив в тому, щоб під впливом повчань батьків, вчителів підліток, юнак усвідомлював, що вища цінність у нашому житті – це спілкування з людиною [4, 199].

Розвиваючи ідеї про статеве виховання юнацтва, В. Сухомлинський підкреслював, що почуття справжньої любові і дружби будуються на спільності інтересів і потреб, усвідомленні відповідальності за долю і майбутнє близької людини. Завдяки високій моральності людини проявляється благородство і краса її почуттів. Розвиток почуття здорової любові В. Сухомлинський пов'язував з виробленням у молодих людей громадянських якостей і формуванням моральності [5, 50].

В. Сухомлинський стверджував, що справжня любов з роками не слабшає, а міцніє. У такій любові злиті воедино духовність, почуття, розум. Педагог вважав важливим, щоб в роки ранньої юності кожен пережив глибоке відчуття захоплення духовним багатством людини і закохався в неї. Від цього залежить віра в людину, в красу її душі, чистота почуття любові, щастя сімейно-шлюбних відносин. У любові найважливіше і найважче – у всіх випадках залишатися людиною.

В. Сухомлинський показав, що в школі повинен панувати культ матері – дух високого, цнотливого ставлення до жінки – джерела людського життя і краси. Це облагороджує природний статевий потяг,

очищає душу людини від тваринного, грубо інстинктивного. „Виховання в душі материнського культу, – стверджував він, – жадає спеціального розгляду в тісному зв'язку з усім комплексом проблем, пов'язаних з формуванням морального обличчя особистості і колективу” [7, 79].

Таким чином, підготовка учнів до сімейно-шлюбних відносин, за В. Сухомлинським – це цілеспрямовані педагогічні дії школи і батьків, всіх членів сім'ї та об'єктивний повсякденний вплив сімейного побуту, сімейних відносин на дітей. Гармонійний розвиток особистості вихованця найбільш повно здійснюється на основі поєднання сімейного та суспільного виховання, при пріоритеті сімейного. Головним фактором виховного впливу на дитини він вважав внутрісімейні відносини. Саме в сім'ї діти за допомогою батьків, старших в процесі постійного спілкування з ними отримують свої перші життєві враження, освоюють соціальний досвід, готуються до продовження роду людського.

В. Сухомлинський сформулював основні завдання моральної готовності юнаків та дівчат до створення сім'ї і виявив найважливіші фактори формування у школяра якостей сім'янина. Педагог був переконаний, що з ранніх років життя в сім'ї слід починати формування моральності, складовою частиною якої він вважав виховання почуттів любові і поваги до батьків, до старших, громадянськості, обов'язку, турботи, скромності. Бути громадянином, за В. Сухомлинським, значить дбати про майбутнє суспільства, а майбутнє – це діти. Створення сім'ї – це громадянський обов'язок. Найважливішою умовою підготовки дітей до сімейного життя є розумна організація всієї життєдіяльності сім'ї: дотримання загального режиму дня, слідування сімейним правилам і традиціям, створення сприятливого мікроклімату; спільна трудова діяльність батьків і дітей; організація самовиховання дітей.

Аналіз робіт В. Сухомлинського дозволяє зробити висновок, що він глибоко філософськи розглянув найважливіші аспекти соціалізації дитини в умовах сім'ї, роль сім'ї в залученні дитини до цінностей суспільства і в формуванні сім'янина. Він вважав, що „...до материнського і батьківського обов'язку треба готувати мало не з колиски, а виховання хорошої матері і хорошого батька – це, по суті, рішення доброї половини всіх завдань школи” [7, 289].

Подальшому нашому дослідженню буде підлягати вивчення праць відомих вітчизняних педагогів щодо підготовки молоді до сімейного життя.

Література

- 1. Сухомлинский В. А.** Об этом нельзя умалчивать / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1962. – № 11. – С. 20 – 26.
- 2. Сухомлинский В. А.** Трудные судьбы / В. А. Сухомлинский. – М. : Знание, 1967. – 79 с.
- 3. Сухомлинский В. А.** Гармония трех начал / В. А. Сухомлинский // Журналист. – 1970. – № 8. – С. 20 – 38.
- 4. Сухомлинский В. А.** Как воспитать настоящего человека /

В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
5. Сухомлинский В. А. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1987. – 120 с. **6. Сухомлинский В. А.** Нравственный идеал молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 152 с. **7. Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
8. Тартаковский Б. С. Повесть об учителе Сухомлинском / Б. С. Тартаковский. – М. : Просвещение, 1972. – 271 с.

Павлюк Н. В. Виховання майбутнього сім'янина в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського

У статті розглянуті педагогічні ідеї В. Сухомлинського з підготовки до сімейного життя. Висвітлюється роль сім'ї у вихованні дітей. Розкривається роль батька і матері з підготовки дитини до шлюбно-сімейних стосунків.

Ключові слова: сім'я, батьки, підготовка до сімейного життя, шлюбно-сімейні відносини.

Павлюк Н. В. Воспитание будущего семьянина в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского

В статье рассмотрены педагогические идеи В. Сухомлинского по подготовке к семейной жизни. Освещается роль семьи в воспитании детей. Раскрывается роль отца и матери в подготовке ребенка к брачно-семейным отношениям.

Ключевые слова: семья, родители, подготовка к семейной жизни, брачно-семейные отношения.

Pavlyuk N. V. Educating the future of a family man in the pedagogical heritage VA Sukhomlinsky

In the article the pedagogical ideas of Sukhomlinsky in preparation for family life. Highlights the role of family in the upbringing of children. Reveals the role of the father and mother in preparing the child for a marriage.

Key words: family, parents, preparation for family life, marriage and family relations.

УДК [364.682.42-11-053.2/.6:37.018.3],18/20”

А. Є. Суханова

БЕЗПРИТУЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА XIX – XXI СТОЛІТЬ

Соціальні і політичні зміни, що відбуваються в Україні, зумовили розвиток безпритульності. В Україні існує нагальна потреба у тому, щоб

усіляко сприяти пом'якшенню впливу на дітей негативних наслідків соціальних процесів, через створення оптимальних умов для підтримки соціально незахищених категорій дітей, до яких належать безпритульні діти та підлітки, серед яких сироти і діти, які залишилися без піклування батьків.

Безпритульна підліток – це неповнолітній, який був позбавлений контролю над поведінкою і нагляду з боку батьків або осіб замінюючих їх, знаходився в умовах, які згубно впливали на його фізичне і психічне здоров'я, унаслідок чого був вимушений покинути сім'ю або дитячий заклад і що не має місця проживання/перебування.

Останніми роками питання безпритульності підлітків, технологій соціально-педагогічної роботи з ними неодноразово висвітлювалися у науковій і навчально-методичній літературі. На сьогоднішній час існує чимало досліджень з соціальної педагогіки, в яких, серед іншого, приділяється безпосередня увага до вирішення питань безпритульності дітей і підлітків, а, крім того, у періодиці постійно з'являються наукові публікації, які розкривають ті чи інші аспекти цієї проблеми.

Безпритульність – явище, яке має багатовікову історію, воно виникає внаслідок війн, революцій, реформ, соціально-економічних криз, голоду, стихійних лих, епідемій та інших потрясінь.

У цьому контексті доцільним є звернення до досвіду минулого нашої держави, вивчення якого дасть змогу ознайомитися з різними підходами до розв'язання проблеми безпритульності.

Відродження демократичних тенденцій у сучасному суспільстві посилило серед науковців інтерес до історії соціального виховання (М. Басов, І. Зверєва, Н. Осьмук, А. Рижанова, С. Харченко, Л. Цибулько, К. Чертова, Л. Штефан та ін.), зокрема до історії благодійності як позитивного чинника соціального розвитку людини і суспільства (Л. Бадя, П. Власов, Ю. Гузенко, О. Донік, В. Маштакова, О. Павлова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Соколов, Ф. Ступак, Г. Степаненко, Г. Ульянова, М. Фірсов, Я. Шапов та ін.). Вивченню різних аспектів виховання безпритульних в радянській Україні присвятили свої дослідження В. Виноградова-Бондаренко, А. Зінченко, О. Ільченко та ін. Передумови виникнення біологічного та соціального сирітства досліджували Л. Артюшкіна, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Канішевська, О. Карпенко, Б. Кобзар, В. Оржеховська, О. Парфенова, І. Пеша, Н. Побірченко, А. Полянничко, Н. Сейко, В. Яковлєва, І. Янченко та ін. Наукові узагальнення дослідників педагогічної спадщини А. Макаренка (Г. Ващенко, Л. Гриценко, Н. Дічек, С. Карпенчук, Г. Хіллїг та ін.)

На основі аналізу першоджерел та наукової літератури можна виокремити три періоди розвитку піклування про безпритульних дітей в ХІХ – початку ХХІ ст.: дореволюційний, радянський та пострадянський. [5, 13]

В епоху Київської Русі найбільшими осередками, що опікувалися безпритульними і бездоглядними дітьми, такими, що потерпіли від стихійного лиха або спустошливої війни, були церкви і монастирі. Соціальний захист дітей-сиріт розглядався на той час у парадигмі християнського вчення. [2, 11]. Доля безпритульних дітей довгий час залежала від уваги монастирів, організацій та окремих осіб, які мали кошти, і відчували потребу допомагати знедоленим дітям. Їхніми зусиллями створювалися притулки, виховні будинки, з метою впровадження досвіду європейських країн, які раніше приступили до вирішення проблем дітей, позбавлених батьківської турботи.

Становлення законодавчої бази опіки дітей в Російській Імперії відбувалось з XVIII ст. Спеціальний розділ Указу 1682 р. був присвячений вихованню та навчанню безпритульних дітей [3, 21]. Запроваджується відкриття спеціальних будинків для бездоглядних дітей, яких держава приймає на повне своє утримання. Водночас вихованців навчали грамоти і ремесел, які „в усіх випадках потрібні”, готуючи їх у такий спосіб до самостійного життя. [2, 11]

На зміну „любові до вбогих, юродивих”, що була заснована на вірі у спасіння душі, приходять усвідомлення необхідності забезпечити потреби держави у грамотних ремісниках через благодійність. Розвиток промисловості і ремесел потребував робочих рук, і у дітях-сиротах бачили можливий спосіб розв'язання цієї проблеми.

У першій половині XVIII століття на українських землях сформувалася своєрідна система доброчинності й опіки дітьми-сиротами. Започатковані у цих закладах зміст і методи діяльності, як і сама опікунська практика, мали тенденцію до посилення виховного впливу, забезпечення адаптації вихованців до умов, норм і цінностей життєдіяльності відкритого соціуму.

У другій половині XVIII ст. створюється спеціальне відомство – Приказ громадського піклування, якому належало опікуватися позашлюбними дітьми до повноліття; згодом такі прикази були відкриті в кожній губернії. На них покладалися завдання: піклуватися і наглядати за відкриттям і діяльністю народних шкіл, сирітських будинків для утримання і виховання сиріт, які залишилися без батьків, без засобів для існування та ін.

У 1802 р. Міністерство внутрішніх справ приймає „Проект положення про бідних”. Цим документом було започатковано відкриття виховних будинків і дитячих притулків не лише у великих містах, а й у провінції.

Соціальна політика Росії у першій половині XIX ст. значною мірою відбивала її історичний розвиток. Опікування безпритульними і бездоглядними дітьми стає складовою державної політики.

27 грудня 1839 р. затверджено Положення про дитячі притулки, метою створення яких, була опіка та початкова освіта бідних дітей, запобігання поширення жebraцтва серед них [3, 21]

У 1854 р. створюється Відомство закладів імператриці Марії, яке взяло під свій нагляд сирітські притулки, інститути шляхетних дівчат, жіночі училища та гімназії, школи для глухонімих та сліпих.

Доведено, що завдяки матеріальній підтримці імператриці Марії Олександрівни Романової 1854 року відкрито Спаський дитячий притулок для дітей-сиріт бідніших мешканців Криму, після чого значно зменшилась кількість безпритульних.

Розкрито специфіку оздоровчо-виховної роботи Спаського дитячого притулку й структуру його діяльності. Спаський притулок мав такий уклад:

- 1) почесний голова – імператриця Марія Олександрівна Романова,
- 2) опікунська рада,
- 3) піклувальний комітет,
- 4) викладачі та вихователі,
- 5) медичні працівники.

До притулку приймали хворих і ослаблених дітей, де їм надавали медичну допомогу. У зв'язку з цим ретельно обирався медичний персонал, розроблявся реабілітаційний оздоровчий курс лікування. Вихованці отримували обов'язкову початкову освіту, професійну підготовку. Велику увагу надавали морально-релігійному вихованню, навчально-виховна програма мала такі напрямки роботи з дітьми: духовно-освітній, оздоровчо-виховний, культурно-пізнавальний, трудовий. Діти в Спаському притулку отримували на достатньому рівні знання, духовне виховання, професійні навички [4, 14]

Початок другої половини XIX століття став рубежем, який розділив дві епохи в історії Російської імперії в економічному, соціально-політичному та культурному аспектах. У цей період склалася ситуація, за якої прискореній реформами процес самоідентифікації у суспільстві й нагальна потреба держави у розв'язанні назрілих і набутих у ході капіталістичної модернізації соціальних проблем спонукали самодержавство, з одного боку, й суспільство, з другого, до співробітництва у галузі допомоги соціально неблагополучному населенню [2, 12]

Дитяче бродяжництво та жебрацтво стало особливо помітним після кримської війни 1851-1856 р.р., а потім реформи 1861 р., внаслідок загибелі батьків дітей та їх родичів, а також безпорадності дітей, позбавлених батьківського піклування. Після скасування кріпосного права в період проведення в Росії ряду істотних соціальних реформ, багато соціальних проблем висвітилися особливо яскраво. Одна з них – дитяча безпритульність та злочинність. У суспільстві і державі все гостріше усвідомлювалася необхідність створення особливих установ для виховання безпритульних дітей. Активно брав участь у відкритті установи для виховання безпритульних дітей видатний юрист і громадський діяч професор М. Капустін, який перший і очолив притулок. У 1870 році М. Рукавишников, прослухавши цикл публічних лекцій

М. Капустіна, надзвичайно надихнувся ідеєю повернення „добрих почуттів” в душі малолітніх правопорушників. Згодом він стає наступним директором притулку. Перш за все М. Рукавишников чітко організував головні складові виправного процесу – трудове виховання, навчання та відпочинок дітей. Дуже скоро під його керівництвом притулок перетворюється на зразкову установу. Успішна робота притулку отримала широке визнання в країні. Аналогічні виправні заклади для неповнолітніх почали виникати і в інших районах Росії. У другій половині XIX – на початку XX століття склалася чітка система організаційних форм забезпечення соціальної адаптації знедолених дітей, як то: дитячі притулки у містах в сільській місцевості, загальна кількість яких складала 438 притулків з контингентом 14 439 дітей дошкільного й шкільного віку.

Радянський період включає в себе 3 основні хвилі безпритульності дітей в радянській державі:

1. Перша хвиля зародилася в 20-і роки XX століття. Після таких подій, як революція, громадянська війна, біженство, евакуація, голод, безробіття і тому подібне.

2. У 1931–1933 рр. XX століття, виникла нова хвиля безпритульності, породжена колективізацією, голодомором та репресіями.

3. Третю хвилю масової безпритульності спричинила Друга світова війна, яка зробила сиротами і безпритульними мільйони дітей.

Перша світова війна 1914 р., жовтнева революція 1917 та громадянська війна призвели до занепаду промисловості й сільського господарства колишньої Російської імперії та її системи освіти й виховання. Це призвело до зростання безпритульності, бездоглядності дітей, які не мали жодних засобів для існування. Отже, необхідно було розширити мережу дитячих установ, які могли б забезпечити догляд за сиротами. Пріоритетна увага у цих установах надавалася забезпеченню дітей харчуванням і одягом; питання виховання, соціальної адаптації в умовах розрухи відступають на другий план. У 1920 році в Україні налічувалось близько 300 000 сиріт [6, 54] У 20-30-і роки відбувалося перетворення притулків і дитячих будинків для безпритульних в трудові колонії, дитячі комуни, дитячі містечка. Однією з таких колоній з 1920 р. завідував А. Макаренко. За період роботи у цьому закладі він створив принципово нову соціоцентричну систему виховання. Викликає симпатію в діяльності керованих А. Макаренкою колективах повноцінний демократичний стиль відносин. Під колективом розумілося не випадкове зібрання людей, а таке, яке об'єднане спільною суспільно-цінною метою, спільною діяльністю із досягнення цієї мети.

Одним із соціальних наслідків колективізації, голодомору 1932-1933рр., політичних репресій та депортацій населення стала масова дитяча безпритульність. За соціальним складом переважно більшість безпритульних на початку 30-х років склали селянські діти – 75%. Узимку 1932-1933 рр.. дитяча безпритульність і смертність набули таких

масштабів, що не рахуватися с цим стало вже неможливим. Відповідно д постанови КП(б)У „Про боротьбу з дитячою безпритульністю” (травень 1933 р.) при РНК – УРСР було утворено Всеукраїнську, а при обласних виконавчих комітетах – місцеві надзвичайні комісії боротьби з безпритульністю та жебрацтвом, створено сільські дитячі приймальники, організовано харчові пункти при школах, створювалися трудові загони з підлітків тощо. Кількість вилучених дітей з вулиці тільки за травень-липень 1933 року становила 158 тис. [1, 95].

Після Великої Вітчизняної війни соціальний захист осиротілих дітей зводився головним чином до того, щоб знайти батьків, якщо ті були живі або влаштувати дітей у сім’ї родичів, а круглі сироти потрапляли у дитячі заклади.

Низка важливих завдань покладалася на органи НКВС, а саме: виявлення безпритульних і бездоглядних дітей, їх облік та контроль за їх подальшим переміщенням. При всіх райміськвідділах мали функціонувати столи дитячого обліку, дитячі кімнати, а в кожній області – дитячі розподільники. До кінця III кварталу 1944 р. уже мало діяти 64 дитячих розподільники, а при райміськвідділах міліції – 100 дитячих кімнат, кількість яких до кінця року мала збільшитися до 150.

Слід відзначити, уже до кінця 1944 р. загалом по Україні було завершено організаційну роботу зі створення відповідних комісій і досягнуто певних результатів у виявленні та обліку безпритульних і бездоглядних дітей. Так, спільними зусиллями органів НКВС і відділів Наркомосвіти станом на 15 грудня 1944 р. в Україні було виявлено 125 тис. дітей-сиріт.

До середини 50-х рр. теоретико-методологічне, методичне забезпечення, а також матеріальне становище дитячих установ у цілому суттєво покращилося. Вдосконалена в післявоєнні десятиліття система соціального захисту дітей-сиріт, виконуючи свої функції, призвела до ліквідації дитячої безпритульності.

Проблема безпритульності поновлюється в 90-ті роки, з розпадом Радянського Союзу та початком важких соціально-економічних перетворень в пострадянських незалежних країнах, які стали на шлях ринкових відносин та демократизації суспільства. Саме в 90-ті роки ХХ століття, з’являється термін „соціальне сирітство”, тобто в категорію безпритульників потрапляють діти, які мають сім’ю, але не хочуть підтримувати з нею стосунки.

На сучасному етапі в Україні створена і розвивається мережа закладів і установ соціального захисту неповнолітніх, серед яких, згідно Закону України „Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей”:

- притулок для дітей служби у справах дітей – заклад соціального захисту, створений для тимчасового перебування в ньому дітей віком від 3 до 18 років.

- центр соціально-психологічної реабілітації дітей – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги.

- соціально-реабілітаційний центр (дитяче містечко) – заклад соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, безпритульних дітей віком від 3 до 18 років, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги і подальшого влаштування дітей.

Для більшості безпритульних підлітків повернення їх до нормального життя можливе тільки через соціально-педагогічну реабілітацію саме в закладах соціального захисту. Тому наше дослідження спрямоване на розробку теоретичних засад соціально-педагогічної реабілітації безпритульних підлітків та експериментальну апробацію технологій соціально-педагогічної роботи.

Література

1. Вакуленко В. М. Досвід подолання дитячої безпритульності в радянській Україні [Текст] / В. М. Вакуленко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 2. – С. 93 – 100. **2. Заєць С. С.** Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. на здобуття наук. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 „соціальна педагогіка” / С. С. Заєць ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с. **3. Кравченко О. В.** Благодійні установи для у Харкові (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. В. Кравченко // Збірник наукових праць. Серія „Історія та географія” / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Майдан, 2006. – Вип. 21 – 22. – С. 20 – 25. **4. Круль Г. Л.** Благодійно-просвітницька діяльність сім’ї Романових у Криму в другій половині XIX на початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 „загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. Л. Круль ; Республ. вищ. навч. закл. „Крим. гуманіт. ун-т”. – Ялта, 2008. – 20 с. **5. Маштакова В. О.** Розвиток соціального виховання на Слобожанщині (XIX – початок XX ст.) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „соціальна педагогіка” / В. О. Маштакова. – Луганськ, 2011. – 239 с. **6. Ришкова А. О.** Боротьба з безпритульністю та охорона дитинства в УСРР (1919-1929 рр.) / А. О. Ришкова // Збірник наукових праць. Серія „Історія та географія” / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Майдан, 2009. – Вип. 36. – С. 53 – 58.

Суханова А. Є. Безпритульність підлітків як соціально-педагогічна проблема XIX – XXI століть

У статті розглядаються головні сплески безпритульності XIX – XXI століть, їх причини та особливості роботи з безпритульними дітьми.

Ключові слова: безпритульність, сплески безпритульності, виховання безпритульних підлітків.

Суханова А. Е. Беспризорность подростков как социально-педагогическая проблема XIX – XXI столетий

В статье рассматриваются основные всплески непризорности XIX – XXI веков, их причины и особенности работы с непризорными детьми.

Ключевые слова: непризорность, воспитание непризорных подростков.

Sukhanova A. E. Homeless young people as a social-pedagogical problem XIX – XXI centuries

The article reviews the main peaks of homelessness XIX – XXI centuries, their causes and characteristics of working with street children.

Keywords: homelessness, homelessness spikes, education of homeless young people .

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.013.42:316.61

І. П. Акіншева

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Актуальність теми статті полягає в тому, що проблема громадянської соціалізації молоді є однією з найважливіших проблем в умовах становлення України як держави. Особливо значуща ця проблема на сучасному етапі, коли спостерігається тенденція негативного ставлення молодих людей до своєї країни, неприйняття громадянських норм і цінностей.

Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави органічно пов'язаний із становленням громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу [1, 6].

Громадянська пасивність, несформованість громадянських якостей загрожують державі втратою цілого покоління повноцінних громадян, призводять до обмеженості інтелектуальних інтересів, правового нігілізму, крайнього індивідуалізму, настороженого ставлення до законів, які приймаються, недбайливості в їх дотриманні, відсутності впевненості у своїх діях як громадянина.

Метою статті є проаналізувати сутність та зміст поняття громадянської соціалізації, як невід'ємної складової політичної соціалізації.

Проблема громадянського становлення й виховання підростаючого покоління, актуальна в усі часи, розроблялась такими корифеями української педагогіки, як Г. Ващенко, М. Грушевський, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Серед сучасних педагогів і психологів різні аспекти цієї проблеми опрацьовують М. Боришевський, О. Вишневський, Д. Дорошенко, І. Зверева, П. Ігнатенко, Г. Касьянов, О. Киричук, О. Ковальчук, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Кузь, В. Курило, Ю. Руденко, В. Струманський, Б. Ступарик, Е. Сявков, З. Сергійчук, М. Стельмахович, В. Поплужний, Г. Філіпчук, К. Чорна, П. Щербань та ін.

Багато факторів впливають на перетворення індивідуума в повноцінного, активного громадянина. Серед них політична і законодавча система, соціальні інститути – сім'я і школа, засоби масової

інформації. Усе це формує почуття громадянського обов'язку і політичної самовпевненості індивідуума в суспільстві.

Процес навчання соціальне прийнятої поведінки – політична соціалізація. Якщо йдеться про формування якості громадянина, то процес набуває характеру громадянської соціалізації. Із цього процесу впливають відповідні цінності, відносини, переконання та інші чинники, які формують ставлення людини до політичної системи. Ці фактори становлять ядро національної політичної культури [2].

В сучасних політичних дослідженнях існує понад 30 визначень політичної культури. Значне розходження в поглядах на одне і те ж явище пояснюється його складністю і недостатнім вивченням. Так, Дж. Алмонд і С. Верба визначають політичну культуру як сукупність психологічних орієнтацій людей щодо політичних об'єктів. На їх думку, політична культура нації є особливий розподіл зразків орієнтації стосовно політичних об'єктів серед представників певної нації. Коли ми говоримо про політичну культуру суспільства, зазначають Дж. Алмонд і С. Верба, то маємо на увазі політичну систему, інтеріоризовану в знаннях, почуттях і оцінках населення.

Політична культура являє собою характеристику всього політичного життя, тому її не можна зводити до окремих, хоча й дуже важливих явищ цієї сфери суспільного життя, наприклад, тільки до політичної свідомості або політичної поведінки.

Необхідно зазначити, що одним з аспектів соціалізації є громадянська соціалізація. Вважаємо, що процес громадянської соціалізації потребує більших організаційних зусиль, ніж інші види соціалізації (сімейна, політична, етнічна). Людині легше усвідомлювати інтереси, цінності соціальної групи та прагнення їх захищати, ніж інтереси суспільства, країни. Цінності громадянського суспільства не очевидні, тому потребують серйознішого, глибшого усвідомлення. Говорити про громадянське суспільство в сучасному розумінні можливо лише з моменту появи громадянина як самостійного, індивідуального члена суспільства, котрий усвідомлює себе таким, для якого характерні розвинена правосвідомість і здатність обстоювати свої права і свободи.

Сучасний етап швидких та непередбачуваних перетворень у суспільстві в цілому характеризується культурною неоднорідністю українського суспільства, політичним плюралізмом, кризою влади, викликає труднощі соціалізації, особливо молодого покоління. Особливість становища молодих людей полягає в тому, що, з одного боку, вони входять у той соціальний простір, який організовано незалежно від них попередніми поколіннями; з іншого боку, молодь може змінити, перебудувати створені структури. Крім того, вихід із кризової ситуації нашого суспільства, процес його розвитку також безпосередньо пов'язані зі становищем молоді, її можливою участю в цьому процесі і небезпекою виявитися жертвою кардинальних соціальних змін. Тому дослідження процесу залучення молодого покоління в усі сфери суспільного життя

набуває такого важливого значення. При цьому кризові моменти розвитку виявляються найбільше в економічній стагнації, деформаціях у соціальній сфері, руйнуванні системи морально-духовних цінностей. А це істотно загострює конфлікт між суб'єктивним і об'єктивним, між прагненнями, очікуваннями і дійсністю при входженні різних груп молоді в суспільне життя [3, 107 – 111].

Звертаючись до поняття „громадянська соціалізація”, слід підкреслити, що воно характеризує процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій в трудовій, політичній і правовій сферах життєдіяльності, що дозволяють йому функціонувати як повноправний член суспільства. Зміст його, на наш погляд, визначають три елементи: 1) професійна соціалізація, що дозволяє молодій людині придбати знання, освоїти трудові навички і досвід в одній або декілька професій; 2) правова соціалізація, направлена на усунення серед молоді правового нігілізму, з'ясування кожним молодим громадянином своїх прав і обов'язків; 3) політична соціалізація, сприяє підвищенню активності кожного індивіда в захисті своїх прав і свобод, а також в управлінні державними і суспільними справами.

Із соціально-педагогічної точки зору громадянськість розглядається як соціальна якість особистості, яка характеризує взаємини людини з суспільством та державою, виражає зв'язок між конкретним громадянином держави й особистістю як суб'єктом суспільних відносин. Громадянськість не надається при народженні, її неможливо сформувати „раз і назавжди”. На нашу думку, молоду людину можна лише підготувати до особистого розуміння громадянськості, справляючи на неї виважений ідейний вплив. Набуття громадянськості можливе лише як процес та результат еволюційної за своєю суттю самоідентифікації особистості (громадянин де-факто) в процесі громадянської соціалізації.

Результатом громадянської соціалізації є громадянська соціалізована особистість, яку характеризує високий рівень сформованості громадянських якостей, є наявність громадянської позиції, найвищою мірою усвідомлення якої є патріотизм. Високо громадянська соціалізована людина – це патріотично налаштована, відповідальна, активна особистість і, таким чином, здатна до позитивних перетворень суспільства. Така людина ідентифікує себе як повноправного суверенного суб'єкта соціальних відносин, визначаючи своє місце в демократичному суспільстві, свої життєві цілі та засоби їх досягнення. Коли патріотизм, гордість за власну країну, досягнення не лише особистих, але й суспільних інтересів, соціальна активність стали основою поведінки, рисою характеру, можна говорити про наявність у людини громадянської позиції. Фактором громадянської соціалізації, її педагогічно керованою складовою є громадянське виховання. Єдність громадянської соціалізації та громадянського виховання ефективно можна забезпечити в системі соціальних інститутів, серед яких провідним є система освіти [4, 144].

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними. Громадянське виховання поєднує суспільну й приватну сфери.

Громадянськість є багатоаспектним поняттям. Це фундаментальна духовно – моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади.

Одним із головних завдань громадянського виховання має бути розвиток патріотизму – любові до свого народу, до Батьківщини, до її національних героїв та історичного минулого.

Виховання патріотизму особистості передбачає прищеплення національної свідомості. Важливим показником громадянської зрілості є збереження української мови, досконале володіння нею. В умовах глобалізації людського суспільства громадянське виховання включає також почуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей.

Важливим є виховання розвиненої правосвідомості – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків. Однією з важливих складових змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Вона включає належну політичну компетентність, знання про державу, політичні організації та інститути, принципи, процедури та регламенти суспільної взаємодії, порядок виборів [2].

Таким чином, у сучасних умовах важливим стає актуальне усвідомлення поняття громадянськості, вироблення критеріїв активної громадянської позиції кожного члена суспільства, зміни відносин усередині сім'ї, школи, соціуму, зміцнення зароджуваних демократичних цінностей. Виховання громадянина – основна з умов підготовки людей, здатних відродити свою Батьківщину, розвинути ідею державності

Перспективою подальшого дослідження проблеми громадянської соціалізації, як невід'ємної складової політичної соціалізації є впровадження в педагогічну практику соціально-педагогічної програми громадянської соціалізації молоді.

Література

- 1. Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 9 серпня 2000. – № 32. – С. 6.
- 2.** <http://ru.osvita.ua>
- 3. Сергейчик С. И.** Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. И. Сергейчик // Социологические исследования. – 2002. – № 5. – С. 107 – 111.
- 4. Чернуха Н. М.** Формування громадянськості учнівської молоді : інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : Монографія / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.

Акіншева І. П. Сутність та зміст поняття громадянської соціалізації як невід'ємної складової політичної соціалізації

Дана стаття розглядає сутність та зміст поняття громадянської соціалізації, як невід'ємної складової політичної соціалізації. Громадянська соціалізація – характеризує процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій в трудовій, політичній і правовій сферах життєдіяльності, що дозволяють йому функціонувати як повноправний член суспільства.

Ключові слова: соціалізація, громадянська соціалізація, громадянське виховання, політична культура.

Акиншева И. П. Сущность и содержание понятия гражданской социализации как неотъемлемой составляющей политической социализации

Данная статья рассматривает сущность и содержание понятия гражданской социализации, как неотъемлемой составляющей политической социализации. Гражданская социализация – характеризует процесс усвоения каждым индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей и традиций в трудовой, политической и правовой сферах жизнедеятельности, которые позволяют ему функционировать как полноправный член общества.

Ключевые слова: социализация, гражданская социализация, гражданское воспитание, политическая культура.

Akinsheva I. P. Essence and maintenance of concept of civil socialization as by the inalienable constituent of political socialization

This article examines essence and maintenance of concept of civil socialization, as by the inalienable constituent of political socialization. Civil socialization – characterizes the process of mastering of the certain system of knowledges every individual, norms, values and traditions in the labour, political and legal spheres of vital functions, which allow him to function as a full-fledged member of society.

Keywords: socialization, civil socialization, civil education, political culture.

УДК 37.013.42:316.362

О. В. Алдакімова

**ФОРМИРОВАНИЕ РОЛИ МАТЕРИ В ОБЩЕСТВЕ
КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение

всей последующей жизни. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Семейное воспитание – сложная система, которая имеет определённое содержание, направленное на развитие всех сторон личности ребёнка.

Однако огромное и ничем незаменимое значение играет роль матери в семье. Основная роль женщины в семье – материнство. Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Во многом материнская любовь и привязанность ребенка к матери выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека на протяжении всей его жизни и трудно оценить роль матери в воспитании ребенка и функции матери в семье. Исследования А. Петровского, А. Захарова, В. Мясищева, Т. Брагиной, А. Спиваковской, А. Адлера, С. Броди, И. Шефер и других, дают основания полагать, что личностные особенности матери влияют на развитие ребенка и являются основным условием формирования стиля родительского отношения к ребенку и типа семейных отношений в целом. В связи с тенденцией изменения социально-экономической ситуации и перераспределении функций между отцом и матерью возникает проблема определения роли и функции матери в современной семье.

Цель данной статьи – изучить роль и функции матери в современной российской семье, а также определить роль и функции матери в семье.

Семья выполняет определенные функции важные как для общества, так и необходимые для жизни каждого человека. В настоящее время нет общепринятой классификации функций семьи. Исследователи единодушны в определении таких функций, как продолжение рода (репродуктивная), хозяйственная, восстановительная (организация досуга, рекреативная), воспитательная.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье – все это зависит от семьи, от родителей, и все это составляет задачи семейного воспитания.

Семейному воспитанию присущи свои методы, а точнее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т.д. Каждая использует свои методы воспитания, выбор методов должен быть индивидуальным с учетом конкретных ситуационных условий.

Анализируя научную литературу мы определим и сформулируем такие исходные понятия как здоровая (функциональная) семья,

конфликтная (дисфункциональная) семья, асоциальная семья и противоправным поведением членов семьи, распавшаяся семья.

Для здоровой семьи характерна сильная родительская позиция с ясными семейными правилами, гибкие, открытые взаимоотношения между членами семьи и сохраненные, эмоционально теплые связи.

Для конфликтной семьи типичны «запутанные отношения» между членами семьи, тенденции разрешать проблемы аффективным способом, нежелание обсуждать проблемы семьи с кем-либо, избегание различных форм поддержки семьи.

Для асоциальной семьи и противоправным поведением членов семьи характерны сочетание затяжных, конфликтных внутрисемейных отношений с криминологической или наркологической отягощенностью, социальная изоляция. Дети в таких семьях переносят стиль внутрисемейных «образцов поведения» на свои взаимоотношения с окружающими.

Влияние семьи на ребенка во многом зависит от ее воспитательного потенциала и устойчивости взаимосвязей в ней.

Воспитательный потенциал семьи в психолого-педагогической литературе рассматривается как комплекс характеристик, которые обуславливают развитие и воспитание личности ребенка: воспитательная структура семьи; культурно-образовательный уровень родителей; родительская компетентность; психологическая атмосфера семьи; характер детско-родительских отношений; стиль семейного воспитания.

Воспитательный потенциал семьи базируется на родительской любви, обусловлен родительскими позициями и определяется через детско-родительские отношения.

Р. Овчарова выделяет семьи с высоким воспитательным потенциалом – это такие семьи, в которых семья и родительство являются базовыми жизненными ценностями; где присутствует безусловное принятие подростка как личности, позитивное отношение ребенка к отцу/матери и родителям как семейной чете; где не нарушена структура семейных связей и социально-ролевое взаимодействие; преобладают типы социально-желательного поведения детей и родителей.

Семьи с низким воспитательным потенциалом – это такие семьи, в которых семья и родительство не входят в систему жизненных ценностей родителей; где нарушена воспитательная структура семьи, семейные связи и отношения; родители не принимают ребенка таким, какой он есть; не выполняют родительские функции и утратили родительскую ответственность; что отражается на отклонениях в развитии и дезадаптации их детей [1, 112].

Характерной особенностью современной семьи является сохранение высокого уровня распада полных и увеличение неполных семей, распространение нерегистрируемых союзов, как первых, так и повторных.

На формирование личности ребенка и особенности его поведения

вливают стили родительского воспитания, а также особенности взаимодействия между матерью и отцом. Среди основных факторов, оказывающих влияние на формирование стиля родительского отношения, выделяют распределение семейных ролей, взаимоотношения супругов, качество требований, условия жизни родителей и т.д.

Характер взаимоотношений в семье так же является одним из факторов формирования отношения к детям. Проанализировав литературу по проблеме детско-родительских отношений, выявлено то, что можно условно выделить пять стратегий семейного воспитания.

Диктат – подавление одними членами семьи у других самостоятельности, инициативы, чувства собственного достоинства.

Опека – удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей.

Конфронтация. «Холодная война» – раздражение, взаимные обиды, стремление подмечать и утрировать слабости друг друга, злорадство по поводу неудач, неприятностей, которые выпадают на долю другого.

Мирное сосуществование с позиций невмешательства – у каждого свои дела, свои проблемы, свои трудности и успехи.

Сотрудничество – оптимальный способ организации связей старшего и младшего поколений. Гармония семейных отношений предполагает взаимность в проявлении соучастования.

Самыми существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, по мнению И. Белоусовой, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье, а самым важным – выполнение матери и отца функций в семье [2, 57].

В современной семье, фактически все чаще семейной жизнью руководит женщина-жена, мать. Женщина является хозяйкой в доме (она моет, стирает, готовит еду и многое другое). Педагогами и социологами подсчитано, что домашняя средняя нагрузка женщины в два раза больше средней домашней нагрузки мужчины, а её общая трудовая нагрузка больше на 15-20 % общей трудовой нагрузки мужчины. Женщина-мать имеет двойной рабочий день – на производстве и дома. Отсюда переутомление и нервозность, которые отрицательно сказываются на взаимоотношениях в семье и на воспитании детей. Профессиональные и семейные функции матери сочетаются с большим напряжением. Кроме того, политика занятости в стране в настоящее время приводит к ситуации, что сегодня идет вытеснение женщин с рабочих мест на биржу труда или в сферу низкооплачиваемых бюджетных учреждений. Необходимость содержания и воспитания ребенка чаще побуждают женщин быть активнее и предприимчивее в поисках более оплачиваемой работы или дополнительного заработка. Что касается неполной семьи, где женщина одна воспитывает ребенка, в связи с тем, что в последнее время значительно сократился перечень социальных гарантий и снизился

уровень социальной защиты, женщина-мать сама должна нести ответственность за благосостояние своей семьи.

Женщина в современной семье, в зависимости от семейной ситуации выполняет различные функции:

- репродуктивная – биологическое воспроизводство, продолжение рода;
- хозяйственно-бытовая – уход за всеми членами семьи;
- функция организации досуга – в большинстве своем принадлежит женщине, т.к. женщины более эмоциональны. С подачи женщины семья по-разному проводит свой совместный досуг;
- экономическая – по мнению социологов в современной семье именно женщина все чаще выполняет роль добытчицы и распределяет семейный бюджет.
- эмоциональная (психотерапевтическая, релаксационная) – женщина, как правило, способна наиболее мягко эмоционально стабилизировать психологическую атмосферу семьи.
- воспитательная – важнейшая функция женщины. Воспитательная функция – как воспитание детей, так и воспитание взрослых членов семьи.

Основная роль женщины в семье – материнство. Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Во многом материнская любовь и привязанность ребенка к матери выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека на протяжении всей его жизни и трудно переоценить роль матери в воспитании ребенка и функции матери в семье.

Самой природой матери отведена роль естественной воспитательницы своих детей. Мать ухаживает за ребенком, кормит и воспитывает его. Для многих такое распределение ролей представляется идеалом семейных отношений, в основе которых лежат природные качества женщины – чуткость, нежность, мягкость матери, ее особая привязанность к ребенку. Нет прочнее и ближе связи – физической, духовной, душевной, чем у матери и ребенка. Мать вынашивает малыша, дарит ему жизнь, питает своим молоком, дает первые жизненные ориентиры, нежно привязана к нему, ощущает его боль как собственную.

При недостатке материнского внимания развитие ребенка всегда задерживается – психически, физически, интеллектуально, эмоционально.

Однако способность сопереживать ребенку, желание защитить его свойственны и мужчине, и женщине. Но традиционно считается, что бросаться на помощь ребенку при первом его сигнале, утешать и уговаривать и т.д. – признаки хорошей матери, поэтому женщины «выплескивают» свои эмоции. А мужчине, согласно сложившимся веками представлениям, неудобно «кипеть» чувствами по поводу

детского плача, испуга, растерянности. Долгое время считалось, что материнские чувства необычайно сильны от рождения, инстинктивны и лишь пробуждаются при появлении ребенка. Тем не менее, у матери к ребенку несравненно более «естественная» дорога, чем у отца. Уже в период беременности, вынашивая зарождающуюся жизнь в своем теле, она постепенно и очень интимно знакомится со своим дитем. Отметим, что характер отношения матери к ребенку в период беременности не безразличен для его развития. Наука располагает данными об аномальном внутриутробном развитии ребенка в процессе нежелательной беременности. Биологическая связь между матерью и ребенком не сразу превращается в ту психологическую, которая накрепко спаяет их на всю оставшуюся жизнь. Отношения, которые складываются между ребенком и матерью после рождения, оказываются основой, на которой развивается дальше весь мир эмоциональных отношений человека. С другой стороны справедливо будет отметить, что изменений, происходящих в настроении, характере и личности мужчины в связи с рождением ребенка, значительно больше, чем подобных изменений в характере матери. Это противоречит общепринятому мнению, согласно которому появление ребенка для мужчины - менее важное событие [3, 78].

Для развития интеллекта ребенка предпочтительно, чтобы в его окружении были оба типа мышления – и мужской, и женский. По мнению ученых, структуры мышления мужчины и женщины несколько различны. Ум мужчины в большей степени направлен на мир вещей, тогда как женщина тоньше разбирается в людях. У мужчин лучше развиты способности к математике, к пространственной ориентации, они более склонны к логическим рассуждениям. У женщин – явные превосходства в речевом развитии, в интуиции, в быстроте «схватывания» ситуации в целом. У детей, которых воспитывают одни матери, развитие интеллекта иногда идет по «женскому типу»: обнаруживаются лучше сформированные языковые способности, но чаще фиксируются нелады с математикой.

Роль матери для детей разного пола не одинакова. Для девочек после трех лет основная задача – освоение половой роли, для нее мать – образец, та часть мира, которую надо «примерять на себя», а заодно и все, что с этим связано: отношение другого пола (отца к матери и к ней как будущей женщине и матери), отношение детей (кукла - модель ребенка, по отношению к которой девочка выполняет роль матери, как ее мать – к ней самой). В этом возрасте (3-6 лет) может появиться пристальное внимание к матери, чувствительность к ее оценке, некоторая конкуренция за внимание отца и очень и особенная чуткость к тому, как отец относится к матери, а мать на это отвечает. Все меряется на себя и усваивается накрепко.

У мальчиков в этом возрасте любовь к матери искренняя, нежная, они очень обидчивы и ревнивы по отношению к «конкурентам» (отцу,

друзьям матери, своим братьям и сестрам и даже чужим детям). Не менее чутко, чем девочки, воспринимают и усваивают модель супружеских отношений. Для них важны со стороны матери ласка, сочувствие – признание их «мужского достоинства» одновременно.

Таким образом, мать нужна ребенку всегда, причем всегда «по-разному», но не количественном измерении, а в качественном. Материнская любовь (в отличии от отцовской), является по своей природе безусловной и поэтому очень важны взаимоотношения между ребенком и мамой.

Безусловная любовь матери дает ребенку: чувство защищенности, безопасность, дает прочное ощущение надежности; дарит способность доверять людям, миру, себе; вкладывает чувство принадлежности к роду, нации; устанавливает границы личностного пространства, что позволяет ребенку брать ответственность на себя по мере взросления; помогает устанавливать и завязывать связи с другими людьми.

Неправильные отношения с матерью порождают две группы проблем во взрослой жизни. Первый род проблем связан с чувствами, которые ребенок испытывает к матери, к нанесенным ею обидами и неудовлетворенными ею потребностями. Эта группа проблем в последствии определяет отношение к детству. Это проявляется в том, что подавленные, невысказанные чувства гнева, возмущения против матери переносятся в личную семейную жизнь и на их основе могут строиться взаимоотношения между супругами. Излишний контроль со стороны матери, безоговорочное исполнение ее команд формируют чувство недоверия к близким людям – жене или мужу. Происходит перенос отношений, что ведет к серьезным семейным проблемам.

Второй род проблем – это схемы и динамика отношений с матерью, которым ребенок научился в детстве от нее же. Это задает поведенческие схемы, заложенные в прошлом, но воспроизводящиеся в настоящем: нежелания близости или трудности в близких отношениях; привычка угождать всем; подавление чувств, невозможность открыться для партнера; агрессивность во взаимоотношениях без видимой на то причины; избыточный контроль других, членов семьи.

Именно в раннем детстве закладываются основы отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру. Будет ли он доверять людям, проявлять инициативу и активность по отношению к миру, испытывать уверенность в себе, во многом определяется опытом взаимодействия с матерью и отцом, начиная с первых дней жизни ребенка.

Нельзя не обратить внимание на негативные личностные особенности матери, считая их главной причиной детских неврозов. В связи с преобладанием тех или иных личностных особенностей матери можно выделить несколько психологических типов матерей, которые могут послужить основой формирования неврозов:

- «царевна Несмеяна», обеспокоенная мать, принципиальная, сдержанная в выражении чувств, неотзывчивая. Не признает детской

непосредственности, любит делать замечания, стыдит, читать мораль, выискивать недостатки;

- «спящая красавица», погруженная в свои мысли и переживания, отстраненная от ребенка и его потребностей, обращающаяся с ним как с живой куклой;

- «унтер Пришибеев», недостаточно чуткая, грубая, безапелляционная, во всем командует детьми, относится с недоверием к опыту, самостоятельности. Раздражительна, нетерпима к слабостям, использует физические наказания;

- «суматошная мать», эмоционально неустойчивая, противоречивая, в своем поведении руководствуется крайностями, эмоционально не сдержана;

- «наседка», тревожно-беспокойная, жертвенная натура, во взаимодействии с ребенком руководствуется принципом гиперопеки;

- «вечный ребенок», инфантильная, внушаемая, психологически незрелая, постоянно нуждается в поддержке и покровительстве, предпочитает сдать ребенка «на поруки» кому-либо.

Данные психологические портреты следует интерпретировать как дополняющие друг друга образы или тенденции в отношении матерей к детям.

Таким образом, анализ научных исследований позволяет более четко определить специфику воспитательной функции матери и влияние личностных особенностей матери на развитие личности ребенка, личностные особенности матери являются основным условием формирования стиля родительского отношения к ребенку и типа семейных отношений.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что специфика семейного воспитания взаимообусловлена типологией семьи, воспитательным потенциалом семьи, особенностями личностей родителей (которые формируют тип родительского и семейного отношений). Особая роль в семье и семейном воспитании принадлежит женщине, женщине – матери.

Мы выяснили, что женщина в современной семье, в зависимости от семейной ситуации выполняет различные функции: репродуктивную, хозяйственно-бытовую, функцию организации досуга, экономическую, эмоциональную, воспитательную. Воспитательная – важнейшая функция женщины, которая подразумевает как воспитание детей, так и воспитание взрослых членов семьи.

Основная же роль женщины в семье – материнство.

Мы попытались определить специфику воспитательной функции матери, это – формирующая роль матери в полоролевой социализации ребенка, влияние на развитие личности ребенка. Кроме того нами выявлено, что личностные особенности матери являются основным условием формирования стиля родительского отношения к ребенку и типа семейных отношений в целом.

Литература

1. Овчарова Р. В. Психология родительства / Р. В. овчарова. – М. : ACADEMIA, 2005. – С. 112. **2. Белоусова И. В.** Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя / И. В. Белоусова // Семейная психология и семейная терапия. – 2011. – № 12. – С. 57. **3. Славина Е. А.** Родительские представления и установки: понятие, виды, структура / Е. А. Славина // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 3. – С. 15 – 18.

Алдакімова О. В. Формування ролі матері в суспільстві як проблема сучасності

У статті розглянуті проблеми російської сім'ї і вивчені роль і функції матері в сучасній сім'ї. Розглянуті основні завдання і принципи родинного виховання, роль сім'ї у вихованні дітей, визначені і розглянуті специфіка виховної функції матері в сучасному суспільстві.

Ключові слова: мати, виховання, сім'я, функції сім'ї, здорова (функціональна) сім'я, конфліктна (дисфункціональна) сім'я, асоціальна сім'я з протиправною поведінкою членів сім'ї, сім'я, що розпалася.

Алдакімова О. В. Формирование роли матери в обществе как проблема современности

В статье рассмотрены проблемы российской семьи и изучены роль и функции матери в современной семье. Рассмотрены основные задачи и принципы семейного воспитания, роль семьи в воспитании детей, определены и рассмотрены специфика воспитательной функции матери в современном обществе.

Ключевые слова: мать, воспитание, семья, функции семьи, здоровая (функциональная) семья, конфликтная (дисфункциональная) семья, асоциальная семья с противоправным поведением членов семьи, распавшаяся семья.

Aldakimova O. V. Formation of the role of mother in the society as the present problem

In article problems of the Russian family are considered and studied a role and functions of mother in a modern family. The primary goals and principles of family education, a family role in education of children are considered, defined and considered specificity of educational function of mother in a modern society.

Keywords: mother, education, a family, the family functions, a healthy (functional) family, a disputed (dysfunctional) family, a family with illegal behavior of members of the family, the broken up family.

УДК 378.011.3-051

С. М. Безбородих

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті відображають необхідність забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці [1]. Саме зміни економічних, соціокультурних умов сприяють розвитку ринку праці та загостренню конкуренції на ньому. Ринок праці об'єктивно вимагає від особистості всебічного розвитку, який би забезпечував конкурентоспроможність фахівця вже на початку його професійної діяльності, яка стає гарантом його працездатності і самореалізації.

У сферах діяльності все більше значення мають такі якості, як соціальна відповідальність, мобільне реагування на нові зміни, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, здатність швидко адаптуватися до нових умов та інші якості, які визначають конкурентоспроможну особистість.

Проблема конкурентоспроможності особистості у нашому дослідженні розглядається на міждисциплінарному рівні. Перш за все, поняття „конкурентоспроможність” розкривається в економіки. Але на сучасному етапі у психології, педагогіки проблема конкурентоспроможності стає дуже актуальною.

Мета статті полягає у аналізі сучасного стану розробленості проблеми конкурентоспроможності особистості на міждисциплінарному рівні.

Питання конкурентоспроможності підприємства та конкурентоспроможності продукції в сучасній науковій літературі розглянуті достатньо широко, але питання, які пов'язані з конкурентоспроможністю фахівця освітнього простору, не можна вважати до кінця вирішеними.

Достатньо широко використовуючись у галузі економіки (М. Портер, Р. Фатхутдинов та ін.), поняття „конкурентоспроможність” тільки починає входити до психолого-педагогічного обігу. В ринковій економіці конкурентоспроможність є вирішальним чинником комерційного успіху товару. Це багатоаспектне поняття, що означає і відповідність товару умовам ринку, і вимогам споживачів, і різним умовам його реалізації, і рівня витрат споживача за період експлуатації. М. Портер вважає, що конкурентоспроможність відбиває продуктивність використання окремих матеріальних та нематеріальних ресурсів. У розглядуваному випадку йдеться про наявність орієнтації на поліпшення використання виробничо-збутового потенціалу організації. Однак не

завжди навіть найкраще використання наявних ресурсів дозволяє перемогти у конкурентній боротьбі. Основне тут – конкурентоспроможність організації, її здатність до ведення конкурентної боротьби [5].

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць, присвячених пошуку різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у сфері освіти, у тому числі підготовки випускників навчальних закладів до конкуренції на ринку праці. Але ці дослідження пов'язані, як правило, з окремими напрямами підготовки фахівців і присвячені питанням формування професійної компетентності (М. Вачевський, Л. Дибкова, В. Костенко, В. Петрук та ін.), змісту навчально-пізнавальної діяльності (Г. Костишина, С. Кустовський, О. Серняк та ін.), професійної підготовки (А. Андрощук, О. Куліш, О. Лапузіна, О. Москалюк, Л. Щербатюк та ін.), готовності до професійної діяльності (О. Бойко, О. Демченко, С. Доценко, Л. Гончаренко, М. Карченкова, О. Макаренко, Г. Савченко, Т. Шестакова та ін.), адаптації до професійної діяльності (Я. Абсалямова, Л. Зданевич, І. Облес, С. Хатунцева, Н. Шапошнікова та ін.) тощо.

Розглядаючи конкурентоспроможність людини на ринку праці як економічну категорію, можна зіштовхнутись зі складністю і неоднозначністю даного поняття. Тому, конкурентоспроможність людини необхідно розглядати з різних точок зору: як джерело максимального задоволення працівником ринкової потреби в товарах і послугах, як властивість здатності до праці, як властивість людського капіталу, як здатність суб'єкта управляти своїми конкурентними перевагами. Конкурентоспроможність характеризує якісну сторону трудового потенціалу працівника. Отже, від рівня конкурентоспроможності залежить специфіка трудової поведінки, ступінь розвитку особистого трудового потенціалу. Так, конкурентоспроможність працівника, за словами О. Грішнєвої – це відповідність якості робочої сили потребам ринку, можливість перемагати в конкуренції на ринку праці, тобто повніше порівняно з іншими кандидатами задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, особистих рис. Конкурентоспроможність працівника – це здатність до індивідуальних досягнень у праці, що представляють внесок у досягнення організаційних цілей. Конкурентоспроможність працівника визначається якістю робочої сили, відповідним до ринкової потреби у функціональній якості праці; рівнем потенційної й фактичної ефективності праці робітників й здатності до професійного розвитку. Відбувається відбір найбільш здатних працівників з погляду відповідності їх людського капіталу якості праці [4, 99]. Але казати тільки про якість робочої сили як єдиний і основний компонент конкурентоспроможності робочої сили недоцільно, бо нарівні з якістю існують дуже важливі кількісні й вартісні характеристики робочої сили такі як, наприклад, продуктивність праці, вклад робітника у фінансові

результати підприємства, ефективність використання робочої сили, вартість робочої сили, витрати на розвиток робочої сили.

Так Д. Богиня під конкурентоспроможністю робочої сили розуміє саме сукупність не тільки якісних, але й вартісних характеристик специфічного товару „робоча сила”, що забезпечує задоволення конкретних потреб роботодавців [2, 137].

І. Віріна описала три рівні здатностей, що характеризують конкурентоспроможність працівника: сукупність якостей, що характеризують здатності до праці; володіння навичками пошуку й знаходження необхідної роботи, уміння переконати роботодавця у своїх перевагах перед іншими кандидатами; відповідність якості робочої сили вимогам робочого місця, здатність задовольняти конкретну потребу покупця робочої сили [7, 198].

На конкурентоспроможність працівника на зовнішньому ринку праці впливають різноманітні фактори, які безпосередньо зв'язані з наступними характеристиками ринку праці:

- пропозицією на ринку праці – з кількістю кандидатів на посаду, їх професійно-особистісними якостями й умовами пропозиції;
- попитом на ринку праці – з кількістю необхідних працівників на посаду з необхідними професійно-особистісними якостями, а також з умовами наймання;
- оцінками й розв'язками роботодавця – з оцінними технологіями, використовуваними роботодавцем при доборі, відборі й прийманні на роботу [6, 209].

Та все ж необхідно зупинитись на понятті „конкурентоспроможність педагога”, що включає в себе сукупність конкурентоспроможних переваг усіх працівників організації. Конкурентоспроможність педагога – це вміння кожного працівника, як окремо, так і разом, своєчасно реагувати на зовнішньоекономічні зміни середовища, швидко адаптуватися до них та створювати вироби, які відповідають всім вимогам споживача з найменшими витратами всіх видів ресурсів.

На нашу думку, педагогічна сутність конкурентоспроможності полягає в тому, щоб розглядати її як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності.

Кожен вищий навчальний заклад повинен бути зацікавленим у навчанні та розвитку студентів, раціональному використанню їх компетенцій, щоб досягнути поставленої мети, зберегти конкурентні переваги та здобути лідируючі позиції на ринку праці.

Для цього необхідно не тільки найбільш повно використовувати своїх випускників на ринку праці, але й розвивати корпоративну культури та корпоративний дух, щоб, у свою чергу, випускники були зацікавлені в підвищенні організаційної конкурентоспроможності в тій

мірі, в якій вони знаходять у ній можливість для підвищення своєї індивідуальної конкурентоспроможності. Людина може виявити свої здібності, успішно їх розвинути у процесі навчання, а потім і реалізувати їх під час трудової діяльності лише в тому випадку, коли вона заінтересована у роботі, усвідомлює та приймає до виконання цілі організації, де вона працює.

Розвиток майбутніх фахівців повинен бути безперервним, включаючи в себе професійне навчання і саморозвиток. Одним з основних напрямів розвитку є організація взаємопов'язаних процесів розвитку конкурентоспроможних і особистісних здібностей [7].

Функціонування нинішнього суспільства вимагає особистостей, які здатні адаптуватися до надзвичайно складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за вищий статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, навичками і вміннями, долати перешкоди, досягаючи поставленої мети, при цьому не зашкоджуючи своєму психічному здоров'ю й зберігаючи психічну стійкість. Безперечно, йдеться про конкурентоспроможну особистість. Конкурентоспроможна особистість – це така особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії [6].

З урахуванням вищевикладеного, докладніше розглянемо основні напрями аналізу конкурентоспроможності особистості. У змістовому аспекті можна виокремити як мінімум три сфери розвитку конкурентоспроможної особистості: сферу діяльності, сферу спілкування, сферу особистості та її самосвідомості. Стосовно першої з них – сфери діяльності, то тут наявний спектр аналітичних питань, що стосуються діяльності, з якими стикається особистість, оскільки їхня суб'єктивна значущість для неї аж ніяк не однозначна. Звідси, зокрема, виникає необхідність розгляду професійних установок, інтересів, спрямованості особистості тощо. При цьому важливим аналітичним завданням є з'ясувати їхню зумовленість. Специфіка психологічних проблем сучасного періоду визначається необхідністю освоєння нового соціально-економічного і професійного досвіду. З одного боку, це пов'язано з переходом до ринкової економіки, оскільки нові професії не мають ще коренів у професійній культурі нашого суспільства, з іншого – відбувається хворобливий процес ламання стереотипів традиційних форм професіоналізації, яка також потерпає від змін у сучасних умовах. Доведено, що тривалий час конкурентоспроможною може бути лише людина, яка займається улюбленою справою, що дає їй задоволення, попри великі часові й енергетичні затрати.

У конкурентоспроможній країні, на думку Грейсон і О'Делл, її громадянам необхідно мати:

- високий середній рівень функціональної грамотності;

- певні основи знань з математики, статистики, наукової методології;
- здатність спостерігати процеси, аналізувати їх, інтерпретувати результати і діяти;
- знання про світ (йдеться про знання з історії, географії, економіки, мовної підготовки);
- уміння працювати в колективі; здатність до відповідальності;
- здатність постійно вчитися і пристосовуватися до змін [3].

Зрозуміло, з допомогою психологічного аналізу можна виокремити набагато більшу кількість власне психологічних характеристик, необхідних для успішного входження в „ринок професій”, аніж ті, що їх виклали згадані автори. Потрібно зазначити, що структура професійної діяльності загалом є універсальною і складається з трьох компонентів:

- постановка професійних цілей і завдань;
- вибір засобів і способів розв'язання завдань;
- аналіз й оцінка діяльності.

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій фахівця. Виокремлюють дві принципово відмінні одна від одної системи: а) система утиску і примусу; б) система сприяння, створення умов для ефективної спільної діяльності. Звичайно, систему дій, як і всю структуру професійної діяльності, визначає особистість фахівця і насамперед його особистісна спрямованість та професійна компетентність.

Знання закономірностей розвитку професійної діяльності дозволяє ефективніше вирішувати проблеми, пов'язані з роботою, кар'єрою. Необхідно зробити акцент на професійне становлення особистості, як складової конкурентоспроможності. Професійне становлення особистості здійснюється в чотири основних етапи. Перший етап пов'язаний з оволодінням системою знань, умінь і навичок, що складають основу професії. Другий етап виділяє фахівців, здатних до методичної, педагогічної, консультативної, керівної діяльності. Третій етап передбачає такий рівень розвитку професіоналізму, який передбачає високу результативність творчої діяльності. Особливе місце належить тут створення інноваційних технологій, нового продукту, чому передують напружена творча робота. Четвертий рівень – це особи, діяльність яких перетворює світ. Вони – організатори великого бізнесу, яким вдається довести винахід для споживача, зробити ведучою та конкурентоспроможною свою галузь, сконцентрувати кошти на крупний капітал, здатний вистояти в кризових ситуаціях.

Розглядаючи конкурентоспроможність особистості, необхідно зазначити, що фахівці діляться на три основні типи. До першого типу належать спеціалісти, які здійснюють постійне вдосконалення своєї діяльності та здійснюють основні зміни в організації. Це „динамічні

особистості”, які прагнуть до швидкого професійного зростання, думають про власну кар’єру і виявляють зацікавленість у розвитку організації. Саме люди цього типу володіють значним творчим потенціалом і просуваються на третій і четвертий рівень професіоналізації. До другого типу відносяться фахівці, які здатні до оволодіння кваліфікованими навичками, але потім їх діяльність більшою мірою пов’язана з виконанням діяльності, що відповідає цим навичкам. Це тип „статичних особистостей”, які якщо й удосконалюються, то вкрай повільно, в основному спираючись на навичках, які вони найбільш міцно освоїли. Третій тип людей – „варіабельні особистості”, які здатні удосконалюватися, однак роблять це або в кризових ситуаціях, або в результаті істотного тиску на них обставин, або їх кваліфікація удосконалюється в досить вузькій сфері діяльності [3].

З урахуванням вищевикладеного, можна зробити висновок, що конкурентоспроможність особистості визначається численними складовими та факторами, які розглядаються на міждисциплінарному рівні. Тому, подальшому нашому дослідженню буде підлягати розкриття змісту конкурентоспроможності особистості.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>. – Загол. з екрану. – Мова укр. **2. Богиня Д. П.** Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці / Д. П. Богиня // Україна: аспекти праці. – 1999. – № 6. – С. 38. **3. Варій М. Й.** Загальна психологія : навчальний посібник / М. Й. Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : „Центр учбової літ-ри”, 2007. – 968 с. **4. Грішнова О. А.** Конкурентоспроможність персоналу підприємства / О. А. Грішнова // Україна: Аспекти праці. – 2005. – №3. – С. 3 – 9. **5. Портер М.** Стратегія конкуренції: Методика аналізу галузей і діяльності конкурентів. / М. Портер; Пер. з англ. А. Олійник та Р. Сільський. – К. : Основи, 1997. – 390 с. **6. Савченко В. А.** Управління розвитком персоналу / В. А. Савченко. – К. : КНЕУ, 2002. – 351 с. **7. Фатхутдинов Р. А.** Управление конкурентоспособностью организации / Р. А. Фатхутдинов. – М. : ИНФРА, 2004. – 535 с.

Безбородих С. М. Конкурентоспроможність особистості як предмет міждисциплінарного дослідження

У статті розглянуто аналіз сучасного стану розробленості проблеми конкурентоспроможності особистості на міждисциплінарному рівні.

Ключові слова: конкурентоспроможність, професійна діяльність, конкурентоспроможність особистості, ринок праці.

Безбородых С. М. Конкурентноспособность личности как предмет междисциплинарного исследования

В статье рассматривается анализ разработки проблемы конкурентоспособной личности на междисциплинарном уровне.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность личности, профессиональная деятельность, рынок труда.

Bezborodyh S. M. Competitiveness of the individual as an object of interdisciplinary research

The article deals with analysis of the current state of problem development competitiveness of personality on an interdisciplinary level.

Keywords: competitiveness, competitive personality, profession, labor market.

УДК 37.013.42-047.48

І. С. Епштейн

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ „СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ”

На сьогодні в світі збільшується кількість дітей з психофізичними вадами, які потребують особливої соціальної реабілітації – це діти з інтелектуальними вадами, порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, важкими розладами мовлення. Такі діти потребують уваги з боку батьків, учителів, психологів, соціальних педагогів. Значущою проблемою є соціальна адаптація дітей з особливими потребами. Наше дослідження присвячене соціальній адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.

Проблемі соціальної адаптації присвячено значну кількість праць зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема, таких як Д. Альжев, Ф. Гідденс, Б. Головка, О. Головка, В. Казанська, Ч. Кулі, Р. Мертон, Дж. Г. Мід, П. Овчарова, Н. Пилипенко, Ж. Піаже, Е. Д. Т. Парсонс, А. Реан, Г. Самара, А. Тупіцина, Л. Тюптя, В. Толочек, О. Хаустова, та ін.

Значна кількість досліджень свідчить про актуальність, складність та багатоаспектність питання. Однак, перш ніж розкрити зміст і сутність соціальної адаптації дітей молодшого шкільного з вадами слуху, необхідно розкрити зміст поняття „соціальна адаптація”.

Тому метою нашої статті стало розкриття змісту і структури поняття „соціальна адаптація”.

В основу поняття „соціальна адаптація” лягло визначення поняття адаптація. Коротко розглянемо його. Під адаптацією (від лат. Adaptatio – пристосовую) розуміють пристосування організму до умов існування [4, 11]. Виділяють адаптацію біологічну, фізіологічну й соціально-психологічну. Для нашого дослідження важливим є визначення змісту й

сутності поняття соціально-психологічна адаптація. „Соціально-психологічна адаптація являє собою пристосування особистості до соціального середовища. Метою будь-якою адаптації є усунення або послаблення шкідливої (руйнуючої) дії факторів оточуючого (біологічного, фізичного, хімічного, соціального) середовища” [4, 11 – 12].

Більш широко дефініцію „соціальна адаптація” розкрито у словнику-довіднику з педагогіки, де „адаптація соціальна” – це: а) активне пристосування людини до умов соціального середовища, що змінюються, і результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, що визначає характер поведінки, залежить від мети й ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі. Не дивлячись на безперервний характер процесу соціальної адаптації, її зазвичай пов’язують з періодами кардинальної зміни діяльності індивіда та його соціального оточення; б) процес і результат засвоєння дитиною нових для неї соціальних ролей і позицій, значущих для самої дитини і її соціального оточення – батьків, учителів, однолітків, інших людей, усього соціуму [5, 9 – 10]. Отже, у цьому визначенні ми спостерігаємо двобічне тлумачення поняття соціальна адаптація як пристосування до змінних умов з одного боку, і як процес і результат засвоєння нових ролей для дитини – з іншого.

Значущим, на нашу думку, є визначення поняття соціальної адаптації, представлене у понятійно-термінологічному словнику „Спеціальна педагогіка”: „Адаптація соціальна – процес пристосування людини до нового для неї соціального середовища, а також наслідки цього процесу. Адаптація соціальна – це формування в індивіда у процесі онтогенезу соціальної поведінки, яка за смыслом, що їй надає суб’єкт, співвіднесена з поведінкою інших людей і спрямована на встановлення соціальних стосунків – достатньо стійких і самостійних зв’язків між індивідами та соціальними групами. Адаптація соціальна передбачає дотримання особою соціальних норм. Змістом процесу адаптації соціальної і показником її успішності є засвоєння людиною норм, правил, традицій, культури моралі, духовності свого народу та знаходження власного місця в суспільстві” [6, 12]. Важливим для наших наступних напрямків дослідження є акцент на успіху соціальної адаптації дітей із невротичними та психічними розладами, захворюваннями опорно-рухового апарату, різними формами аномалій тощо, до яких відносяться і діти з порушенням слуху, у яких, як відомо, процес соціалізації викликає труднощі. Автори словника наголошують, що „успіх адаптації таких дітей визначається правильністю виховного процесу, коли враховуються індивідуальні особливості та можливості кожного” [6, 12].

Ми бачимо, що це визначення дещо перегукується з попереднім визначенням щодо пристосування до нового середовища [6, 12] або до умов, що змінюються [5, 9].

Розглянемо визначення соціальної адаптації представлене в енциклопедії „Загальна й соціальна психологія” [2, 8]. Цікавим і повністю справедливим у цьому визначенні є трактування соціальної адаптації як „формування адекватної системи відношень із соціальними об’єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність по освоєнню відносно стабільних соціальних умов прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, що склалися в ньому [2, 8]. Уважаємо це визначення найбільш точним.

Важливим є визначення, представлене С. Гончаренком, у ньому соціальна адаптація трактується як „соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві. Для успішного процесу соціальної адаптації важливу роль відіграють вихованість людини, її кмітливність, самостійність, відповідальність, її приналежність до певної соціальної групи” [1, 15]. Актуальним, на наш погляд, у цьому визначенні є акцент на індивідуальності особливості, її потребах, на створенні умов щасливого життя. Адже на сьогодні цей аспект опускається суспільством, але щасливе життя є однією з ключових умов успішної соціальної адаптації дітей з особливим потребами.

Не можна залишити без уваги визначення поняття „соціальна адаптація”, розкриті в Законі України Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк: „соціальна адаптація – процес засвоєння звільненими особами соціального досвіду з метою повернення їх до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві” [3].

Аналіз представлених дефініцій „соціальна адаптація” привів до таких узагальнень:

1) підґрунтям цього поняття є поняття „адаптація”:

- під „адаптацією” розуміють пристосування організму до умов існування;

- метою адаптації є усунення або ослаблення негативного впливу оточуючого середовища;

2) поняття „соціальна адаптація” містить в собі декілька аспектів:

- являє собою активне пристосування особистості до оточуючого середовища, або пристосування особистості до умов соціального середовища, що змінюються; крім того це ще й результат цього пристосування;

- складний процес, що має безперервний характер;

- формування адекватної системи стосунків між соціальними об’єктами, рольова пластичність поведінки;

- результат процесу гармонійних індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб;

- успішній соціальній адаптації сприяють: вихованість людини, її кмітливність, відповідальність, що не менш важливо – приналежність до певної соціальної групи; правильність виховного процесу, коли враховуються індивідуальні особливості та можливості кожного;

- суттєве місце в понятті „соціальна адаптація” займає дотримання особою соціальних норм, традицій, цінностей;

- соціальна адаптація може здійснюватися у формах акомодатії, конформізму, асиміляції.

Таким чином, поняття „соціальна адаптація” має складну структуру, що передбачає розкриття змісту одразу декількох аспектів.

Отже, під соціальною адаптацією будемо розуміти складний безперервний процес активного пристосування особистості до умов оточуючого середовища, що постійно змінюються, формування адекватної системи стосунків між соціальними суб’єктами, яка сприяє реалізації гармонійних індивідуальних прагнень людини, задоволенні її потреб, усвідомлення соціального значення й дотримання соціально прийнятих норм, цінностей, традицій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розкритті змісту і сутності соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху, визначення рівня їх адаптації та шляхів підвищення.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. **2. Еникеев М. И.** Энциклопедия. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М.: „ПРИОР”, 2002. – 560 с. **3. Закон** України Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк: електронний доступ. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3160-17>. – Загол. з екрану. – Мова укр. **4. 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, 2003. – 528 с. **5. Словарь-справочник** по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. М. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с. **6. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник** / за редакцією академіка В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

Епштейн І. С. Зміст і структура поняття „соціальна адаптація”

У статті репрезентовано основні визначення поняття „соціальна адаптація” у тісному зв’язку з поняттям „адаптація”, проведено ґрунтовний порівняльний аналіз цих дефініцій. Зроблено спробу узагальнити представлені поняття й вивести їх основні складові.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, оточуюче середовища, умови, особистість.

Эштейн И. С. Содержание и структура понятия „социальная адаптация”

В статье представлены основные определения понятия „социальная адаптация” в тесной связи с понятием „адаптация”, проведено основательный сравнительный анализ этих дефиниций. Сделана попытка обобщить представленные понятия и вывести их основные составляющие.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, окружающая среда, условия, личность.

Epstein I. Content and structure of the concept of "social adaptation"

The article presents basic definitions of the notion "social adaptation" in close connection with the concept of "adaptation", conducted a thorough comparative analysis of these definitions. The attempt to summarize the presented concepts and bring their key components.

Key words: adaptation, social adaptation, environment, conditions, and personality.

УДК 376.56 (048)

С. В. Коношенко, Н. А. Коношенко

**ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ
В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

В основі соціокультурних змін українського суспільства є не тільки необхідність економічної перебудови, але й активізація чинників, які пов'язані з соціальною адаптацією людини. Як відомо, соціальна адаптація спрямована на реалізацію сутнісних сил особи. Серед змін, які змушують людину пристосовуватися до нових умов, – ринкова економіка, трансформація старих соціальних інститутів, посилення глобалізаційних процесів. В значній мірі це стосується підлітків.

Соціальна адаптація підлітка передбачає його гармонійне взаємне існування та взаємодію як із суспільством, так і з його соціальними інститутами. Проте, як показує практика, значна кількість дітей підліткового віку відчуває проблеми у взаємодії з цими інститутами, зокрема, школою. У вихованців спостерігається шкільна дезадаптація. Це явище дуже актуальне для сьогодення і потребує детального вивчення.

Проблемою підліткової дезадаптації в різні часи займалися Т. Белавіна, Т. Говорун, А. Гордєєва, І. Зверєва, О. Лютак, Н. Максимова, Р. Овчарова, В. Романова, Л. Співак, М. Фібула, І. Шобура й ін., проте означена проблема залишається актуальною і недостатньо розробленою у вітчизняній психолого-педагогічній науці.

Саме тому мета статті – розглянути причини і фактори виникнення шкільної дезадаптації в учнів підліткового віку та профілактиці даного явища серед означеної категорії дітей.

Багато дослідників розглядають фактори й умови, що приводять до ситуації дезадаптації. Так, серед численних факторів, що визивають дезадаптацію, науковці виділяють сукупність педагогічного і власне шкільного впливів, яким належить провідна, вирішальна роль (Т. Белавіна); проблеми, пов'язані з неуспішністю дитини в основному виді діяльності в період становлення характеру – у навчанні (Б. Алмазов, Р. Овчарова). До соціальних передумов відносять: стійкість соціальних стандартів поведінки учня в школі, часту зміну шкіл (наприклад, у родинях військових), надмірну перевантаженість шкільної програми стосовно психофізіологічних особливостей дитини (М. Фіцула); до соціальних факторів відносять як сімейні (конфлікти, алкоголізм, рання психологічна депривація), так і шкільні (конфлікт із педагогами, неврахування ними особистісних особливостей дітей, неприйняття в колективі однокласників) (Н. Вострікова) й інші [1 – 5].

Проведене нами дослідження дезадаптованих груп підлітків дозволяє однозначно стверджувати, що у виникненні проблем дезадаптації більш ніж у 80% випадків лежать проблеми, пов'язані з неуспішністю дитини в основному виді діяльності в період становлення характеру – в навчанні. В основі цих проблем лежить складна взаємодія індивідуальних і соціальних факторів, несприятливих для гармонічного розвитку, а пусковим механізмом формування самих проблем у переважній більшості випадків стає невідповідність висунутих до дитини педагогічних вимог його можливостям їх задовольнити. До числа педагогічних факторів, що негативно впливають на розвиток підлітка можна віднести наступні: невідповідність шкільного режиму санітарно-гігієнічним умовам навчання, орієнтованим на середньовікові норми, психофізіологічним особливостям фізично і психічно ослаблених дітей; невідповідність цим особливостям темпу навчальної роботи в гетерогенному класі; екстенсивний характер навчальних навантажень; перевага негативної оцінної стимуляції і виникаючі на цій основі „значеннєві бар'єри” у відносинах дитини з педагогами; конфліктний характер відносин у родині, що формується на основі навчальних неуспіхів дитини.

Т. Белавіна [1] як передумову шкільної дезадаптації виділяє соціально-педагогічну занедбаність. У зв'язку із соціальним неблагополуччям зростає число дітей, що виховуються в умовах емоційної депривації, гіпоопіки, бездоглядності, а нерідко і жорстокого ставлення. Батьки в таких випадках не несуть ніякої відповідальності за навчання і виховання своєї дитини. Цинізм, брутальність, незацікавленість і негативний соціальний приклад батьків негативно впливають на дітей, затримують і спотворюють їхній своєчасний

морально-етичний і духовний розвиток, формування трудових і вольових установок.

Як одну з основних груп дітей, найбільш схильних до шкільного дезадаптації, Р. Овчарова розглядає педагогічно запущених учнів. Вона визначає педагогічну занедбаність як стійкий стан, що обумовлює особливості особистості підлітка, для якого характерна суперечливість розвитку: а) непродуктивність, утрудненість діяльності і відносин; б) особливості поведінки, що виражаються в реакціях чи імітації наслідування негативним прикладам, реакціях компенсації чи заміщення своєї неспроможності в діяльності і відносинах з навколишніми, реакціях захоплення грою чи задоволенням інших позитивних інтересів і схильностей у нерозумних межах, реакціях пристосування чи підпорядкування думці інших, реакціях виходу з-під опіки, позбавлення самостійності, насильства над особистістю, несприятливої психічної обстановки в родині; в) домінуючий емоційний стан негативного характеру, що дезорганізує підлітка, що робить його педагогічно важким [3, 34].

М. Фіцула виділяє наступні ознаки „групи ризику”:

1. У поведінковій сфері; при спілкуванні: егоцентризм, відмова від самостійного рішення проблем, нестабільність відносин з оточенням, здебільшого однотипний спосіб реагування на фрустрацію і труднощі, невпевненість у собі, високий рівень претензій при відсутності критичної оцінки своїх можливостей, схильність до обвинувачень.

2. В афективній сфері: емоційна лабільність, низька фрустраційна толерантність і швидке виникнення тривоги та депресії, знижена чи нестабільна самооцінка, поява соціофобій, агресивність.

3. Видозміна мотиваційно-потребової сфери: блокування потреби в захищеності, самоствердженні, волі, приналежності, тимчасової перспективи.

4. Наявність когнітивних видозмін, що підсилюють дисгармонію особистості, формування висновку при відсутності інформації в його підтримку [4, 83].

Стан дискомфорту як незадоволення біологічних і особисто значущих потреб індивіда, ситуативні патологічні реакції, перебудова систем регулювання і реагування на рівні організму й особистості, стереотипізація патологічних реакцій – такі закономірні етапи формування соціальної дезадаптації в підлітків в умовах незбалансованих шкільних навантажень.

Руйнівна сила цього дисбалансу в підлітка виявляє себе тим сильніше, чим менше вік дитини. Як правило, індикатором труднощів процесу адаптації до школи є зміни в поведінці дітей. Це можуть бути надмірне порушення, агресивність, а може бути, навпаки, загальмованість, депресія. Може виникнути (особливо при несприятливих ситуаціях) і почуття страху, небажання йти в школу.

Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є:

- а) формування адекватної поведінки;
- б) установлення контактів з учнями і вчителем;
- в) оволодіння навичками навчальної діяльності.

С. Кравцов підкреслює, що в процесі шкільного життя базова потреба учня відчувати себе причетним до шкільної спільності втілюється в три частини мети:

- 1) відчувати свою заможність у навчальній діяльності;
- 2) встановлювати і підтримувати прийнятні відносини з вчителем і однокласниками;
- 3) вносити свій особливий внесок у життя класу і школи [2].

Учні намагаються досягти цих цілей усіма доступними їм способами. Якщо їм невідомі чи недоступні способи, вони використовують те, що вчитель називає „порушення дисципліни” або „погана поведінка”. На перевагу учнем прийнятної чи неприйнятної поведінки впливають такі умови, як:

- якість відносин між ним і вчителем;
- класна атмосфера, спрямована на успіх чи, навпаки, деструктивна;
- відповідна цьому структура класного колективу.

Отже, стійка шкільна неуспішність є однією з найважливіших причин формування порушень поведінки у підлітків.

Як відомо, в основі всього навчання повинний бути позитивний емоційний фон, тому що емоції підлітка найбільш чутливі як до сприятливих, так і не до сприятливих факторів навчання.

Таким чином, інтенсифікація навчання, викликана зміною різних елементів навчального процесу, супроводжується у школярів негативними емоційними переживаннями. Для них характерно типове посилення неусвідомлюваного цілком почуття тривоги, занепокоєння, емоційної напруги. Можна вважати, що шкільна тривога – тонкий індикатор виникаючого неблагополуччя в психічному розвитку дитини, існуючих у нього труднощів психічної адаптації до школи.

Серед факторів дезадаптації ми виділяємо також перевантаження, часті стомлення дітей у навчальній діяльності.

Відзначено, що при наростанні стомлення і відсутності спокійних умов роботи продуктивність навчальної діяльності дітей різко знижується. Спостерігаються і деякі особливості й у їхній поведінці: одні з них неспокійні, зайво рухливі, дратівливі, плаксиві, інші, навпаки, – мляві, боязкі, повільні, загальмовані, невпевнені, часто з остраху відповіді неправильно вони зовсім відмовляються відповідати.

Багато авторів (А. Гериш, Т. Батигіна й ін.) відносять до факторів шкільної дезадаптації депресивні стани у дітей і підлітків [2]. При цьому формується особлива форма шкільної дезадаптації, обумовлена поряд із власне депресивними розладами і батьківською увагою.

Сховані і стерті депресивні стани надзвичайно поширені серед старших класів. Шкільна дезадаптація при депресії у підлітків наростає

поступово, виявляючись після досить тривалого періоду нерозпізнаної депресії. Провідна роль у формуванні шкільної дезадаптації при депресивних розладах у підлітків належить енергетичним порушенням, що супроводжується усвідомленням своєї неспроможності, зайвості у колективі однолітків, утраті радості, задоволення від малоцінності, утраті перспективи, неможливості реалізації планів, тривожності і невпевненості.

Батьки, педагоги, однокласники в більшості випадків не розуміють причин різкої зміни характеру підлітка, падіння його успішності, розцінюючи ці прояви як лінь, розпеченість, розбещеність, чи знаходячи цьому причини у сварці з приятелями, вплив вулиці, дурної компанії.

Н. Вострікова переконана, що депресивні стани у підлітків мають складну структуру, представляючи собою, сполучення щирої депресивної симптоматики й особистісної захисної реакції, що настає у відповідь на власну неспроможність, і ті соціальні заходи впливу, з якими підходять до таких підлітків дорослі. „Шкільна фобія” являє собою особистісну захисну реакцію, засновану на комплексі об’єктивних і суб’єктивних факторів. „Шкільна фобія” – хворобливий страх перед школою, учителями, скупченням дітей, контрольними, іспитами, оцінками, що, поступово наростаючи, досягає у своїй кульмінації повного відмовлення від відвідування школи. Причини відмовлення від відвідування школи підліток розкриває дуже неохоче чи ж зовсім не може їх сформулювати, тому що вони полягають у неможливості як і раніше засвоювати шкільну програму, вільно триматися в колективі однолітків, у страху показатися смішним чи жалюгідним, побоюваннях перед глузуваннями чи фізичною розправою з боку однокласників, несхваленням чи покаранням учителя [5, 135 – 136].

Дослідники виявили, що учні з високим інтелектом більше всього втрачають, недоодержують через невідповідні умови навчання. Так, близько 30% відрахованих зі шкіл (за нездатність, неуспішність і навіть дурість) складають діти обдаровані і навіть особливо обдаровані [1].

Досить часті конфлікти з учителями високоінтелектуальних школярів супроводжуються в них гострими негативними емоціями. Причини конфліктів пов’язані як з особистісними якостями вчителів, так і з їхньою професійною підготовкою.

Дані проведених нами досліджень доводять:

- не підготовлені вчителі часто не можуть виявити обдарованих дітей, не знають їхніх особливостей;
- не підготовлені до роботи з високоінтелектуальними дітьми вчителі байдужі до їхніх проблем (вони просто не можуть їх зрозуміти);
- іноді не підготовлені вчителі вороже налаштовані стосовно обдарованих підлітків; адже вони створюють погрозу вчительському авторитету;
- такі вчителі часто використовують для обдарованих дітей тактику кількісного збільшення знань, а не якісну їх зміну.

У дитини з раннім розумовим розквітом виникають специфічні труднощі і у взаєминах з однокласниками. Нерідко однокласники активно відкидають від себе такого учня, дають йому образливі прізвиська. Це приводить до того, що обдарований підліток починає прагнути бути „як усі” – уникає виявляти себе самим знаючим, чи, тим більше, самим старанним. Не тільки тому, що деякі учні агресивні, але і тому, що йому самому хочеться бути разом з іншими, у компаніях.

Механічне запам'ятовування погане вже саме по собі. Однак ще гірше те, що велика частина фактів, що приходиться їм запам'ятовувати, мало зв'язана з їхнім дитячим світом – важливі для них речі або викладаються погано, або не викладаються зовсім.

Отже, перевантаження пам'яті в поєднанні зі зростаючою відірваністю навчання від реального життя приводять до невдач, а іноді й до злочинності. Кмітливі діти незабаром розуміють: те, що важливо в школі, аж ніяк не збігаються з тим, що потрібно в реальному житті, і пристосовуються до такого роздвоєного існування. Однак багатьом пристосуватися не вдається.

Не слід виходити з того, що діти усвідомлюють мету свого перебування в школі і розуміють усю необхідність і важливість освіти. З дитячого саду і до закінчення школи ми повинні пояснювати дітям чи підводити їх до власного розуміння того, яким чином усе, що вони вивчають, пов'язано з життям. Ми ж цього не робимо, що і стає першопричиною шкільних невдач.

Розглянуті нами чинники підліткової шкільної дезадаптації дають підстави стверджувати про необхідність здійснення соціально-конструктивного підходу до адаптації підлітка в школі, суспільстві, що вимагає від нього бути більш „включеним” в соціальне життя та підходити свідомо до вибору життєвої стратегії. Таке відповідальне ставлення до цього процесу є необхідним для кожного підлітка, незважаючи на те, до якої спільноти, прошарку або групи він належить. Жодна особистість не може адаптуватися до нових соціальних умов та досягти певного соціального успіху без розуміння своєї індивідуальності, без формування власної системи цінностей, світобачення, світоглядних орієнтирів та без визначення сенсу своєї життєдіяльності.

Саме тому перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці науково-методичного забезпечення організації соціальної адаптації учнів підліткового віку в умовах загальноосвітніх закладів.

Література

1. Белавіна Т. І. Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т. І. Белавіна. – К. : ППНВ, 2004. – 140 с. **2. Максимова Н. Ю.** Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами : метод. рек. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 2007. – 136 с. **3. Овчарова Р. В.** Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка / Р. В. Овчарова. – Архангельск : ИППК, 1994. –

98 с. **4. Фіцула М. М.** Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М. М. Фіцула. – К. : Рад. школа, 2004. – 104 с. **5. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков / под ред. Н. В. Востриковой и др.** – М. : Изд. дом Грааль, 2006. – 184 с.

Коношенко С. В., Коношенко Н. А. Чинники виникнення шкільної дезадаптації в учнів підліткового віку

Стаття присвячена проблемі шкільної дезадаптації серед підлітків. Автори розглядають психолого-педагогічні фактори, які спричиняють виникнення цього явища у дітей та пропонують шляхи вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: шкільна дезадаптація, підліток, адаптація, чинник.

Коношенко С. В., Коношенко Н. А. Факторы возникновения школьной дезадаптации в учеников подросткового возраста

Статья посвящена проблеме школьной дезадаптации среди подростков. Авторы рассматривают психолого-педагогические факторы, которые способствуют возникновению этого явления у детей и предлагают пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, подросток, адаптация, фактор.

Konoshenko S. V., Konoshenko N. A. Factors of occurrence school desadaptation in pupils of teenage age

The article is dedicated to problem school desadaptation amongst teenager. The author considers the pedagogical factors, which promote origin of this phenomena beside teenager and offers some way of the decision of this problem.

Keywords: school desadaptation, teenager, adaptation, factor.

УДК 130.12:37.018+37.014.7(477)

Н. Г. Тіхонова

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОВ'ЯЗКУ ШКОЛИ, СІМ'Ї І ГРОМАДСЬКОСТІ У ВИХОВАННІ УЧНІВ

Взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості, спрямований на виховання учня, як суспільне явище, започаткувався через потребу передання життєвого досвіду попередніх поколінь наступним для формування суспільних відносин, продовження та вдосконалення життєвих надбань, накопичених у громадській думці та суспільній практиці.

Підґрунтям статті є діалектико-матеріалістичний аналіз категорії „взаємозв'язок”. Слід зазначити, що взаємозв'язок пов'язують із такими

поняттями, як „взаємодія”, „співпраця”, „співробітництво”. У працях дослідників І. Борухова, Я. Журецького, Т. Кравченко немає чіткого розмежування названих понять, що засвідчує багатогранність цього феномену. З огляду на питання взаємозв'язку педагогічних процесів вважаємо за потрібне проаналізувати діалектико-матеріалістичну категорію „взаємозв'язок” як аспект об'єктивно реального зв'язку матеріального світу. Завдання полягає в тому, щоб розкрити зв'язок досліджуваних педагогічних явищ у різноманітній діяльності соціальних інститутів [10, 270]. Тому взаємозв'язок розглядається як взаємозумовленість існування компонентів дійсності один з одним та як взаємна залежність їх окремих характеристик.

Науковці Г. Давидова, Е. Ільянкова, В. Лекторський визначають, що категорія взаємозв'язку виявляється у тому, що всі предмети та явища мають нескінченні зв'язки між собою у процесі змін матеріального світу і що всі можливі зміни, які відбуваються в будь-якому певному предметі чи явищі, зумовлюють зміни в інших предметах і явищах [4, 251 – 252].

Із філософського погляду, взаємозв'язок – це категорія, яка відбиває взаємовідношення і взаємодію предметів і явищ у процесі руху й розвитку, виникнення і зникнення. Загальний взаємозв'язок явищ, що виявляється у їхньому взаємовпливові, взаємопереходах одного в інше, є одним із показників матеріальної єдності світу. Основою пізнання людиною взаємозв'язку в природі, суспільстві і мисленні відповідно до суспільно-історичної практики є взаємодія людини і природи, людини з людиною, мислення і буття [10, 64 – 65].

На думку Т. Самушик, загальний зв'язок явищ – це найбільш загальна закономірність існування навколишнього світу [7, 199]. Зазначимо, що взаємозв'язок предметів і процесів дійсності існував і перебував тільки у процесі їх взаємодії, маючи універсальний характер. Універсальна взаємодія зумовлювалася існуванням конкретних матеріальних об'єктів та їхніх специфічних якостей. Разом із постійним зв'язком кожного об'єкту з іншими, існували також і відносна автономність, і незалежність надзвичайно віддалених у просторі й часі об'єктів, особливо якщо їх існування належить до різних історичних епох.

З погляду сучасної філософії, взаємозв'язок є категорією, що виражає спосіб існування сутності об'єктів (явищ, предметів, процесів, подій тощо), за якого стан (властивості, зміна) кожного з об'єктів зумовлює стан (чи здатен зумовити) стан (властивості, зміну) інших об'єктів і, зі свого боку, зумовлено (чи може бути зумовленим) ними, залежить від них.

У цьому підході наголошується на відмінності взаємозв'язку від взаємодії, яка „властива етапу динамічних змін, взаємної активності об'єктів”, тоді як взаємозв'язок може бути між об'єктами, які перебувають у стані спокою, рівноваги, стабільності. Категорія „взаємозв'язок” охоплює значно ширший клас взаємозалежностей, ніж

категорія „взаємодія”. Остання позначає одну з важливих форм актуалізації (реалізації) взаємозв’язку.

Взаємозв’язок певного типу можливий між двома чи декількома об’єктами, в кінчній або нескінченній сутності об’єктів. Він є „...опозицією до ідеалізації ізольованого об’єкту, даючи змогу подолати обмеженість цієї реалізації” [10, 78].

Отже, у філософському контексті взаємозв’язок тлумачиться як категорія, що позначає взаємовплив об’єктів, що спричиняє відповідну зміну в кожному з них.

У педагогічному аспекті взаємозв’язок розглядається як соціально-педагогічне явище, що характеризує особливості педагогічної взаємодії поколінь, як засіб задоволення потреби підвищення педагогічних знань у суспільстві. В аспекті діяльності школи, сім’ї і громадськості педагогічний взаємозв’язок визначається сутнісною характеристикою навколишнього середовища, що відтворює реальність життя, особливість педагогічної системи суспільства. Результатом цього процесу є утворення нового якісного стану освітньо-виховного простору.

На думку О. Докукіної, взаємозв’язок може бути визначений системою взаємовпливу зв’язків соціальних інститутів, реалізації зв’язків і відносин суспільної установи і малої групи, основною метою якого є виховання дитини протягом усіх років навчання [3, 38].

Для кращого розуміння філософсько-педагогічної основи поняття взаємозв’язку зосередимо увагу на його різновидах.

Науковець Т. Самушик виокремлює такі зв’язки, як: *внутрішні та зовнішні, суттєві та несуттєві відношення* між явищами й оточуючими їх предметами, процесами. У системі суттєвих зв’язків, які дають якісну характеристику явищ навколишнього світу, основне місце посідають *закономірні зв’язки*. Зі свого боку, *інформаційні зв’язки* не обмежуються межами живої природи загалом, а спостерігаються у всій доцільно організованій природі, де функціонували системи, зокрема суспільство на всіх рівнях його структурної організації [10].

До характеристики *закономірних зв’язків*, властивих педагогіці, звертається М. Скоткін, виокремлюючи такі сфери їх виявлення:

1) сфера об’єктивних зв’язків, що уособлює зв’язки між розвитком матеріального й духовного життя суспільства та метою і змістом виховання на кожному історичному етапі розвитку суспільства;

2) сфера об’єктивних зв’язків між процесом виховання і відповідними наслідками діяльності педагога та учнів;

3) сфера зв’язків між спадковістю, взаємодією навколишнього середовища (сім’ї, громадських організацій, кіно, театру, радіо, телебачення, преси, спілкування з однолітками і т.п.) та організованим впливом школи [8, 70 – 71].

З огляду на сказане, охарактеризуємо ці зв’язки відповідно до зазначеної у статті проблеми. Педагогічні зв’язки у виховній діяльності школи, сім’ї і громадськості відбуваються в конкретно-історичних

умовах, їм властива певна система форм діяльності, стосунків, спілкування, духовного становлення учасників та перетворення людиною навколишньої дійсності.

Згідно з позицією З. Курлянд, стійкі й суттєві зв'язки між елементами виховного процесу забезпечують закономірності виховання. Педагог виділяє дві групи таких закономірностей:

I. За загальними внутрішніми суперечностями:

1) між цілями і характером їх досягнення у системі виховання (суспільного, шкільного, сімейного, самовиховання);

2) між вимогами суспільства до колективу й особистості та можливостями реалізувати ці вимоги;

3) між новими потребами та інтересами вихованців і рівнем їх готовності до задоволення цих потреб, що визначається досягнутим рівнем культури діяльності та стосунків між людьми;

4) між авторитарними стосунками та відносинами співробітництва і співдружності у колективі та суспільстві.

II. За інваріативними зв'язками:

1) між процесами навчання, вихованням, освіти та розвитку як компонентами цілісного педагогічного процесу;

2) між процесами виховання та самовиховання, освіти і самоосвіти, викладання й учіння, педагогічним керівництвом і творчою активністю вихованців в умовах співробітництва і співдружності учасників;

3) між характером творчої діяльності, світоглядом вихованців та досягнутими результатами розвитку особистості й колективу;

4) між вихователями, вихованцями та їхніми колективами в педагогічній системі;

5) між навчанням, вихованням, освітою, суспільно корисною працею та підготовкою особистості до творчої практичної діяльності, до життя [6, 118 – 119].

Ураховуючи названі закономірності, З. Курлянд зазначає, що виховання здатне готувати людину до виконання певних соціальних ролей, з-поміж яких основними є ролі громадянина, фахівця, сім'янина. Для цього воно також має спиратися на принципи цілеспрямованості, багатофакторності, поваги до особистості, безперервності.

Зазначимо, що процес розв'язання цієї соціально-педагогічної проблеми є важливим у дослідженні педагогічного взаємозв'язку і передбачає:

- виокремлення та впровадження педагогічного потенціалу кожного учасника виховного процесу;
- вивчення особливостей шкільного колективу, батьків та громадськості, які безпосередньо впливають на виховання дитини-учня;
- організацію інтегрованих зв'язків виховних сил школи, сім'ї і громадськості;

- урахування впливу навколишнього середовища на виховання учня.

У часи післявоєнного відновлення радянської педагогіки ці питання набували загальнополітичної значущості, що зумовлювалося побудовою певного суспільного устрою, орієнтацією на мінімілізацію між розумовою і фізичною працею. Перед педагогічною наукою висувалося завдання надання максимальної допомоги партії, комсомолу, профсоюзним організаціям у їх ідеологічній роботі із населенням.

Усе це впливало на учнів, позначаючись на їхньому перебуванні у школі, змісті і характері спілкування у сім'ї, співпраці з представниками різних громадсько-політичних організацій. Учень поставав об'єктом впливу соціальних інституцій і соціальних груп, які взаємодіяли між собою. До останніх належали:

- клас та шкільний колектив, колективи комсомольської і піонерської організацій;
- сім'я;
- позашкільні заклади: колективи гуртків, секцій, клубів тощо;
- тимчасові колективи: піонерські табори, табори праці і відпочинку, виробничі колективи тощо;
- більш-менш постійні контакти із сусідами, оточення у місцях проведення відпочинку, неформальні об'єднання однолітків чи різновікових груп тощо.

Цей перелік, можливо, не є вичерпним, однак охоплює основні соціальні групи, функціонування, формування і розвиток яких впливало на виховання учнів протягом 1945–1991 років. Поєднання цих виховних впливів утворювало систему зв'язків, унаслідок діяльності якої забезпечувалося становлення учня як особистості і громадянина.

Досліджуючи взаємозв'язки між школою, сім'єю і громадськістю, вважаємо за доцільне більш детально розкрити їх взаємозв'язки, що відбувалися в конкретних історичних умовах і характеризувалися певною системою форм діяльності, стосунків, спілкування, духовного освоєння та перетворення людиною дійсності.

Взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості у заявлений період розглядатимемо як такий, що, по-перше, інтегрував виховні сили цих соціальних інститутів для ефективного розвитку педагогічної науки; по-друге, не лише актуалізував, а й формував вимоги до його застосування на практиці.

Для кращого розуміння сутності цього явища, розкриємо функції, які покладалися на нього у 1945–1991 роки. Ми дотримуємося думки, що функцією явища взаємозв'язку є його здатність застосовувати певні зв'язки в межах цілісної системи для її збереження і розвитку. Цілісна система передбачає реалізацію педагогічних ідей, що створюються у суспільстві єдиною матеріальною, юридично-правовою, психолого-педагогічною, соціальною та економічною спрямованістю. Тому кожен із

соціальних інститутів виконує функції, які задовольняють певні потреби суспільства й особи в ньому.

Аналізуючи періодичні видання досліджувального періоду, можна визначити й охарактеризувати шість *основних функцій*, що у процесі взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості впливали на виховання учнів:

1) *ідеологічна* функція трансформувала важливі завдання, що висувалися партією перед суспільством загалом та школою, сім'єю і громадськістю зокрема, щодо виховання учнів, учнівських колективів. Реалізація ідеологічної функції спрямовувалася на усвідомлення учнями суспільно-політичної позиції „юного ленінця” та ґрунтувалася на підтримці піонерської, комсомольської та громадських організацій;

2) *навчальна* функція реалізовувалася у діяльності вчителя, що забезпечувало успіх самостійної діяльності учнів, оволодіння ними необхідними суспільними вміннями і враховувала труднощі, які учні мали стосовно цього;

3) *організаторська* функція педагогів у процесі роботи з учнями, зокрема, з піонерами, мала специфічний зміст. Сутність її полягала у тому, що вчитель був не організатором піонерів як дитячої організації, а організатором тих, хто допомагав роботі з піонерами, а саме: педагогічного колективу, батьків, шефів. Організаторська діяльність учителя полягала в тому, що він виявляв виховний потенціал кожного з названих суб'єктів виховання і допомагав методичним шляхом використовувати його у процесі шкільного виховання учнів;

4) функція *стимулювання* виявлялася в опосередкованому (через вожатого та органи учнівського, піонерського чи комсомольського самоврядування) впливові на процес виховання учнів, що уможливило активізацію їхньої соціальної активності (суспільно-політичної, трудової, пізнавальної);

5) функція *педагогічної корекції* застосовувалася у разі виникнення у виховній діяльності шкільних колективів, певних учнів деяких суперечностей, невідповідностей, які гальмували їхнє належне ідейно-моральне зростання або таке зростання учнівського колективу загалом. Педагоги повинні були коректно розв'язувати такі питання у співпраці з батьками учнів або тими, хто їх заміняв, спираючись на громадську думку;

6) *діагностична* функція педагогів пов'язувалася з забезпеченням постійного вдосконалення виховної діяльності з учнями, піонерським колективом, досягненням ними нової „вершини” у суспільній спрямованості, налагодженні взаємостосунків між учасниками виховного процесу [1, 35 – 36].

Реалізація названих функцій педагога розглядалася як передумова виховання учня в єдиному контексті взаємозв'язку школи з сім'єю та громадськістю.

Проблема взаємозв'язку між школою, сім'єю та громадськістю досліджувалася багатьма педагогами. Такий інтерес зумовлюється тим,

що за своєю сутністю процес виховання змінний і залежить від багатьох чинників. Один із них – розвиток суспільства. Від економічного, суспільно-політичного та інших аспектів суспільного буття залежить зміна у поглядах на виховні стосунки між дитиною, батьками, вчителями. Цей процес різнобічний, однак, на жаль, більшість досліджень із педагогіки подають його лише з погляду виховання дитини. Історія ж розвитку стосунків між усіма членами процесу виховання дає підстави стверджувати, що всі члени виховного процесу – учень, батьки, педагоги, представники громадськості, свідомо чи ні, впливають один на одного з виховного погляду.

Складний процес педагогічних взаємовідносин школи, сім'ї і громадськості представлений реалізацією взаємозв'язків цих соціальних інститутів. Названі соціальні інститути, на думку Т. Кравченко, є специфічними утвореннями, які забезпечують відносну сталість соціальних зв'язків і відносин у межах структури суспільства. Їм притаманні наявність мети діяльності, конкретні функції, які забезпечують її досягнення, відповідні соціальні позиції і ролі, типові для цього інституту [5, 162].

Звичайно, важливими у розвитку суспільного життя є взаємозв'язки між школою, сім'єю та громадськістю, які мають безпосередню або опосередковану взаємодію. Усе це виявляється на міжособистісному і суспільному рівнях та здійснюється через вплив один на одного, пристосування дій одного до дій іншого, розуміння спільності ситуацій та дій [9, 76].

У контексті розвитку педагогічної науки простежується поступова переорієнтація на взаємозв'язок між учасниками виховного процесу, як на суб'єктний процес. Відомий російський дослідник І. Гребенников зазначав, що успіх співдружності школи із сім'єю залежить від систематичного і коректного дотримання вчителями етико-педагогічних вимог до стилю взаємостосунків з учнями та їхніми батьками. Основний зміст таких вимог, на його переконання, має передбачати:

- 1) ґрунтування стосунків у системі “вчитель–учень” на нормах педагогічної етики;
- 2) усвідомлення вчителем основ етико-педагогічної взаємодії і знання причин, які викликати виникнення суперечностей із батьками;
- 3) вибудову стосунків у системі „учитель – сім'я – учень” відповідно до педагогічної етики за керівної ролі школи й активної участі батьків [2, 10].

Отже, високі вимоги до виховання учнів спонукають учителів, батьків і представників громадськості до пошуку шляхів забезпечення постійного вдосконалення виховної системи, прийнятих форм і методів організації виховної роботи. Для ефективного виховання необхідно співвідносити його з конкретними умовами реалізації цього процесу, враховувати виховні функції школи і сім'ї, виконання яких не лише впливає на учня, а й уможливорює визначення реакції на виховний вплив дорослого.

На підставі аналізу наукових джерел можна зробити висновок про те, що за своєю сутністю поняття „взаємозв’язок” є складним і неоднозначним. У філософському контексті воно використовується для характеристики існування сукупності об’єктів у відносинах, що забезпечують їх взаємовплив і взаємозумовленість. З педагогічного погляду поняття „взаємозв’язок” використовується для позначення сутності взаємовпливу різних факторів на дитину в процесі її навчання і виховання. Такими факторами є педагогічні дії і відносини, до яких залучаються різні соціальні інституції та соціальні групи з метою досягнення через виховання певного еталону. Саме остання позиція і становить основний предмет нашого подальшого дослідження.

Література

- 1. Взаимодействие** школы, комсомольской, пионерской организаций, внешкольных учреждений в коммунистическом воспитании учащихся : сборн. научн. труд. – М. : Просвещение, 1984. – 136 с.
- 2. Гребенников И. В.** Школа и семья : пособ. для учителя / Гребенников И. В. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
- 3. Докукина Е. М.** Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дис. на здобут. наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.01 / Елена Михайловна Докукина. – К., 1993. – 176 л.
- 4. Ильинков Э.** Взаимосвязь / Э. Ильинков, Г. Давидова, В. Лекторский. – М. : Советская энциклопедия, 1960. – Т. 1. – С. 251–252.
- 5. Кравченко Т. В.** Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи : монографія / Кравченко Т. В. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
- 6. Курлянд З. Н.** Педагогіка : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, Т. Ю. Осипова ; – 2-ге видання перероблені та доповнене. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 304 с.
- 7. Новейший** философский словарь : 3-е изд., исправл. – М. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. (Мир энциклопедий).
- 8. Скаткин М. Н.** Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). / Скаткин М. Н. – М. : „Педагогика”, 1986. – 152 с.
- 9. Соціальна** філософія : Короткий Енциклопедичний Словник / заг. ред. і уклад. : В. П. Андрущенко, М. І. Горлач]. – Київ – Харків : ВМП „Рубікон”, 1997. – 400 с.
- 10 Філософський** енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Тіхонова Н. Г. Філософсько-педагогічні основи взаємозв’язку школи, сім’ї і громадськості у вихованні учнів

У статті аналізуються філософсько-педагогічні основи взаємозв’язку школи, сім’ї і громадськості, характеризуються основні функції, які у процесі взаємозв’язку названих соціальних інститутів впливали на виховання учнів (1945–1991 рр.).

Ключові слова: взаємозв'язок, педагогічний взаємозв'язок, взаємозв'язок школи, сім'ї громадськості, функції.

Тихонова Н. Г. Философско-педагогические основы взаимосвязи школы, семьи и общественности в воспитании учащихся

В статье анализируются философско-педагогические основы взаимосвязи школы, семьи и общественности, характеризуются основные функции, которые в процессе взаимосвязи названных социальных институтов влияли на воспитание учащихся (1945–1991 гг.).

Ключевые слова: взаимосвязь, педагогическая взаимосвязь, взаимосвязь школы, семьи и общественности, функции.

Tikhonova N. G. Philosophical and pedagogical foundations of school's, family's and community's interconnection concerning students' upbringing.

Philosophical and pedagogical foundations of school's, family's and community's interconnection are analysed in the article. The main functions, which in the process of the mentioned social institutions' interconnection, influenced the students' upbringing, are also characterized in it.

Key words: interconnection, pedagogical interconnection upbringing, school, family and public, interconnection, functions.

УДК 371.14:338.48

Л. В. Чорна

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Сучасний етап розвитку людства характеризується високим рівнем технологій, які зумовлюють трансформації в усіх сферах суспільного життя, включаючи освітню галузь. Оскільки освіта обумовлює науково-технічний прогрес, а сучасна молодь живе в період розвинутого інформаційного середовища, то завдання системи освіти – модернізувати процес підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог сучасності, створити умови для активного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес та навчити молодих людей ефективно оперувати в даному просторі. Сьогодні вже недостатньо викладати дисципліни традиційно, коли у центрі педагогічного процесу знаходиться викладач, а студенти пасивно сприймають матеріал та виконують його вимоги. На часі нові технології навчання.

Аналіз законів і нормативних актів, а саме Закон України „Про Національну програму інформатизації”, Указ Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в

Україні”, та наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України: „Про створення Українського центру дистанційної освіти”, „Про затвердження Положення про дистанційне навчання”, „Про створення Координаційної ради з розвитку системи дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки”, засвідчує актуальність проблеми нової навчальної технології, яка здатна найбільш ефективно розв’язати існуючі протиріччя у сфері задоволення освітніх потреб громадян. Це протиріччя між традиційним підходом до організації навчальної підготовки та соціальними викликами сьогодення, між потребою у впровадженні результативних освітніх технологій і недостатнім науково-методичним та організаційним супроводом їх розробки та поширення. Мова йде про дистанційну освіту як форму навчання рівноцінну денній, вечірній, заочній і екстернатом, але й як таку, що реалізується в основному за допомогою комп’ютерних технологій [1, 46].

Своє бачення педагогічних інновацій, пов’язаних із застосуванням інформаційних технологій у навчанні, пропонують вітчизняні науковці В. Андрущенко, В. Биков, М. Коляда. С. Вітвицька стверджує, що нові інформаційні технології розвивають ідею програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов’язані з унікальними можливостями сучасних комп’ютерів і телекомунікацій [2, 170].

Метою даної статті є аналіз зарубіжного досвіду технології дистанційного навчання як форми підготовки майбутніх фахівців з туризму та визначення можливостей його творчого використання у вітчизняній вищій школі.

В умовах змін моделей життєдіяльності людства туризм перетворився на масштабний господарський комплекс, який відіграє вагомий роль в економічному розвитку більшості країн світу. Україна, володіючи багатими природно-кліматичними та культурно-історичними, які становлять основу для багатьох видів туризму, визначила свої перспективи розвитку і проголосила туризм одним із пріоритетних напрямів розвитку національної культури та економіки.

За таких обставин особлива роль відводиться вищій школі України, яка забезпечує фундаментальну, загальнокультурну та практичну підготовку фахівців для галузі. Вітчизняна професійна освіта в туризмі переживає період активного методологічного формування, переосмислення своїх базових категорій, удосконалення понятійно-категорійного апарату, пошуку інноваційних педагогічних технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців.

Вважаємо, що серед пріоритетних напрямів модернізації форм організації навчального процесу в освітніх закладах України значне місце належить впровадженню дистанційного навчання, яке широко використовується у світі з середини минулого століття. Вітчизняні науковці також досліджують проблему дистанційної підготовки фахівців.

Наукові здобутки мають М. Беседіна, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун. Н. Фоменко вважає, що дана технологія навчання забезпечує вирішення ряду вагомих соціально-економічних завдань, з-поміж яких :

- підвищення освітнього рівня населення;
- розширення доступу до вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- оптимізація післядипломної освіти [3, 75].

Разом з цим дистанційне навчання сприяє зростанню чисельності студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю і вирізняється специфікою організації та взаємодії як викладачів і студентів, так і студентів між собою. Дана технологія характеризується різноманітністю засобів, серед яких комп'ютерні та інформаційні системи; супутникові системи зв'язку; навчальне і кабельне телебачення, відеокасети, диски; глобальні й регіональні мережі (Інтернет). Власне підготовка майбутніх фахівців з туризму у системі дистанційної освіти в режимі он-лайн представляє значний інтерес на сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої школи.

У даному контексті американський досвід є особливо актуальним. Дослідження вчених США переконливо доводять тенденцію зростання у цій країні як кількості навчальних закладів, які пропонують дистанційне навчання в режимі он-лайн, так і числа тих, хто навчається. Дж.Сміс наголошує, що в 1997 році тільки шість американських університетів забезпечували цілісність процесу здобуття ступеня бакалавра і магістра від вступу до закінчення вищої школи завдяки Інтернету, а в 2000 р. майже кожний вищий навчальний заклад пропонував вищезазначені освітні послуги [4].

Відповідно до результатів соціологічних досліджень Массачусетського університету число студентів дистанційної форми навчання за різними напрямками значно перевищує кількість студентів денної форми, якщо точніше, то три з половиною мільйона молодих людей у США здобувають освіту засобами вищевказаної технології. Окрім того, 60% фахівців та 62% викладачів, які брали участь в опитуванні вважають дистанційне навчання рівносильним навчанню на стаціонарі [5].

Вважаємо за необхідне зазначити, що в сучасних умовах дистанційна технологія підготовки фахівців з туризму в університетах США поширюється на всі освітньо-кваліфікаційні рівні, для прикладу кваліфікацію молодшого спеціаліста (асоціативний ступінь з туризму) можна здобути в комунальному коледжі Херкімера, ступінь бакалавра з менеджменту в індустрії гостинності в Еліському коледжі Нью-Йоркського інституту технологій та Університеті Селівана, ступінь магістра з управління в туризмі в Університеті ім. Джорджа Вашингтона, ступінь магістра з гостинності й туризму в Університеті Вісконсина, ступінь магістра з менеджменту в індустрії гостинності в Університеті Хьюстона. А Массачусетський університет в Амхерсті надає освітні послуги в режимі он-лайн на рівні молодшого спеціаліста зі

спеціалізацією „Менеджмент конференцій і подієвого туризму” та „Менеджмент ігрових закладів” і бакалавра з „Менеджменту в туризмі” і „Менеджменту в індустрії гостинності” [5].

Підготовка майбутніх молодших спеціалістів для підприємств конференційного бізнесу та подієвого туризму в Массачусетському університеті здійснюється впродовж 12 місяців, зміст навчання охоплює базові аспекти діяльності в даній царині від вибору дистионації для конференції, розробки маркетингової стратегії, оренди аудіо-відео обладнання, складання кошторису до проведення переговорів і підписання контракту. Навчальним планом передбачено вивчення 5 дисциплін: „Менеджмент подієвого туризму”, „Маркетинг в індустрії гостинності”, „Менеджмент конференційного бізнесу”, „Менеджмент ресторанної справи” та „Продажі в конференційному бізнесі”. Після завершення навчання випускники отримують сертифікати.

Що стосується технології підготовки бакалаврів у вищезазначеному університеті, то слід указати на збалансованість навчальних дисциплін з економіки, туризму, гостинності з дисциплінами гуманітарного і суспільного циклів. Однак тривалість вивчення навчальних предметів різна: від трьох до восьми тижнів. У процесі підготовки ефективно використовуються такі засоби, як двостороннє інтерактивне відео, відеокасети, практикується традиційна відео трансляція й аудіо і відео конференції. Студенту необхідно здобути 120 кредитів для успішного закінчення даного навчального закладу.

Процеси глобалізації туристичної індустрії зумовили інноваційні зміни в освіті США. В 1988 році з ініціативи Всесвітньої туристичної організації при Університеті ім. Джорджа Вашингтона було створено Міжнародний інститут туристичних наук, який став провідним центром науково-дослідних робіт у галузі педагогіки туризму, зокрема у питаннях розширення спектра освітньо-кваліфікаційних рівнів і впровадження технології дистанційного навчання засобами Інтернету у процес підготовки магістрів, спеціалізація „Управління в туризмі” [6].

Зміст підготовки студентів даної форми навчання тотожний тому, що і на стаціонарі, а відмінності полягають у засобах, які використовуються для подачі навчального матеріалу, організації дискусій, контролю за виконанням завдань та проведенням екзаменів. Слід зазначити, що сесії є обов’язковими для студентів дистанційної форми навчання у цьому навчальному закладі, їх проводять на базі університету тільки двічі впродовж усього періоду підготовки тривалістю чотири дні: перша – на початку навчання, вона має орієнтаційний характер і забезпечує можливість ознайомлення студентів з системою роботи в Інтернеті, правилами користування он-лайн бібліотекою й доступом до наукових джерел, інструктажем щодо ефективного вивчення навчальних предметів та виконання передбачених планом завдань, а також зустрічі з професорсько-викладацьким складом і студентами однокурсниками; друга – кульмінаційна, на завершальному

етапі навчання з метою захисту магістерських робіт і підведення підсумків навчання. Кількість кредитів, необхідних для успішного завершення навчання на магістратурі, дорівнює 36 кредитам.

Спектр обов'язкових навчальних предметів для майбутніх магістрів формується на основі наступних дисциплін: „Сталий розвиток туристичних дистинацій”; „Статистичний аналіз в туризмі”; „Наукові дослідження в туризмі” із загальною кількістю 9 кредитів. Спеціалізація „Управління в туризмі” (12 кредитів) забезпечується наступними профільними дисциплінами: „Менеджмент туристичної дистинації”, „Економіка туристичної дистинації”, „Планування туристичної дистинації”, „Стратегія розвитку туристичної дистинації” і „Маркетинг туристичної дистинації”. На вивчення елективних дисциплін відводиться 9 кредитів, вибір цих предметів залежить від інтересів студентів та рекомендацій викладачів. Навчальним планом передбачено практику на виробництві (3 кр.) та поглиблене вивчення певної профільної дисципліни (3 кр.).

На увагу заслуговує той факт, що в 50 штатах країни функціонує Кооперативна служба дистанційного навчання. Дана служба подає перелік навчальних закладів країни, що здійснюють підготовку фахівців для туристичної індустрії, із зазначенням: освітньо-кваліфікаційного рівня, який здобувають студенти після завершення навчального процесу; місцезнаходження навчального закладу, при цьому розрізняють заклади в межах США та за межами; спеціалізації [7, 232].

Аналіз досвіду університетів США з використання глобальних комунікаційних мереж в дистанційній освіті в туризмі є цінним для вітчизняної галузі в питаннях його творчого використання, а саме осмислення підходу до поетапного ступеневого впровадження даної технології у повсякденну практику, застосування широкого спектра засобів комунікації в процесі підготовки фахівців, формування способу спілкування викладачів і студентів, оновлення змісту навчання для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів за рахунок нових навчальних предметів, розширення спектра спеціалізації. Враховуючи позитивну динаміку поступу туризму на вітчизняних теренах і перспективні розрахунки щодо зростання кількості суб'єктів підприємницької діяльності в цій царині та перші кроки, зроблені на шляху до запровадження дистанційного навчання в режимі он-лайн у сфері сільського, зеленого туризму з ініціативи Європейського Союзу в межах проекту TEMPUS, вважаємо, що запровадження дистанційної освіти в туризмі стане вагомим кроком на шляху розбудови системи сучасної безперервної ступеневої освіти.

Література

1. Дистанційне навчання: теорія і практика / В. І. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, О. В. Веренич. – К. : Наукова думка, 2004. – 375 с. **2. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи: Метод.

посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2003. – 316 с. **3. Фоменко Н. А.** Педагогіка вищої школи : методологія, стандартизація туристської освіти [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Н. А. Фоменко. – К. : ТОВ Видавничий дім „Слово”, 2005. – 216 с. **4. Boger C. A.** Distributed Education: The Future of Hospitality Education / C. A. Boger, K. P. Brewer // Journal of Hospitality and Tourism Education. – 2000. – №7. – P. 60 – 64. **5. University of Massachusetts :** електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.isenberg.umass.edu/htm/Undergraduate_Program/ – Загол з екрану. – Мова англ. **6. The George Washington University :** електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.gwutourism.org/> – Загол з екрану. – Мова англ. **7. Hudson S.** An International Handbook of Tourism Education / S. Hudson. – New York : Elsevier Ltd. – 2005. – 238 p.

Чорна Л. В. Інноваційні освітні технології

У статті розкрито проблему організації дистанційної форми підготовки майбутніх фахівців з туризму засобами комп'ютерних технологій, у цьому контексті охарактеризовано американський досвід організації даної форми навчання на всіх освітніх рівнях.

Ключові слова: дистанційна форма, майбутні фахівці з туризму, американський досвід.

Чорна Л. В. Инновационные образовательные технологии

В статье раскрыто проблему организации дистанционной формы подготовки будущих профессионалов в туризме с использованием компьютерных технологий, в этом контексте проанализировано американский опыт организации данной формы обучения на всех образовательных уровнях.

Ключевые слова: дистанционная форма, будущие профессионалы в туризме, американский опыт.

Chorna L. V. Innovative educational technologies

The problem of future tourism professionals' training distance form organization through internet technologies is revealed in this article, American experience of this form organization at all the educational levels is considered in this contest.

Key words: distance form, future tourism professionals, American experience.

ЗМІСТ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.148

О. П. Бартош

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ У США

Аналіз літературних джерел [1; 2; 3], засвідчує, що у розвинутих країнах світу соціальну освіту розглядають як потужний антикризовий, стабілізуючий і творчий чинник розвитку суспільства. Очевидно, що підготовка фахівців соціальної роботи є не легким завданням у будь-якій країні, враховуючи глобальність цілей соціальної роботи, складність її об'єкту, різноманітність функцій та сфер діяльності.

Сьогодні перед вищими закладами освіти України, які готують соціальних працівників, стоїть нелегке завдання – підготовка професійно компетентних спеціалістів. Адже, з одного боку, підготовка професіоналів забезпечить можливості для подальшого успішного становлення цієї сфери діяльності, необхідної для соціального розвитку як окремої людини так і суспільства загалом. З іншого боку, результативність розвитку соціальної роботи, і особливо на етапі її професійного становлення, значною мірою визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії

Вивченню зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної роботи присвячений ряд досліджень вітчизняних науковців. Зокрема, деякі аспекти порівняльного аналізу процесів підготовки фахівців з соціальної педагогіки розглянуті у дослідженні Л. Міщик [4]; історичні аспекти становлення соціальної роботи та освіти у цій сфері, зміст і технології підготовки фахівців у західноєвропейських та постсоціалістичних країнах висвітлені у роботах Л. Коваль, І. Звереві, С. Хлебик [5], І. Козубовської, С. Шпеник [6; 7], В. Поліщук, Н. Горішної, Г. Лещук, О. Пічкач, О. Пришляк [8; 9], Н. Собчак [10] та ін. Цікавим, на нашу думку, є ще недостатньо досліджений зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників до роботи з конкретними групами клієнтів, а саме з дітьми.

Метою нашої статті є розглянути компетентності, необхідні соціальному працівнику у роботі з дітьми в США.

Соціальна робота, як і будь-яка інша професійна діяльність, вимагає оволодіння певною спеціальною базою знань і вмінь, володіння якою і визначає рівень професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами,

технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування.

На думку В. Боума, компетентна професійна діяльність передбачає:

- усвідомлений вибір знань, необхідних для вирішення професійних завдань;
- єдність професійних знань і цінностей;
- відображення цього синтезу у відповідній професійній діяльності [11].

На сьогодні в США університетами та школами соціальної роботи пропонується понад 300 програм підготовки бакалавра соціальної роботи та понад 100 програм на ступінь магістра соціальної роботи [12].

У 2003 році робоча група у складі представників від факультетів соціальної роботи, керівників державних органів та представників від Каліфорнійського центру з питань освіти у сфері соціальної роботи (California Social Work Education Center) (далі – CalSWEC) розпочала роботу над формуванням та внесенням змін до програми підготовки бакалаврів, розробкою переліку компетентностей (ще відомих як „Каліфорнійські компетенції соціального працівника у забезпеченні добробуту дітей” (The California Child Welfare Competencies)) бакалаврів соціальної роботи, які б спеціалізувалися на роботі з дітьми, оскільки у ряді регіонів країни, штатів, особливо в сільській місцевості, на сьогодні не вистачає соціальних служб та відповідних компетентних професіоналів, які б спеціалізувалися на роботі в сфері охорони дитинства.

Каліфорнійський центр з питань освіти у сфері соціальної роботи (далі – CalSWEC) фінансується Каліфорнійським департаментом соціальних служб та Дитячим Бюро, Адміністрацією у справах дітей та сімей, Американським департаментом з питань охорони здоров'я та соціальних служб (California Department of Social Services and the Children's Bureau, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services). Фінансову допомогу надають також наступні фундації: Zellerbach Family Fund, Wellness Foundation, California Endowment та Archstone Foundation. Метою цієї організації є інтеграція освіти та практики із забезпеченням надання ефективних, культурно-компетентних послуг населенню штату Каліфорнія у співпраці з школами соціальної роботи, соціальним службами та іншими професійними організаціями. Серед інших завдань, які ставить перед собою дана організація:

- набір та підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми групи ризику;
- визначення та практичне застосування принципу безперервності у сфері соціальної освіти та підготовки фахівців;
- участь у дослідженнях та оцінка передового досвіду в галузі соціальної роботи;

- пропаганда позитивних змін в соціальній політиці держави [13].

Перелік компетентностей бакалавра соціальної роботи розроблявся на основі вже існуючих розроблених компетентностей магістрів соціальної роботи. Він був прийнятий цільовою групою в цілому і затверджений Радою CalSWEC. Далі його було покладено в основу нового навчального плану з підготовки бакалавра – майбутнього соціального працівника, який спеціалізується на роботі з дітьми [14]. Цей процес розгортався повільно, з наміром вдосконалити програму підготовки бакалавра соціальної роботи, зробити її доступнішою, високоякісною, призначеною задовольнити вимоги різних регіонів країни, штатів та студентів. У 2007 році було введено в дію остаточний варіант IV-E BASW програми підготовки бакалавра соціальної роботи. Лише в штаті Каліфорнія було набрано 225 студентів, а 94% випускників цієї програми були прийняті на роботу у сферу соціальної роботи з дітьми відразу після її закінчення, що доводить її ефективність.

В основу розроблених компетентностей були покладені наступні принципи:

1. Мета благополуччя дітей полягає в сприянні їх здоров'ю та безпеці, розвитку через позитивне, продуктивне доросле життя.
2. Кожна дитина має право на постійне місце проживання, догляд та виховання.
3. Турботлива родина є найкращим середовищем для виховання дітей.
4. Широкий спектр методів виховання з врахуванням етнічних, культурних, громадських та сімейних відмінностей забезпечує належний догляд за дітьми.
5. В умовах небезпеки для дитини держава має право втрутитися в сімейні стосунки з метою захисту дитини. У таких умовах безпека дитини є пріоритетом над правами батьків.
6. Всі „розумні” зусилля повинні бути спрямовані на збереження та зміцнення існуючих умов проживання дитини в сім'ї перш, ніж буде запропоноване альтернативне перерозміщення дитини.
7. Послуги мають бути доступними, своєчасними та ефективними.

Останній варіант компетентностей був затверджений Радою CalSWEC в травні 2009. Він визначає наступні 4 типи компетентностей:

1. *Етнічна чутливість і мультикультурна практика.* Практичні знання і чутливість до етнічних і культурних відмінностей лежать в основі надання соціальних послуг з метою соціального забезпечення дітей. Культурно-компетентна практика визнає культурні особливості особистості як невід'ємну частину розвитку індивіда. Вона має на меті використання культурних концепцій шляхом підвищення індивідуального та сімейного функціонування.

1.1. Студент проявляє свою повагу і культурну чутливість щодо оцінки особливостей клієнта, приймаючи рішення та працюючи з клієнтами.

1.2. Студент демонструє самосвідомість і здатність подолання особистих упереджень в роботі з різними групами клієнтів.

1.3. Студент демонструє здатність оцінювати з урахуванням культурних особливостей ситуацію кожної дитини та сім'ї, а також розробляти та здійснювати ефективний план втручання.

1.4. Студент визнає власні обмежені можливості щодо особистих знань про особливості роботи з різними групами клієнтів, покращує свої знання з цього предмету, отримуючи додаткові консультації та експертизи по мірі необхідності у виконанні оцінки та ефективної практики.

1.5. Студент розуміє важливість рідної мови клієнта і підтримує її використання у забезпеченні оцінки щодо добробуту дітей та в процесі надання послуг з інтервенції.

1.6. Студент розуміє вплив і значення традиційних та культурно-особливих методів виховання і використовує ці знання на практиці в своїй роботі з сім'ями.

1.7. Студент демонструє вміння співпрацювати з окремими особами, групами, громадськими організаціями та державними установами, що підтримують рівний доступ і враховують різноманіття культурних особливостей у наданні послуг та забезпеченні певних ресурсів.

II. *Основні навички в практиці забезпечення добробуту дітей.* Ця категорія включає в себе навички і знання, що є основними для практики соціальної роботи, особливо у роботі з дітьми. Студенти вчаться діяти на перспективу і співпрацювати. На цьому рівні студенти спроможні оцінити інформацію про дитину і сім'ю, зробити відповідні кроки у плануванні своїх дій. Крім того, студенти демонструють свою професійність у власній практиці з соціальної роботи.

2.1. Студент розуміє і вміє застосовувати початкові принципи і техніки інтерв'ювання дітей та сімей з метою оцінки ситуації та планування втручання і надання послуг.

2.2. Студент демонструє здатність виконувати попередню оцінку безпеки та моніторити безпеку дитини через безперервну оцінку ризику.

2.3. Студент здатний визначати як основні фактори (сімейні, соціальні, стан здоров'я тощо), що сприяють жорсткому поводженню з дітьми та їх бездоглядності, так і позитивні фактори, які використовують для збереження сім'ї і захисту дитини.

2.4. Студент чітко визначає фізичні та поведінкові показники жорсткого поводження, насильства в сім'ї, бездоглядність.

2.5. Студент демонструє здатність розпізнавати ознаки і симптоми зловживання психоактивними речовинами у дітей та дорослих.

2.6. Студент демонструє базові знання з основ розвитку дитини, того, як рівень розвитку впливає на дитячий фізичний і психологічний стан у відповідь на жорсткого поводження та бездоглядність.

2.7. Студент вміє збирати, оцінювати і представляти відповідну інформацію з інтерв'ю, історії випадку, додаткових джерел в процесі

проведення оцінки дитячої кривди або занедбаня, ефективно спрямовуючи клієнта до отримання послуг або подальшої оцінки.

2.8. Студент демонструє здатність оцінити сім'ю з точки зору перспективи практики, а також розробити і реалізувати план роботи над конкретним випадком на основі цієї оцінки.

2.9. Студент демонструє обізнаність про належне використання повноважень і авторитету у відносинах, а також динаміку роботи з клієнтами, несхильними до співпраці.

2.10. Студент розуміє те, як прив'язаність, розлучення та перерозміщення впливають на дитину і сім'ю, як цей досвід може вплинути на фізичний, пізнавальний, соціальний, емоційний і духовний розвиток дитини.

2.11. Студент визнає важливість роботи з біологічними сім'ями, прийомними сім'ями, родичами, а також залучення їх до оцінки та стратегії планування подальших дій.

2.12. Студент демонструє здатність і впевненість в оцінці власних конфліктів або емоційних реакцій, намагається отримати додаткові консультації в міру необхідності.

2.13. Студент розуміє принципи одночасного і сталого планування.

2.14. Студент усвідомлює форми і механізми пригнічення і дискримінації, що притаманні сім'ям з низьким рівнем доходів, нетрадиційним і культурним розмаїттям; використовує ці знання для надання ефективних послуг щодо соціального захисту дітей; дотримується у своїй практиці соціальної та економічної справедливості.

2.15. Студент демонструє знання і розуміння процесу припинення роботи з клієнтами і системами.

2.16. Студент розуміє базові, етичні норми і принципи професії та практики.

2.17. Студент розуміє подвійну відповідальність соціального працівника, який спеціалізується на роботі з соціального захисту дітей та наданні послуг, які підтримують сім'ї.

2.18. Студент розуміє державні та федеральні політичні питання, які впливають на практику соціального забезпечення дітей.

2.19. Студент розуміє правовий процес у сфері соціального захисту дитинства та ролі соціальних працівників та інших фахівців у відповідних судах.

III. *Поведінка людини і соціальне середовище.* Компетенції у цьому розділі стосуються етапів розвитку дітей та підлітків та численних соціально-економічних факторів, що впливають на цей розвиток. Знання, отримані щодо процесів людського розвитку, забезпечують основу для оцінки та втручання.

3.1. Студент демонструє розуміння особливостей розвитку дітей та молоді, в тому числі фізичного, розумового, соціального та емоційного компонентів; може розпізнавати ознаки кривди або занедбаня.

3.2. Студент демонструє розуміння первинних стадій і процесів розвитку дорослого та сімейного життя.

3.3. Студент демонструє розуміння впливу потенційних наслідків бідності, упередженого ставлення, несправедливості та інших форм гноблення на поведінку людини і соціальні системи.

3.4. Студент демонструє розуміння впливу культури на поведінку людини і сімейну динаміку.

3.5. Студент демонструє розуміння того, як сильні перспективи та підходи щодо розширення прав і можливостей можуть позитивно впливати на зростання, розвиток і зміни в поведінці.

IV. Облаштування роботи в агентстві. У цьому розділі розглядаються аспекти практики в агентстві. Студент стає здатним оцінити можливості агентства і соціальних служб; починає здобувати навички побудови стратегії щодо самоповодження та безпеки під час роботи.

4.1. Студент в змозі визначити сильні та слабкі сторони організації; виявити наслідки, які ці чинники можуть мати на послуги для дітей та сімей.

4.2. Студент може оцінити ставлення агентства до культурної компетентності і людського різноманіття, його вплив на задоволеність клієнта і успіх у досягненні поставлених цілей.

4.3. Студент демонструє знання структури організації–роботодавця або агентства; здатний ефективно працювати в рамках її політики, процедур і правових принципів.

4.4. Студент в змозі використати норми і принципи, прописані в кодексі етики Національної асоціації соціальних працівників (NASW Code of Ethics), в роботі з співробітниками установ, керівниками і клієнтами.

4.5. Студент демонструє усвідомлення наявних ресурсів в агентстві та громаді, що є доступними для дітей і сімей; володіє практичними знаннями про те, як використовувати ці ресурси для досягнення цілей у вирішенні конкретного випадку.

4.6. Студент в змозі планувати, розставляти пріоритети, виконувати види діяльності та завдання в рамках відповідних термінів.

4.7. Студент усвідомлює наявність стресових факторів, пов'язаних з роботою; розробляє відповідні стратегії само-поводження.

4.8. Студент в змозі використати принципи співпраці, надання консультацій; починає працювати продуктивно з міждисциплінарною командою у питаннях планування та/або реалізації дій у вирішенні конкретного випадку.

4.9. Студент розуміє мету дослідження результатів своєї роботи; готовий використовувати всі можливості для пошуку відгуку від клієнтів, організацій та громади щодо моніторингу своєї практики, покращення роботи агентства.

4.10. Студент розуміє важливість методичних і наукових методів підвищення рівня знань; розуміє і починає використовувати досвід з

практики захисту добробуту дітей та результати досліджень для поліпшення планування соціальних послуг, політики та практики.

На сьогодні цей перелік компетентностей служить моделлю для розробки навчальних програм з підготовки бакалаврів соціальної роботи, які спеціалізуються на роботі з дітьми, по всій країні. Його переглядають кожні чотири або п'ять років відповідно до змін у практиці соціальних працівників.

Ми можемо зробити висновки про те, що знання і вивчення американського досвіду для України особливо значуще, оскільки при всіх істотних відмінностях між цими країнами, саме вони впливають на формування соціально-етичних пріоритетів майбутнього світу.

Дослідження американського досвіду важливе не для механічного запозичення тих або інших суспільних парадигм і доктрин, а, передусім, для осмислення природних явищ взаємодії, взаємозбагачення все ще істотно різних і багато в чому штучно роз'єднаних соціальних систем, пошуку працездатний механізмів стимулювання інтеграційних процесів.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у з'ясуванні змісту цілеспрямованої підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми в США.

Література

- 1. Kirst-Ashman K.** Understanding Generalist Practice / K. Kirst-Ashman, H. Grafton. – Chicago : Nelson-Hall Publishers. – 1999. – 653 p.
- 2. Seibel F. W.** Soziale Professionen fur ein Soziales Europa / F. W. Seibel, W. Lorenz. – Frankfurt am Main, 1998. – 560 p.
- 3. Siporin M.** Introduction to Social Work Practice / M. Siporin. – N.Y. : Macmillan Publishing, 1975. – 230 p.
- 4. Міщик Л. І.** Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Людмила Іванівна Міщик. – Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
- 5. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 6. Козубовська І.** Превентивна діяльність соціальних служб Великої Британії з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки: Монографія / І. Козубовська, О. Бартош, М. Бабинець, А. Досін, С. Шпеник. – Ужгород : Шарк, 2010. – 260 с.
- 7. Бартош-Пічкач О. П.** До проблеми підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О. П. Бартош-Пічкач, С. З. Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: Вид-во УжНУ „Говерла”, 2010. – Вип.18 – С. 16 – 22.
- 8. Поліщук В. А.** Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: Посібник / В. А. Поліщук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
- 9. Поліщук В. А.** Соціальна робота : посібник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкач, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / За ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : ВАТ „ТВПК „ЗБРУЧ”, 2010. – 330 с.
- 10. Собчак Н. М.** Зміст

і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Надія Мирославівна Собчак / Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2004. – 20 с. **11. Morales A.** Social Work: A profession of many faces / A. Morales, B. Sheafor. – Boston, 1990. – 325 p. **12. Garvin Ch. D.** Social Work in Contemporary Society / Ch. D. Garvin, J. E. Tropman. – Boston: Allyn & Bacon, 2nd edition, 1998. – 458 p. **13. California Social Work Education Centre** : електронний ресурс. – Режим доступу: <http://calswec.berkeley.edu/calswec/CalSWECAR06_07_Final.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ. **14. BSW Curriculum Competencies for Public Child Welfare in California.** – University of California, Berkeley: California Social Work Education Center (CalSWEC). – 2009. – 9 p.

Бартош О. П. Компетентністний підхід у підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми у США

У статті розглянуто компетентності фахівців соціальної роботи, які спеціалізуються на роботі з дітьми в США.

Ключові слова: компетентності, соціальний працівник, підготовка.

Бартош Е. П. Компетентностный подход в подготовке социальных работников к работе с детьми в США

В статье рассмотрены компетентности специалистов социальной работе, которые специализируются в работе с детьми в США.

Ключевые слова: компетентности, социальный работник, подготовка.

Bartosh O. P. Social Work Curriculum Competencies for Public Child Welfare in the USA.

The author of the article has considered competencies in social work curriculum for public child welfare in the USA.

Key words: competencies, social worker, training.

УДК 331.102.24:37.032:364

Д. В. Данко

**ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА МЕДИЧНОГО ЗАКЛАДУ**

Радикальні зміни у соціально-економічному та політичному житті України, наслідки світової екологічної кризи призвели до погіршення психічного, духовного, фізичного і соціального здоров'я населення. У зв'язку з цим актуалізується проблема медико-соціальної роботи, що має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість.

За останні роки відбувається підвищення інтересу вітчизняних учених до теорії і практики медико-соціальної роботи (В. Бочарова, І. Грига, Н. Зимовець, Г. Лактіонова, А. Мартиненко, Л. Тюття, Є. Холостова та ін.). Серед зарубіжних науковців варто відзначити Дж. Донеллі, Б. Еріксона, Ю. Хеймінга та ін. Однак, існує низка питань, які й досі залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, дослідження особистісних та професійних якостей соціального працівника медичного закладу.

Сфера соціальної роботи різноманітна, а праця людей даної професії визначається багатоаспектністю розв'язуваних проблем і завдань. Успіх цієї діяльності залежить від оволодіння системою знань (теоретичних і практичних), дотримання етичних принципів і норм, наявності певних особистісних та професійних якостей.

Важливими особистісними рисами соціального працівника, які обумовлюють ефективність його роботи, є гуманістична спрямованість (орієнтація на людину як вищу цінність, усвідомлення її неповторної індивідуальності і творчої сутності) і ціннісні орієнтації (той компонент структури особистості, який визначає поведінку і ставлення до навколишнього світу). Гуманістична спрямованість є базовим, інтегральним підґрунтям, що забезпечує розвиток таких якостей як моральність, доброзичливість, чуйність, бажання розділити чужий біль, милосердя, людяність, відчуття співпереживання і емпатію.

Ціннісні орієнтації соціального працівника є основою розвитку таких принципів і норм як:

- альтруїзм (допомоги тому, хто потребує допомоги);
- етична відповідальність перед професією (соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується етичних принципів і норм, примножує знання і розширює місію соціальної роботи);
- самореалізація, самоствердження, самовдосконалення особистості соціального працівника і досягнень у професійній діяльності [1].

Невід'ємною складовою особистості соціального працівника медичного закладу є готовність до професійної діяльності, яка одночасно виступає і метою, і результатом професійно-особистісного розвитку фахівця.

Поняття професійної готовності виникло від відомого в психології терміна „психологічна готовність”, який з'явився в кінці XIX ст., а більш глибоке його вивчення розпочалося лише в 40-х роках минулого століття. В. Стастьонін [2] визначає цей термін як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта взірця структури і способу дій у постійній спрямованості на досягнення мети. Стан професійної готовності включає в себе: різноманітні установки на усвідомлення завдань професійної діяльності; моделі ймовірної поведінки клієнта; оцінку власних можливостей та їх співвідношення з труднощами, що можуть виникнути в процесі роботи.

Разом з тим, категорія „професійна готовність” розглядається як два взаємообумовлені та взаємопов’язані компоненти: готовність особистості до діяльності і готовність до саморозвитку (Н. Шмельова). У реальній практичній діяльності більшість фахівців, які закінчують вищі навчальні заклади мають певну професійно-базову готовність до діяльності. Але, як показують дослідження, лише в незначній частини працюючих медико-соціальних працівників сформована готовність до професійно-особистісного розвитку, росту, досягнення успіху в роботі та кар’єрі [3].

Досліджуючи особистість соціального працівника медичного закладу як суб’єкта професійної діяльності, вченими виділяється багатопланове, комплексне поняття – особистісний потенціал. Структура особистісного потенціалу фахівця характеризується такими компонентами:

- інтелектуальні здібності (освітній потенціал);
- працездатність (психофізіологічний потенціал);
- здатність до співпраці та взаємодії (комунікативний потенціал);
- професійні знання, вміння, навички (кваліфікаційний потенціал);
- креативні здібності (творчий потенціал);
- ціннісно-мотиваційна сфера (моральний потенціал) [3].

Однак, дослідження професійного портрету медико-соціального працівника вимагає врахування змісту і функцій діяльності, а також кола осіб, з якими працює фахівець. Зокрема, А. Мартиненко пропонує розглядати соціальну роботу в сфері медицини з такими групами клієнтів:

- група осіб з підвищеним ризиком захворювань;
- члени сім’ї клієнта і його найближче оточення;
- важко хворі;
- хворі з вираженими соціальними проблемами;
- люди з обмеженими можливостями [4].

Відповідно до зазначеної класифікації запропоновано комплекс заходів медико-соціальної роботи, реалізація яких передбачає наявність у соціального працівника певних теоретичних знань та практичних умінь і навичок.

Група осіб з підвищеним ризиком захворювань.

Профілактичний напрям: профілактичні заходи щодо збереження фізичного, психічного і репродуктивного здоров’я населення на індивідуальному, груповому і регіональному рівнях; гігієнічне виховання і формування установок на здоровий спосіб життя з урахуванням специфіки клієнтів груп підвищеного ризику; соціально-гігієнічний моніторинг; розробка цільових програм профілактики захворювань, організація медико-соціальної допомоги населенню на різних рівнях; організація профілактичних оглядів; визначення факторів ризику, які впливають на соматичне, психічне і репродуктивне здоров’я, а також

генетичної та вродженої патології; соціальна експертиза сім'ї; інформування громадян про стан індивідуального і громадського здоров'я, довкілля та ін.

Реабілітаційний напрям: медико-соціальна допомога з планування сім'ї, охорони материнства і дитинства; медико-соціальний патронаж сімей; сприяння в забезпеченні державних гарантій і прав громадян з охорони здоров'я та надання медико-соціальної допомоги; участь у наданні допомоги постраждалим у надзвичайних ситуаціях; сприяння у вирішенні правових проблем клієнта; психокорекційна робота та ін.

Для реалізації зазначених заходів медико-соціальний працівник повинен володіти знаннями валеології, соціальної медицини, соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, теорії і методів соціальної роботи, соціальної реабілітації, системи соціальних служб і закладів охорони здоров'я та ін. У процесі засвоєння цих знань у майбутнього фахівця формуються такі професійні вміння: визначати та аналізувати основні показники громадського здоров'я у взаємозв'язку з чинниками, що на нього впливають; розробляти заходи щодо покращення здоров'я населення; оцінювати організацію, якість та ефективність надання різних видів лікувально-профілактичної допомоги клієнтам; використовувати методи соціальної роботи з метою надання клієнтам допомоги, розвитку ресурсів та змін у суспільстві в їх інтересах.

Члени сім'ї клієнта і його найближче оточення.

Профілактичний напрям: санітарно-гігієнічна освіта; роз'яснювальна робота з подолання шкідливих звичок; сприяння організації дозвілля молоді; соціально-правове консультування; вирішення проблемних ситуацій і сприяння в усуненні факторів ризику; плановий патронаж сімей соціального ризику; сприяння збереженню сімейних зв'язків, вирішенню проблеми самотності; допомога сім'ї в отриманні необхідної інформації про види соціального забезпечення та ін.

Реабілітаційний напрям: консультування та надання своєчасної допомоги; організація психологічної підтримки клієнта з медико-соціальними проблемами; залучення членів сім'ї і найближчого оточення клієнта до діяльності груп самопомоги і взаємодопомоги та ін.

Медико-соціальна робота з цією групою осіб передбачає володіння знаннями медико-соціальних основ здоров'я, технологій соціальної роботи, психології, педагогіки, права, методики індивідуального та групового консультування, конфліктології та ін. У результаті засвоєння цих знань у майбутніх фахівців формуються такі вміння: визначати типові соціальні проблеми особистості, аналізувати причини їх виникнення; застосовувати основні технології та методики соціальної роботи з членами родини клієнта та його найближчим оточенням; володіти методами соціально-психологічного аналізу конфліктів; застосовувати традиційні та інноваційні методи консультування; забезпечувати, з одного боку, правове посередництво між особистістю і

сім'єю, а з іншого – між різними громадськими і державними структурами та ін.

Важко хворі.

Профілактичний напрям: профілактика несприятливого розвитку і декомпенсації соматичного та психічного стану, пов'язаного з інвалідністю; комплексна оцінка соціального статусу клієнта; допомога у вирішенні правових проблем, питань матеріального характеру; патронаж клієнта у зв'язку з хворобою; інформування клієнта про стан його здоров'я тощо.

Реабілітаційний напрям: організація медико-соціальної допомоги та догляду за хворим; сприяння в забезпеченні спеціалізованої допомоги з урахуванням особливостей соматичної, психічної і соціальної патології; сімейне консультування і психокорекція; сприяння включенню в роботу терапевтичних груп; направлення на медико-соціальну експертизу; організація паліативної допомоги та ін.

Соціальна робота з важко хворими людьми вимагає наявності глибоких знань у медико-соціальних працівників з психології, валеології, консультування, геронтології, методів соціальної роботи, соціального забезпечення та ін. Для роботи з такою категорією осіб необхідно володіти низкою вмінь: діагностувати та здійснювати класифікацію раптових захворювань і патологічних станів; володіти навичками подолання стресових ситуацій; створювати сприятливі умови і доброзичливу атмосферу в роботі з важко хворими; готовність приймати етичні рішення у складній системі взаємовідносин; застосовувати інноваційні підходи та спеціальні процедури і техніки індивідуальної соціальної роботи, необхідні для розв'язання проблем клієнта.

Хворі з вираженими соціальними проблемами.

Профілактичний напрям: виявлення несприятливого мікросередовища і його „оздоровлення”; участь у попередженні суспільно небезпечних дій; визначення соціально-правового статусу – біженця, безпритульного, особи, що відбуває покарання і т.д.; соціально-правове консультування; представлення інтересів клієнтів, які потребують медико-соціальної допомоги, в органах влади; сприяння клієнтові у вирішенні соціально-побутових та житлових труднощів; вирішення у сім'ях соціальних конфліктів, що пов'язані зі станом здоров'я клієнта; допомога в оформленні опіки та піклування; інформування відповідних служб про зміну соціального статусу клієнта; виявлення актуальних і потенційно загрозливих проблем та сприяння у їх вирішенні; інформування про заходи соціального забезпечення; інформування відповідних служб про наявність соціальних проблем – сімейних, побутових, матеріальних, правових; сприяння в отриманні медичної, психологічної, правової та матеріальної допомоги тощо.

Реабілітаційний напрям: медико-соціальна допомога людям похилого віку, включаючи організацію опіки, догляд, влаштування у соціальні установи; забезпечення наступності у взаємодії з фахівцями

суміжних професій; створення реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури; організація спеціалізованої медичної допомоги; комунікативний тренінг, тренінг соціальних навичок; забезпечення соціального захисту ВІЛ-інфікованих і членів їх сімей та ін.

Медико-соціальна робота з людьми з вираженими соціальними проблемами передбачає наявність знань із соціальної медицини, соціальної реабілітації, соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, спілкування в соціальній роботі, соціального захисту, права та ін. Для роботи з такою категорією осіб фахівець повинен уміти: сприймати, осмислювати і адекватно тлумачити процеси і явища, що спричиняють виникнення соціальних проблем; встановлювати причини відхилень у поведінці людини та фактори, що їх посилюють; визначати адаптивні можливості клієнта; враховувати особливості психіки і поведінки осіб похилого віку; вирішувати медико-соціальні проблеми клієнтів у закладах соціальної сфери; організовувати і проводити соціально-психологічні тренінги та ін.

Люди з обмеженими можливостями.

Профілактичний напрям: розробка комплексних програм профілактики інвалідності та смертності; участь у проведенні медико-соціальної експертизи; визначення потреби інваліда в різних видах соціального забезпечення; сприяння інваліду в реалізації його прав, представлення інтересів в органах влади; участь у визначенні дієздатності, можливої опіки та піклування; сприяння в забезпеченні батьківських функцій; сприяння в отриманні пенсій, пільг; допомога у вирішенні житлових проблем; розміщення клієнта в стаціонарні установи соціального обслуговування; соціально-правове консультування та ін.

Реабілітаційний напрям: сприяння в організації лікування та медичного контролю; психокорекція; сімейне консультування; розробка індивідуальної програми реабілітації інваліда; проведення заходів медичної та соціальної реабілітації – створення безбар'єрного середовища життєдіяльності, соціальна допомога та соціальні послуги, забезпечення засобами пересування та допоміжними технічними засобами; організація заходів професійної реабілітації – професійна підготовка і освіта, сприяння у зміні режиму та характеру діяльності, працевлаштування, перекваліфікації; допомога у створенні реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури та ін [4].

Соціальна робота з даною категорією осіб передбачає наявність у фахівця ґрунтовних знань з психології, педагогіки теорії і методів соціальної роботи, соціальної реабілітації людей з особливими потребами, валеології, соціальної медицини, соціального забезпечення. Оволодіння цими знаннями забезпечує в студентів формування таких умінь: обирати форми інтеграції осіб з обмеженими можливостями в суспільство; забезпечувати розвиток соціальних і соціально-психологічних властивостей і особистих можливостей самоактуалізації і самореалізації в онтогенезі; попереджати конфлікти; сприяти створенню

сприятливого соціально-психологічного клімату; застосовувати інноваційні технології соціальної реабілітації людей з особливими потребами, які використовуються в нашій країні і за рубежом; проводити консультування з питань соціально-правової політики держави стосовно даної категорії осіб; здійснювати оцінку фактів, що вимагають призначення певних видів соціального забезпечення та ін.

Відповідно до зазначених заходів медико-соціальної роботи з різними групами клієнтів, знань та вмінь, що необхідні для їх реалізації і структури особистісного потенціалу фахівця, соціальний працівник повинен мати такі особистісно-професійні якості:

1) інтелектуальні – гнучкість розуму, реалістичність, прогностичність, розсудливість, пластичність, критичність, кмітливість;

2) психологічні – витримка, рішучість, наполегливість, вимогливість, сміливість, твердість, мужність, ініціативність, енергійність, винахідливість, фізична тренуваність;

3) організаторські та комунікативні – дисциплінованість, старанність, об'єктивність, відповідальність, самоорганізованість, самокритичність, самостійність, впевненість у собі, товарицькість, комунікабельність, адаптивність, емпатійність, вміння слухати, вміння переконувати;

4) професійні – теоретичні (знання теорії, методів, технологій соціальної роботи, валеології, соціальної медицини, соціальної реабілітації, етики соціальної роботи, психології, педагогіки, права соціального забезпечення та ін.), практичні (вміння застосувати теоретичні знання на практиці);

5) креативні – образність, асоціативність, уява, фантазія, неординарність, проникливість, здатність до генерації ідей, інтуїція;

6) моральні – справедливість, чесність, тактовність, ввічливість, делікатність, доброзичливість, дипломатичність, привітність, терпимість, врівноваженість, повага до людей, оптимізм.

Таким чином, соціальний працівник повинен володіти певним арсеналом професійних умінь та навичок, глибокими знаннями теорії і методів соціальної роботи, медико-соціальних основ здоров'я, психології і педагогіки, права соціального забезпечення, соціальної реабілітації, етики соціальної роботи та ін. Визначена система знань та вмінь їх застосовувати на практиці в поєднанні з відповідними особистісними та професійними якостями забезпечать готовність фахівця до медико-соціальної роботи.

Література

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с. **2. Слостенин В. А.** Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с. **3. Филатов Е. А.** Педагогическое обеспечение социальной

работы в медицинском учреждении: дисс. канд. пед. наук: 13.00.06 – теория и методика воспитания / Евгений Александрович Филатов. – М., 2000. – 125 с. 4. **Мартыненко А. В.** Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие / А. В. Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.

Данко Д. В. Професійний портрет соціального працівника медичного закладу

У статті досліджується професійний портрет соціального працівника медичного закладу. Подано аналіз поглядів науковців на професійно необхідні якості майбутнього фахівця. Розкрито основні складові особистісного потенціалу медико-соціального працівника.

Ключові слова: медико-соціальна робота, професійні якості соціального працівника, особистісний потенціал.

Данко Д. В. Профессиональный портрет социального работника медицинского учреждения

В статье исследуется профессиональный портрет социального работника медицинского учреждения. Представлен анализ взглядов ученых на профессионально необходимые качества будущего специалиста. Раскрыты основные составляющие личностного потенциала медико-социального работника.

Ключевые слова: медико-социальная работа, профессиональные качества социального работника, личностный потенциал.

Danko D. V. Professional portrait of a social worker of a medical institution

The article examines the professional portrait of a social worker of medical institution. Analysis of the views of scientists on the professional qualifications required of the future specialist has been conducted. The basic components of personal potential of a medical social worker have been defined.

Keywords: medical social work, professional qualities of a social worker, personal potential.

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

**СУБ'ЄКТНІ ФЕНОМЕНИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямку її гуманізації та орієнтації на „особистісний вимір” все

більшої ваги набувають „суб’єктні” якості особистості, що обумовлюють безперервний поступовий саморозвиток, творче самовизначення й продуктивну самореалізацію майбутнього фахівця в професії. До того ж професія вчителя початкових класів потребує високого рівня розвитку особистості майбутнього фахівця саме як суб’єкта. Оскільки ця професія є метадіяльністю й має яскраво виражений „суб’єкт – суб’єктний” характер. Крім цього унікальність і неповторність кожної ситуації професійної взаємодії вчителя з молодшими школярами потребує від нього не тільки вміння адаптуватися в певній ситуації, але й змінювати її відповідно поставленим задачам, активно перетворювати свою діяльність й себе в ній, тобто бути здатною до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Водночас для багатьох представників даної професії характерна позиція пасивного виконавця, що ситуативно реагує на обставини й слідує за ними, а не створює їх. Отже є очевидним, що несформованість суб’єктних феноменів майбутнього фахівця буде знижувати ефективність професійної діяльності й гальмувати його професійне зростання. Тобто в період фахової підготовки у ВНЗ є необхідним створення певних умов щодо становлення студента як суб’єкта майбутньої професійної діяльності. Досліджуючи проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми вважаємо, що саме ця освітня система є ефективною щодо формування суб’єктності як професійно важливої якості, а також реалізації суб’єктного підходу в процесі професійної підготовки фахівця початкової освіти. Оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. При цьому студент з самого початку знаходиться в активній діяльній позиції, що уможливує ефективне формування його суб’єктності. Отже, актуальність проблеми дослідження суб’єктних феноменів контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів не викликає сумніву.

Дослідження суб’єктної проблематики представлені такими науковими напрямами: а саме – дослідження проблеми самодетермінації психічної активності людини й доведення природи психічної активності суб’єкта (Б. Ананьєв, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн); обґрунтування та розвиток суб’єктно-діяльній методології (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлінський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко), доведення провідних ідей психології суб’єкта в межах концепцій персоналізації, індивідуалізації, надситуативності, соціалізації, адаптації (А. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський, В. Петровський, В. Чудновський), концепції відносин особистості (В. Мясищев) раціогуманістичної концепції (Г. Балл), концепції життєтворчої активності особистості (В. Роменець,

В. Ямницький); розробка суто суб'єктних концепцій, а саме: суб'єктної парадигма у психології освіти (В. Татенко) життєдіяльності особистості та феномену суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов), суб'єктивної реальності (В. Слободчиков), суб'єктивно-генетичної концепції (В. Татенко), континуально-генетичної концепції (А. Брушлінський); дослідження питань щодо філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. Анциферова, Є. Ісаєв, С. Максименко, О. Осницький, В. Слободчиков, В. Селіванов, В. Татенко, І. Якиманська та ін.); дослідження певних феноменів суб'єктності, а саме: компонентів суб'єктного досвіду (О. Осницький), механізмів суб'єктності (В. Татенко), внутрішніх передумов та зовнішніх проявів суб'єктності (О. Волкова), закономірностей розвитку суб'єктності в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, С. Максименко, В. Селіванов, В. Татенко), основні атрибутивні характеристики суб'єктності (В. Петровський); дослідження суб'єктних феноменів в межах відносно нового наукового напрямку – акмеології (Г. Аксьонова, А. Деркач, Е. Сайко); суб'єктності – як професійно-важливої якості (К. Бабак, О. Ваньков, В. Галузяк, Г. Мешко, О. Мешко, В. Осьодло) та її формування на етапі професійної підготовки (І. Гусєва, О. Єремєєва, С. Жорнік, Ф. Мухаметзянова, Р. Серьожнікова), педагогічні аспекти розвитку суб'єктності (Ю. Азаров, Г. Волков, В. Давидов, Н. Зимня, А. Мудрик, В. Сластьонін); специфіка суб'єктності педагога (О. Ваньков, О. Волкова, Т. Маркелова).

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи [3], а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій високій зацікавленості суб'єктною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, пов'язані з дослідженням суб'єктних феноменів контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишаються поза увагою науковців.

Мета статті – обґрунтувати провідні професійні суб'єктні феномени вчителя початкових класів, окреслити теоретичні межі їх

розуміння, а також з'ясувати етапність їх становлення в межах контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Розгляд суб'єктних феноменів контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів логічно почати з аналізу категорії „суб'єкт”. Відомо, що ця дефініція виникла в греко-римській філософії й походить (від лат. „subjectus” – той, що знаходиться унизу, перебуває у підставі). Тобто вже етимологія поняття суб'єкт дозволяє його інтерпретувати як носія діяльності, свідомості та пізнання.

Методологією сучасних підходів до розуміння суб'єктних феноменів особистості є концепція особистості С. Рубінштейна, відповідно до якої розвиток суб'єктного початку відбувається в просторі особистості, яка є інтегратором усіх психічних процесів людини [9]. Існує низка визначень поняття „суб'єкт”, а саме: як „індивіду або групи, як джерела пізнання та перетворення дійсності; носія активності, що створює зміни в інших людях й в собі як інших” (А. Петровський, М. Ярошевський) [6, 37]; як „найбільш широкого, всеосяжного поняття людини, що узагальнено розкриває єдність всіх його якостей: природничих, суспільних, індивідуальних” (А. Брушлінський)[2, 31]; як носія активності, як того, що обмірковує, виконує певну діяльність; людини, що володіє здатністю усвідомленої саморегуляції й саморозвитку в цій діяльності (Е. Волкова) [4]; як людини, що здатна перетворювати власну діяльність у предмет практичного перетворення (А. Трещев) [8]. Вагомим також є дослідження К. Абульханової-Славської щодо типології суб'єкта, в якій вона виокремлює суб'єкт психічної діяльності, суб'єкт життєдіяльності, суб'єкт конкретної діяльності. Як бачимо, зазначені підходи не заперечують, а лише доповнюють один одне. Так чи інакше всі науковці доводять цілісність, активність, діяльнісний та перетворювальний характер „суб'єкту”, як творця власного життя, що здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати. Ми, поділяючи наукову думку відомого науковця акмеолога А. Деркача [1], розуміємо суб'єкт як носія активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку.

Змістовні та динамічні характеристики людини як суб'єкта інтегруються в його суб'єктності, що „потенційно включає в себе всю сукупність проявів людської психології й уявляє собою особливого роду цілісність” [10, 250]. Провідною особливістю суб'єктності людини є її багаторівнева природа й множинність конкретних проявів, що виявляються в розумінні суб'єктності в контексті суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин, суб'єкту життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн). Отже така багатоаспектність суб'єктності обумовлює термінологічну множинність її визначення, а саме: як змістовно-дієвої

характеристики активності (А. Осницький); як цілісної характеристики активності людини, що виявляється в діяльності та поведінці людини (Е. Азлецька); як схильності до відтворення себе в певних умовах (В. Татенко); як рефлексивного засобу існування, що реалізується в перевазі самовизначення над визначеннями обставинами (Т. Прокоф'єва); як складної системи, що характеризує людину як суб'єкта життєвого шляху, що містить рефлексивність, відповідальність й оптимізм (А. Ляшук); як показнику особистісної свободи й певного рівню активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціатива, воля, творчість, надситуативність, самоуправління (Г. Балл). Отже, загалом, проблема суб'єктності пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. Як бачимо, в зазначених дослідженнях у якості основних атрибутивних характеристик суб'єктності розглядаються: внутрішня детермінованість, цілісність, системність, змістовно-дієвий, надситуативний характер активності, свобода, відповідальність, рефлексивність, унікальність, творчість. На підставі цих наукових підходів, а також ґрунтуючись на дослідженнях М. Кагана [5], В. Ямницького [11], ми виокремлюємо такі характеристики суб'єктності як: усвідомлена активність, зокрема й надситуативна, здатність пізнавати світ і себе в світі, здатність до цілепокладання, до рефлексії, можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання, саморозвиток, саморегуляцію, самореалізацію. Отже, ми вважаємо «суб'єктність» інтегрованою якістю особистості, що містить усвідомлену активність у процесі цілепокладання, смислоутворення, життєтворчості, здатність до рефлексії, а також що спрямована на самоздійснення (самовизначення й самореалізацію). Так ми окреслили наше розуміння понять „суб'єкт” та „суб'єктність”, що є базовими в дослідженні феноменів суб'єктності на етапі професійної підготовки вчителя початкових класів у межах контекстного навчання. При цьому ми будемо використати поняття „професійна суб'єктність учителя початкових класів”. Розглянемо його сутність.

Діючи в логіці від загального до конкретного, з'ясуємо поняття „професійна суб'єктність”. Вагомим внеском для адекватного розуміння феномену професійної суб'єктності є виокремлення його провідних якостей щодо педагогічної професії, а саме: усвідомлення й прийняття завдань та установок діяльності, самостійність, володіння вміннями, основами діяльності; рефлексивність; інтегрована активність; прогностичні здібності; самовиховання, самоосвіта, саморозвиток; стійкість поглядів, переконань, смислів, мотивів; самокорекція (Н. Сергєєв); потяг до самореалізації; відношення до себе й інших людей як до суб'єкту власного життя; налагодження суб'єктних зв'язків з оточуючими людьми; вміння самостійно ставити цілі, планувати й

прогнозувати власне життя, раціонально його організувати; вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самокорекцію (Г. Аксьонова); здатність діяти в умовах свободи, внутрішній локус детермінації дій у процесі цілепокладання, його усвідомленість; активна вибіркова життєва позиція; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність; ініціативність та креативність в розв'язанні завдань; інноваційність, рефлексивність і здатність прогнозувати результати діяльності та відносин (В. Горшкова); усвідомлена творча активність, здатність до рефлексії, усвідомлення власної унікальності, розуміння й прийняття іншого (І. Серьогіна). Отже, в розглянутих вище концептуальних положеннях щодо суб'єктності та професійної суб'єктності нас цікавило питання систематизації й виокремлення сутнісних якостей „професійної суб'єктності” які ми будемо проєкувати на дослідження професійної суб'єктності вчителя початкових класів. Проте, як зазначено у дослідженнях В. Шадрикова, в процесі професіоналізації особистості утворюються інтеграційні ансамблі (симптомокомплекси) якостей, компонентний склад яких постійно змінюється, посилюються кореляційні зв'язки, але для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик. Отже, ми визначаємо професійну суб'єктність учителя початкових класів як інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань. що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Розглянутий феномен відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне відношення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. У структурі професійної суб'єктності вчителя початкових класів ми виокремлюємо такі складові: суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення. Розглянемо їх.

Суб'єктна професійна позиція. Ми, поділяючи наукові підходи Н. Боритко, О. Мацкалової, Г. Мешко, О. Мешко вважаємо, саме „позиція” є свідченням професійної зрілості педагога, охоплюючи ті особливості його свідомості й зовнішньої активності, що характеризують готовність працювати в умовах певної освітньої парадигми й визначаємо суб'єктну професійну позицію вчителя початкових класів як систему домінуючих вибіркових відносин, що визначають його професійну активність й активний характер його професійно-особистісного саморозвитку в процесі професійної підготовки. Ми вважаємо, що основу зазначеної професійної якості складає система „суб'єктних” відносин учителя, а саме: ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, а також ставлення до себе як до суб'єкту власної діяльності.

Педагогічна активність. Існує розуміння активності як „сукупності обумовлених індивідом моментів руху, що обумовлюють становлення реалізацію, розвиток та видозміну діяльності” (В. Петровський) [7, 56], а також як високого рівню внутрішньої свободи як здатності самостійно визначати свій життєвий та професійний шлях й вибирати його відповідно власним цінностям й життєвим смислам. При цьому виокремлюється ситуативна активність (в межах діяльності в певній ситуації) й надситуативна активність, тобто цілеспрямована, довільна активність(особлива форма цілепокладання, в якій індивід буде образ можливого, але надлишкового відносно вихідних його цілевих орієнтацій, що є джерелом та початком неадаптованої активності) (В. Петровський) [7, 323], а також „інтегративна активність” (К. Абульханова-Славська), що передбачає активну позицію у всіх її проявах від усвідомленого цілепокладання до оперування й конструктивного коректування діяльності (Л. Темнова).Отже, педагогічну активність учителя початкових класів ми вважаємо вагомою суб’єктною якістю вчителя початкових класів, атрибутивними характеристиками якої є усвідомленість, надситуативність, інтегративність.

Суб’єктний досвід. Він є умовою реалізації суб’єктної активності й розуміється нами відповідно визначення, що надається І. Якиманською як досвід уже пережитої поведінки, й той що переживається зараз, у якій сама людина може дати звіт про свої можливості, в якій вона хоча б приблизно знає правила організації власних дій і власного відношення, в якій зафіксовані значущі для нього цінності, існує визначена ієрархія переваг. Як бачимо, в цьому визначенні підкреслюється понад усього рефлексивна сторона досвіду. На підставі аналізу наукових підходів М. Єрмолаєвої, в структурі суб’єктного досвіду вчителя початкових класів ми виокремлюємо ціннісний досвід, досвід рефлексії, операціональний досвід, досвід співпраці.

Здатність до рефлексії. Цю складову професійної суб’єктності ми пов’язуємо з вміннями суб’єкта виокремлювати, аналізувати й співвідносити свої дії з предметною ситуацією, а також з високим рівнем аналізу ефективності професійної діяльності й міжсуб’єктної взаємодії. За функціональним критерієм виокремлюються такі види рефлексії, а саме: кооперативна, комунікативна, особистісна, інтелектуальна (І. Семенов та С. Степанов). У педагогіці прийнято вживання поняття педагогічна рефлексія. У структурі педагогічної рефлексії виділяються такі складові: особистісна рефлексія, міжособистісна рефлексія, методологічна рефлексія, предметно-функціональна рефлексія. Відомі й інші підходи до структури педагогічної рефлексії, пов’язані з виділенням в ній когнітивної підструктури як Я-розуміння, афектної підструктури як Я-ставлення, поведінкової підструктури як Я-поведінки. Існують декілька типологій педагогічної рефлексії, а саме: інтрапсихічна, як здібність до виділення і сприйняття різних компонентів власної психіки

та їх аналізу та інтерпсихічна рефлексія як здібність до розуміння психіки іншого, що виражається в готовності „встати на місце іншої людини”. За часовим принципом виокремлюються такі її види: ситуативна рефлексія, ретроспективна рефлексія, перспективна рефлексія. Таким чином, педагогічна рефлексія – це складна, багаторівнева, багатоаспектна професійна якість, що є вагомою складовою професійної суб’єктності вчителя початкових класів й визначається нами як вид діяльності вчителя, спрямований на самопізнання і усвідомлення ним того, як він сприймається іншими; на аналіз, проектування і корегування педагогічних технологій і власної діяльності.

Антиципація. Відоме визначення антиципації як здатності діяти і приймати ті або ті рішення з певним просторово-часовим випередженням відносно очікуваних подій (Б. Ломов, Є. Сурков). Залежно від типу завдань, що визначають ті або ті конкретні дії, а також критеріїв, якими користується людина при їх розв’язанні, науковці виокремлюють п’ять рівнів антиципації: сенсомоторний, перцептивний, рівень уявлень (вторинних образів), мовномисленнєвий, субсенсорний. Перехід від рівня до рівня характеризує ускладнення як когнітивного, так і регулятивного аспектів антиципації. Ми розуміємо, що всі рівні антиципації є вагомими в контексті професійної суб’єктності вчителя початкових класів. Оскільки дуже важливим є вміння прогнозувати й передбачувати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями.

Отже, ми окреслили й розглянули провідні феномени професійної суб’єктності вчителя початкових класів.

В акмеологічній теорії доведена сензитивність етапу професійної підготовки щодо розвитку „професійної суб’єктності” й обґрунтовані значущі в контексті нашого дослідження положення, а саме:

суб’єктність проявляється в адаптації студентів до педагогічного впливу, в самостійному перетворенні особистості на основі суб’єктного досвіду, в прагненні до максимальної персоналізації (А. Гвоздева);

суб’єктність студентів являє собою ступінь ініціації в оволодінні навчально-академічною діяльністю (Ф. Мухаметзянова);

суб’єктність є інтегратором професійних здібностей, що забезпечують можливість виконання професійних вимог на високому рівні якості (Т. Маркелова);

суб’єктність передбачає сформованість особистісних смислів й існування інтегрованих зв’язків між ціннісно-мотиваційною, емоційно-волевою, діяльнісно-поведінковою сферами студенту (Л. Недосека).

Становлення суб’єктності студента уявляє собою безперервний й динамічний процес, що визначає рівень його вибірково-активного, ініціативно-відповідального, ситуативного й конструктивно-перетворювального відношення до себе й до освітньої діяльності (А. Гвоздева). Розглянемо як відбувається становлення професійної суб’єктності майбутнього вчителя початкових класів у межах його

контекстного. Зазначений процес є стадіальним явищем, що містить певну послідовність етапів, які розгортаються в часі й виконують відповідні функції. Етапи становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів збігаються з динамікою руху діяльностей у контекстному навчанні, що представлена трьома базовими формами діяльності студентів і багатьма проміжними, перехідними від однієї базової форми до іншої.

Етап загальної особистісної суб'єктності (1-й курс). На початковому етапі навчання ВНЗ, у період первинної адаптації студентів, що відповідно до теорії контекстного навчання, збігається з навчальною діяльністю академічного типу та семіотичною моделлю навчання, ми зазвичай стикаємося із вже традиційними й звичними для нас проблемами. Ми часто пожинаємо плоди авторитарної, суб'єкт-об'єктної школи, у якій учні, наші нинішні студенти, виконували завдання, розв'язували певні проблеми за алгоритмом, знову ж таки запропонованому вчителем. Тобто до нас приходять студенти не підготовлені до самопізнання, самоаналізу, і категорично не бажаючи цим займатися. До того ж на початку навчання у ВНЗ мотиви й цілі професійної освіти сприймаються тільки на рівні „знаних” й не є достатньо усвідомлюваними, переважає орієнтація на результат, тобто соціальні норми та еталони засвоюються безвідносно до професійної діяльності, тобто неусвідомлено. У студентів ще не вироблені навички самоорганізації, планування власної життєдіяльності. Домінуючою поведінкою в складних ситуаціях є запобігання та пристосування. Активність є ситуативною й неусвідомленою. Мінімальний суб'єктний досвід представлений ціннісним досвідом. На даному етапі переважає особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Провідним також є сенсомоторний тип антиципації. Тому початковий етап формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів швидше буде пов'язаний з формуванням суб'єктності не як професійної якості, а як базової особистісної складової. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані зі зверненням студента до себе, тобто з діагностикою певних показників рівня розвитку суб'єктності, із з'ясуванням суб'єктного потенціалу студенту, зі стимулюванням потягу до виявлення, аналізу й реалізації потреб в розвитку своєї суб'єктності. Цей етап становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів збігається з навчальною діяльністю академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична навчальна модель,

що являє собою вербальні або письмові тексти, які містять теоретичну інформацію для індивідуального присвоєння кожним студентом. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія. Проте, на відміну від традиційних підходів уже на даному етапі задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: обговорюються основні протиріччя, що виникають в її процесі, на теоретичному рівні моделюються дії фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними й позитивно впливають на формування первинних навичок самопізнання, самовизначення та самореалізації, розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей, навичок професійної інтерпретації життєвих обставин, позитивного ставлення до себе як суб'єкту свого життя, й до учня як суб'єкту майбутнього професійного спілкування, стимулювання всіх форм самостійності й активності в навчальному процесі, альтернативних способів розв'язання життєвих і професійних проблем.

Етап первинної професійної суб'єктності (2-3-й курси). У цей період навчання у ВНЗ уже відбуваються зміни в мотиваційній сфері. Мотиви стають більш усвідомленими й виконують функцію спонукання. Поступово орієнтація „на результат” змінюється орієнтацією „на процес”, соціальні норми та еталони засвоюються як свої власні, тобто відбувається псевдоусвідомлення. Особистісні інтереси починають координуватися з професійними. Активність стає усвідомлюваною, розвивається активність в установленні контактів з іншими людьми, в набутті професійної інформації. Починає формуватися надситуативна активність, що переходить межі певної ситуації. Суб'єктний досвід вже пов'язується з реалізацією операціонального досвіду, а також досвіду співпраці, тобто формуються навички планування своєї життєдіяльності, що забезпечують ефективну організацію навчальної діяльності, навички співробітництва, що сприяють формуванню професійної суб'єктної позиції. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною на даному етапі є міжособистісна рефлексія. Антиципація поширюється перцептивним рівнем та рівнем уявлень (вторинних образів). Цей етап становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів відповідно технології контекстного навчання збігається з квазіпрофесійною діяльністю, що в аудиторних умовах моделює зміст і динаміку професії, відносин зайнятих у ній людей, як це відбувається, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань і в інших формах контекстного навчання. Отже, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою та професійною за змістом. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиницею роботи студента є предметна дія.

Інформація тут виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця. Отже в квазіпрофесійній діяльності створюється суб'єктний фон в межах рефлексивного середовища як умови самопізнання студента себе з позицій суб'єкта. В імітаційних навчальних моделях відбувається оволодіння цінностями і смислами майбутньої професійної діяльності, основами суб'єктної життєтворчості, моделями суб'єктної професійної поведінки, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації. Отже, в межах квазіпрофесійної діяльності відбувається формування первинної суб'єктності майбутнього фахівця вже як професійно-значущої якості.

Суб'єктно-професійний етап (4-5-й курс). Цей період навчання у ВНЗ характеризується вже більш досконалою мотивацією. Адже мотиви вже є смислоутворювальними, усвідомлюваними й самостійними. Переважною є орієнтація на засоби здійснення навчально-професійної діяльності. Соціальні норми та еталони активно аналізуються й або приймаються, або не приймаються, тобто суб'єкт визначає свою позицію щодо них, відбувається їх істинне усвідомлення. Реалізуються всі складові суб'єктного досвіду: ціннісний досвід, досвід рефлексії, операціональний досвід, досвід співпраці. Домінуючим стилем поведінки є співпраця, тобто студент вже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Активність носить надситуативний, нададаптивний, інтегрований характер. На даному етапі вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Відбувається ускладнення як когнітивного так регулятивного аспектів антиципації. Мовномисленнєвий рівень, тобто рівень переважно інтелектуальних операцій пов'язаний з ускладненням інтеграції психічних процесів й з появою нових форм передбачення. Студент уже спрямований на самореалізацію в майбутній професії. Зазначений етап становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів відповідно технології контекстного навчання збігається з навчально-професійною діяльністю. Це діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом формами й технологіями виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й соціальної компетентності майбутнього фахівця. Провідною одиницею активності студента є вчинок. Отже, в процесі навчально-професійної діяльності відбувається формування готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретичних та практико-

орієнтованих завдань, розвиток регулятивних механізмів діяльності і спілкування, розширення індивідуальних способів професійного самовизначення та самореалізації, формування його з одного боку як суб'єкта професійного удосконалення, а з другого – як суб'єкта, здатного сприймати молодшого школяра як суб'єкта діяльності, пізнання та спілкування. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням педагогічної діяльності. Таким чином, в межах навчально-професійної діяльності в технології контекстного навчання відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів уже як суто професійно-значущої якості.

Професійна суб'єктність вчителя початкових класів є вагомою професійно значущою якістю. Ми розуміємо її як інтегровану якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. У структурі зазначеного феномену ми виокремлюємо суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення. Ми поділяємо наукову точку зору щодо сензитивності етапу професійної підготовки до формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця. Ми вважаємо, що саме в контекстному навчанні створюються об'єктивні умови для становлення суб'єктних феноменів особистості. Виокремлені нами етапи зазначеного феномену збігається з базовими формами діяльності в технології контекстного навчання (навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, навчально-професійною діяльністю) та моделями навчання (семіотичною, імітаційною, соціальною). У межах нашої статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти проблеми професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів. Подальшого вивчення потребує питання щодо форм суб'єктного самоздійснення в процесі контекстного навчання, а саме професійного самовизначення та професійної самореалізації.

Література

- 1. Акмеология:** ученик / под. общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 216 с.
- 2. Брушлинский А. В.** Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологи РАН, 1994. – 42 с.
- 3 Вербицкий А. А.** Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
- 4 Волкова Е. Н.** Суб'єктність педагога: теорія и практика: автореф. дис... докт. психол. наук. – М., 1998. – 402 с.
- 5 Каган М. С.,** Еткинд А. М. Индивидуальность как объективная и

субъективная реальность / М. С. Каган, А. М. Єткінд // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – С. 5 – 15. **6. Краткий** психологический словарь / Под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с. **7. Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. **8. Трещев А. М.** Профессионально-субъектная позиция учителя / А. М. Трещев. – Астрахань Изд-во Астраханского госуд.педаг. университета, 2000. – 203 с. **9. Рубинштейн С. Л.** Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 382 с. **10. Суб'єктність** як професійно важлива якість педагога : наукове видання / В. М. Галуз'як // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2006. – Вип. 18. – С. 212 – 216. **11. Ямницький В.** Змістові та індивідуальні характеристики життєтворчої особистості вчителя / В. Ямницький // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 50 – 53.

Желанова В. В. Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

У представленій статті на підставі аналізу провідних наукових підходів щодо суб'єктної сфери особистості визначено поняття „суб'єкт”, „суб'єктність”, „професійна суб'єктність”. Автор обґрунтовує суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, а саме: професійну суб'єктність вчителя початкових класів, суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення. У статті визначено етапність становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у межах його контекстного навчання, що збігається з динамікою базових форм діяльності в технології контекстного навчання, а саме з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, навчально-професійною діяльністю та моделями навчання (семіотичною, імітаційною, соціальною).

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність учителя початкових класів, суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація, контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів

Желанова В. В. Субъектные феномены контекстного обучения будущего учителя начальных классов

В представленной статье на основе анализа ведущих концептуальных подходов к исследованию субъектной сферы личности определены понятия «субъект», «субъектность», «профессиональная субъектность». Автор выделяет основные субъектные феномены контекстного обучения будущего учителя начальных классов, а именно: профессиональную субъектность учителя начальных классов, субъектную профессиональную позицию, педагогическую активность,

субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципацию, стремление к субъектному самоосуществлению. В статье определена этапность становления профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов в процессе его контекстного обучения, которая совпадает с динамикой базовых форм деятельности в технологии контекстного обучения, а именно: с учебной деятельностью академического типа, квазипрофессиональной деятельностью, учебно-профессиональной деятельностью и моделями обучения (семиотической, имитационной, социальной).

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность учителя начальных классов, субъектная профессиональная позиция, педагогическая активность, субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципация, контекстное обучение будущего учителя начальных классов

Gelanova V. V. Subjective phenomena context of training of the future teachers of primary classes

In the presented article on the basis of analysis of the leading conceptual going near research of subject sphere of personality concepts «subject» are certain, «subjectness», «professional subjectness». An author selects basic the subject phenomena of the contextual teaching of future teacher of initial classes, namely: professional subjectness teacher of initial classes, subject professional position, pedagogical activity, subject experience, capacity for a reflection, anticipation, aspiring to subject self-realization. In the article stage of becoming of professional subjectness of future teacher of initial classes is certain in the process of his contextual teaching, which coincides with the dynamics of base forms of activity in technology of the context teaching, namely: with educational activity of academic type, quasi-professional activity, educational-professional activity and teaching models (by a semiotics, imitation, social).

Key words: subject, subjectness, professional subjectness teachers of initial classes, subject professional position, pedagogical activity, subject experience, capacity for a reflection, anticipation, context teaching of future teacher of initial classes.

УДК 371.13:81'243

О. Л. Канюк

**ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ
ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної роботи, які повинні володіти відповідними професійними вміннями. Особливо важливе значення мають комунікативні вміння, а зокрема, вміння іншомовного ділового спілкування, оскільки професійно-ділова комунікація є основним інструментом технології професійної діяльності соціального працівника.

Постановка проблеми. У сучасних умовах простежується чітка тенденція до розширення міжнародних контактів і співпраці у різних сферах, інтеграції України в світову спільноту, що, безперечно, вимагає оволодіння майбутніми фахівцями не тільки професійними знаннями, але і вміннями іншомовного ділового спілкування. Причому практика показує, що сьогодні потрібні фахівці в різних галузях, які не тільки читають і перекладають іноземну літературу, але й здатні ефективно спілкуватися на особистісному і професійному рівнях. Таким чином, уміння іншомовної ділової комунікації розглядається як важлива характеристика професійної компетентності сучасного фахівця і, відповідно, формування вмінь іншомовного ділового спілкування має бути невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівців будь-якого профілю, в тому числі й соціальних працівників, для яких спілкування є основним інструментом технології професійної діяльності. Професійне спілкування у соціальній роботі передбачає використання різних форм ділового спілкування (ділові бесіди, переговори, наради, презентації, листування, ведення ділової документації). Оскільки на сьогоднішній день у соціальній сфері реалізується найбільша кількість міжнародних програм і проектів, необхідність володіння вміннями іншомовного професійно-ділового спілкування фахівцями соціальної роботи є очевидною.

Аналіз останніх досліджень. Слід відзначити, що загальні аспекти підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково розглядаються у працях Н. Гайдук, В. Кемінь, І. Ключковська, Л. Клочко, Н. Микитенко, Л. Нагорнюк, Л. Онуфрієва, Н. Соболю та інші. Але питання формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не розглядалися.

Мета статті – проаналізувати етапи формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання завдань нами була проведена діагностика наявних знань і умінь іншомовного ділового спілкування серед студентів 1-х курсів, а також студентів випускних курсів відділення „соціальна робота”. Результати дослідження засвідчили, що в умовах традиційного навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах підготовка майбутніх фахівців до іншомовного професійного, в тому числі ділового, спілкування не є ефективною. Тому нами була розроблена, обґрунтована і апробована авторська програма підготовки майбутніх фахівців до іншомовного ділового спілкування. Для проведення експерименту нами була виокремлено експериментальну групу (англійська і німецька) та контрольну (французька). Процес формування вмінь іншомовного ділового спілкування передбачав перший і другий (творчий) етапи.

Після проведення першого етапу експериментальної роботи нами була здійснена повторна діагностика вмінь іншомовного ділового спілкування у студентів з метою виявлення наявності або відсутності прогресу в формуванні вмінь іншомовного ділового спілкування і внесення в разі необхідності відповідних коректив в подальший навчальний процес. Аналіз результатів засвідчив, що порівняно з початком проведення експерименту у студентів експериментальної групи (англійська і німецька групи) показники сформованості умінь іншомовного ділового спілкування виявилися вищими, ніж у студентів контрольної (французької) групи.

Наступним етапом нашої експериментальної роботи був, так званий, творчий етап, який передбачав навчити майбутніх фахівців – магістрів професійному іншомовному діловому спілкуванню. Згідно запропонованої моделі, основними особливостями другого (творчого) етапу процесу формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників є невідповідність вираження своїх думок, новизна ситуацій ділового спілкування, ускладнення мовленнєво-мислительних завдань, творче застосування вмінь і навичок, якими студенти оволоділи впродовж першого етапу.

На даному етапі велика увага надавалась більш складним формам ділового спілкування і, відповідно, формуванню більш складних умінь, а саме: уміння правильно висловлювати свої пропозиції, умови, представляти інтереси, обґрунтовувати аргументи, уміння вести ділові бесіди, переговори, наради, а також публічно виступати.

Метою даного етапу було також навчити студентів розвивати відносини партнерів по спілкуванню і змінювати їх зміст в залежності від ситуації і обставин, які теж можуть мінятися, регулювати міжсуб'єктну взаємодію. Це означає, що якщо на першому етапі основна увага зверталася на інформаційно-комунікативний аспект іншомовного ділового спілкування (передача і прийом інформації засобами іноземної мови), то на другому етапі більшого значення набули такі аспекти, як регулятивно-комунікативний (вплив на партнера по спілкуванню,

здатність до самоконтролю і саморегуляції) і афективно-комунікативний (виявлення і управління емоційними станами партнерів по спілкуванню, створення сприятливого клімату спілкування), хоч, безперечно, ці аспекти взаємозумовлені.

Майбутні фахівці соціальної роботи повинні були чітко усвідомити і засвоїти основні правила ділового спілкування, запропоновані П. Грайсом, які не є занадто складними, але вкрай важливими для досягнення позитивних результатів у професійній комунікативній діяльності: адекватно нормувати інформацію (максима кількості); повідомляти тільки істинну інформацію і обґрунтовані оцінки(максима якості); робити повідомлення релевантним відносно теми розмови(максима відносин); виражати думки чітко, послідовно і недвозначно(максима манери мовлення) [6, 253].

На заняттях студенти зазвичай працювали групами, що, на думку багатьох учених, може сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу [3; 4]. Як підкреслює відома вітчизняна дослідниця Т. Яценко, в процесі групової роботи студенти мають найкращі можливості вчитися правильно формулювати запитання, встановлювати контакти, сприймати людей такими, якими вони є в дійсності, в разі необхідності підтримати партнера, а також брати на себе відповідальність самостійно приймати рішення для вирішення проблем, які виникають в процесі ділового спілкування [7, 97].

Розроблений нами спецкурс „Основи іншомовного ділового спілкування”, фактично, був системо утворюючим засобом формування умінь іншомовного ділового спілкування на цьому етапі експериментальної роботи. Зміст спецкурсу включає логічно завершені інформаційно-сміслові, лекційно-практичні блоки. Оскільки спецкурс має чітко виражену практичну спрямованість, лекційних занять було дуже мало і всі вони включали елементи дискусії, спору, обговорення тих чи інших особливо актуальних питань.

Слід відзначити, що після завершення спецкурсу серед студентів було повторно проведено опитування стосовно його значимості і доцільності. Переважна більшість студентів (99,7%) позитивно оцінили запровадження даного курсу в практику професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, вивчення якого дозволило їм підвищити рівень загальної комунікативної компетентності, а також оволодіти умінями іншомовного професійного ділового спілкування.

На другому етапі важливим засобом формування умінь ділового спілкування продовжували залишатися етюди. Однак, на відміну від етюдів, які використовувались на першому етапі (з готовим сюжетом, обмеженням ролі), студентам надавалась можливість самостійно вибудовувати власну лінію поведінки без чітко сформульованих наперед умов. Таке забезпечення можливості прояву ініціативи сприяло розкриттю індивідуальних особливостей особистості і стимулювало мовленнєву діяльність більшості студентів.

При створенні ситуацій ділового спілкування на практичних заняттях з іноземної мови студенти мали можливість самостійно здійснювати стратегію і тактику мовлення в рамках ситуації ділового спілкування на основі засвоєного матеріалу. Продуктивність роботи проявлялась у самостійному забезпеченні вибору мовленнєвих зразків, комбінуванні мовленнєвого матеріалу. Правда, окремі студенти відчували значні труднощі в роботі, вони не були здатні працювати самостійно. Здебільшого це стосувалося тих студентів, які на самому початку експериментальної роботи виявляли дуже низький рівень сформованості умінь іншомовного спілкування (аудіювання, читання, діалогічного мовлення).

Обсяг статті не дає можливості детально проаналізувати всі дії з формування умінь ділового спілкування на другому етапі, тому зупинимось тільки на окремих аспектах.

Перш за все, вважаємо за необхідне відзначити, що значний інтерес у студентів викликали різні дискусії. Наприклад, проведення дискусії на тему „Школи-інтернати і прийомна сім'я” дало можливість формувати у студентів уміння висувати і обґрунтовувати аргументи, захищати власні погляди, відстоювати свою позицію. В процесі підготовки до дискусії заздалегідь були утворені дві команди „захисників” і „критиків” інтернатної форми опіки дітей-сиріт, які мали певний час для підготовки до дискусії. Вони використали наукову літературу, публікації в пресі, передачі радіо і телебачення стосовно даної проблеми. Крім двох команд було обрано журі, яке оцінювало виступи, зокрема: ораторську майстерність лідера і кожного члена команди; логічність і переконливість аргументів; питання, які ставились кожною командою; загальну атмосферу проведення полеміки; згуртованість команди (рівень взаємодії); рівень володіння іншомовним діловим спілкуванням; культуру проведення дискусії.

Після закінчення полеміки журі оголошувало свій вердикт, а потім студенти разом з викладачем проводили аналіз заняття, висловлювали власні думки стосовно того, що дало їм заняття. При цьому зверталася увага як на позитивні аспекти, так і на недоліки, які мали місце під час проведення дискусії. Найчастіше відзначалася занадто емоційна поведінка, невміння уважно вислухати опонента, відхилення від теми, недостатнє володіння мовою.

Великий інтерес у студентів викликали подібні дискусії, коли полеміку доводилось проводити з уявними представниками зарубіжних країн. Під час підготовки і проведення цих дискусій студенти мали можливість поглибити свої знання з форм опіки дітей-сиріт в зарубіжних країнах, які вони отримали впродовж вивчення курсу „Соціальна робота за рубежом”. Насамперед, це стосується фостерних сімей у Великій Британії, а також форм опіки, які відсутні в Україні: „emergency care” – догляд за дітьми у надзвичайних, критичних ситуаціях, який здійснюється впродовж короткого періоду часу (зазвичай, не більше

кількох днів), поки не буде вирішено питання про подальшу долю дітей, які опинилися в небезпечному становищі; „mainstay” – догляд за дітьми віком від 11 до 17 років впродовж кількох місяців в зв'язку з тимчасовими труднощами в сім'ї [8, 120]. Студенти висловлювали власні думки стосовно цих форм опіки і вчилися обґрунтовувати і аргументовано відстоювати свою позицію. Важливо відзначити, що дискусії мали місце не тільки в навчальній грі, але і в реальному житті, під час читання лекцій і проведення практичних занять в УжНУ зарубіжними викладачами з Великої Британії, США, участі студентів у міжнародних семінарах, конференціях, які щороку проводяться кафедрою соціальної роботи. Що стосується тем переговорів, то вони відзначаються різноманітністю, зазвичай зв'язані з професійними інтересами (наприклад, обговорення можливості участі українських і американських партнерів у міжнародному проекті з соціально-педагогічної підтримки дітей групи ризику).

Неодноразово на практичних заняттях проводилася рольова гра „Прийом відвідувачів”, у процесі якої імітувалися особливості прийому відвідувачів у різних соціально-психологічних службах і установах. Студенти вчилися дотримуватися основних правил поведінки соціального працівника під час прийому(бути ввічливим, не виказувати поганого настрою, роздратованості, уважно слухати співбесідника, виявляти витримку, терплячість і доброзичливість), а також використовувати відповідну лексику: „Я до ваших послуг”; „Чим можу допомогти”; „Я вас уважно слухаю”; „Дозвольте дати вам пораду” та інші. Особливо велика увага відводилася формуванню вміння уважно слухати клієнта. Під час гри студенти вчилися поєднувати два типи слухання: рефлексивне і нерефлексивне, що значно підвищує ефективність спілкування.

Проведення ділової гри „Виступ” мало на меті формування майстерності публічного виступу. Як відзначає В. Андреев, ділова риторика є невід'ємним елементом ділового спілкування [1, 208]. Основні завдання гри: розвивати уміння публічних виступів; навчитися швидко реагувати на репліки, відповідати на питання; сформувати уміння аналізувати виступ оратора, критично оцінювати власний виступ. В процесі підготовки до ділової гри на заняттях проводились спеціальні тренування з формування уміння правильно привітатися з аудиторією, почати і закінчити виступ. Студентам пропонувалося по черзі виходити перед аудиторією і вітати всіх відповідними жестами, після чого, витримавши невелику паузу, привітати аудиторію словами: „Добрий день, радий зустрічі” (або іншими подібними фразами, за вибором студента). При цьому слід було також подякувати тому, хто представив доповідача аудиторії. Дії студента оцінювались позитивно, якщо оратор виходив впевнено, витримував паузу перед промовою, охоплював поглядом всю аудиторію, а інтонація вітання була доброзичливою, привітною.

Наступним етапом було тренування уміння почати виступ, що передбачало повідомлення аудиторії теми виступу, стисле пояснення способу аналізу проблеми, переліку візуальних засобів та інших ілюстративних матеріалів, необхідних для викладу основних положень виступу. При цьому використовувались домашні заготовки, оскільки студентам було запропоновано заздалегідь підготувати виступи-імпровізації. Велика увага зверталась на формування уміння ставити запитання і відповідати на них. Обране із числа студентів журі оцінювало уміння майбутніх ораторів відповідати на питання аудиторії за 5-ти бальною системою. Зокрема, враховувались такі показники: 1) наскільки точно оратор зрозумів зміст запитання; 2) лаконічність, точність і чіткість відповіді; 3) враження від манери відповідати (швидкість реакції, витримка, доброзичливість).

Після підготовчих практичних занять проводилась власне сама ділова гра „Виступ”. Заздалегідь були розподілені такі ролі: 1) оратор; 2) опонент; 3) слухач, якому важко зрозуміти оратора; 4) слухач, якому дуже подобається проблема, що розглядається і спосіб викладення основних положень доповідачем; 5) рецензенти.

Оратор виступав не більше 10 хвилин. В процесі виступу допускались запитання і репліки з боку аудиторії. Після цього опонент критично висловлювався стосовно якогось конкретного положення з виступу, ставив запитання, намагаючись викликати оратора на полеміку. Слухач, якому „важко” було зрозуміти оратора, вимагав пояснень окремих термінів, тез, положень виступу, які оратор обов’язково повинен був дати. Слухач, якому дуже сподобався виступ і, особливо тема виступу, ставив додаткові запитання по темі, просив деталізувати окремі положення.

Рецензенти оцінювали виступ за наступною схемою: 1. Чи вдало обрана тема виступу, чи розкрита основна ідея, чи досягнута мета? 2. Враження від виступу в цілому. 3. Наскільки вдалим був початок і завершення виступу. 4. Доступність викладу основних положень. 5. Послідовність. 6. Обґрунтованість і аргументованість основних положень. 7. Манера триматися. 8. Відповіді на запитання. 9. Культура і правильність іншомовного спілкування. 10. Зв’язок з аудиторією. 11. Побаження оратору щодо вдосконалення уміння публічно виступати.

Студенти, які не отримали спеціальних ролей у грі, мали можливість ставити запитання, брати участь в обговоренні, яке відбувалось після закінчення гри.

Аналіз проведення подібних ігор показує, що їх успішність залежить від наявності мотивації у студентів і відповідної попередньої підготовки, яка забезпечувалась на практичних заняттях. В процесі гри більшість студентів змогли продемонструвати досить високий рівень сформованості у них умінь іншомовного ділового спілкування. Проте деякі студенти відчували скутість, страх перед аудиторією, навіть усвідомлюючи, що це тільки гра. Вони плуталися у логічному викладі

думок, хвилювалися і прагнули якнайшвидше закінчити виступ. Окремі студенти не могли встановити контакт з аудиторією, зацікавити слухачів. І, нарешті, були й такі студенти, які добре трималися перед аудиторією, але допускали мовленнєві помилки. Загалом подібні ділові ігри відповідають всім умовам створення і реалізації реальних ситуацій ділового спілкування: формуванню мотиваційної основи ділового спілкування; забезпеченню предметного змісту ситуацій ділового спілкування; організації комунікативної обстановки на заняттях; постановці перед студентами комунікативних завдань. У відповідях студентів проявлялись такі характеристики умінь, як швидкість виконання дій, їх точність, раціональність, стійкість до посторонніх впливів і, нарешті, міцність уміння. Все це є свідченням сформованості умінь ділового спілкування.

Програма розробленого спецкурсу „Основи іншомовного ділового спілкування” передбачала також оволодіння студентами уміннями вести телефонну розмову, листування, в тому числі електронною поштою, оформляти різну документацію, зокрема, при працевлаштуванні. Самостійна робота вдома передбачала підготовку студентами невеликих за обсягом письмових рефератів і усних виступів, тематика яких відзначалася чіткою професійною спрямованістю [2].

Великий інтерес викликало у студентів ознайомлення з прийомами атракції, які допомагають викликати до себе позитивне ставлення з боку співбесідника, і практичне використання їх в практиці ділового спілкування. Це, зокрема, прийом „власного імені”, тобто звертання до співбесідника на ім’я, чи ім’я й по-батькові, прізвище („Мені приємно звернути вашу увагу, містер Сміт”), вміння поговорити про „хобі” співбесідника, зробити комплімент, доречно доброзичливо посміхнутися в процесі розмови тощо.

Так, звертання до малознайомого ділового партнера на ім’я (прізвище) зазвичай приємно вражає, розцінюється як прояв уваги, поваги, визнання, викликає позитивні емоції і, відповідно, позитивне ставлення до джерела цих емоцій, тобто, до партнера по спілкуванню. Доброзичлива посмішка в процесі ділової комунікативної взаємодії виступає позитивним сигналом, свідчить про дружнє ставлення, добрі наміри і теж сприяє формуванню позитивного ставлення до ділового партнера. Не зайвим у професійно-діловому спілкуванні виявляється прояв уваги і зацікавленості до непрофесійних інтересів і захоплень партнера, вираження співчуття у відповідних випадках. Причому це стосується як усного, так і письмового спілкування. Наведемо приклад. Студентам для ознайомлення і аналізу пропонується оригінал листа координатора міжнародного проекту в сфері соціальної роботи з Великої Британії, надісланий колегам – партнерам по проекту з Ужгородського національного університету. В листі, крім офіційної інформації, згадується про важку хворобу близького родича автора листа і його занепокоєння з цього приводу. В такому випадку у листі-відповіді варто

звернути увагу не тільки на ділові аспекти, але й поцікавитися станом здоров'я особи, про яку йшла мова в попередньому листі. Важливо відзначити, що ефективному формуванню вмій іншомовного ділового спілкування сприяє також доброзичлива атмосфера в групі, стиль взаємовідносин між викладачем і студентами.

На наше глибоке переконання, успішне вирішення завдань формування у майбутніх фахівців будь-якого профілю, в тому числі й соціальних працівників, умій професійного ділового спілкування вимагає, щоб викладач був одночасно авторитетним наставником і колегою для тих, кого навчає. Дуже важливо побудувати відносини між викладачем і студентами як партнерські, але, безперечно, при збереженні певної дистанції між ними.

З самого початку роботи з групою викладач, крім традиційних завдань, повинен вирішувати завдання встановлення контакту з групою і формування психологічної єдності групи (почуття „ми”), оперативно поставити мету і завдання, які мобілізують колектив на співпрацю.

На перших порах потрібен постійний контроль за організацією і ходом роботи з боку викладача, але без зайвого втручання в роботу студентів, нудних повчань і настирливих рекомендацій, проявляючи повагу до думки студентів, об'єктивність в оцінюванні.

Організація продуктивного спілкування студентів в групі вимагає від викладача використання найрізноманітніших прийомів ініціювання активності студентів, надання комунікативної підтримки і створення доброзичливої атмосфери (схвалення і підтримка відповідей за власним бажанням; надання цінності самостійним відповідям, навіть, якщо вони неповні, або дискусійні; схвалення практики звертання за допомогою до викладача або однокурсників; створення відповідних умов для роботи студентів, які мають труднощі у спілкуванні на іноземній мові тощо).

Ми повністю погоджуємося з І. Гореловим, який зауважує, що при оцінці вміння спілкуватися необхідно враховувати всі аспекти комунікативної взаємодії, в тому числі, здатність використовувати як вербальні, так і невербальні засоби спілкування [5, 71]. Особливо важливим є вміння органічно поєднувати вербальні і невербальні засоби, що може значно підвищити ефективність іншомовного ділового спілкування, оскільки в окремих випадках виразна міміка, жести, рухи можуть компенсувати незнання специфічних іншомовних термінів.

Підкреслимо, що при визначенні рівнів сформованості умій іншомовного професійно-ділового спілкування, ми брали до уваги всі аспекти спілкування: інформаційно-комунікативний (передача і прийом інформації на іноземній мові), регулятивно-комунікативний (організація продуктивного інтерактивного спілкування, взаємодії), афективно-комунікативний (виявлення і управління емоційним станом, створення сприятливого мікроклімату спілкування).

Вищенаведені форми, методи і прийоми навчальної роботи, позитивні взаємовідносини між студентами у групі, викладачем і

студентами сприяли суттєвому покращенню показників професійного іншомовного ділового спілкування (аудіювання, читання, писання, розмовної мови) на всіх рівнях (критично низький, низький, середній, високий), що проявлялося в умінні майбутніх фахівців соціальної роботи вести ділову бесіду, переговори, наради, телефонні розмови, листування, оформляти документацію тощо. Дані, які характеризують динаміку рівнів сформованості вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки подані в таблиці:

Зміна рівнів сформованості вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників

Рівень:	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	На початок експерименту	На кінець експерименту	На початок експерименту	На кінець експерименту
Критично низький	2,6	0,0	3,3	3,3
Низький	84,3	7,9	90,0	43,4
Середній	10,5	81,6	6,7	50,0
Високий	2,6	10,5	0,0	3,3

* Дані представлені у відсотках.

З наведеної таблиці видно, що показники рівнів вмінь іншомовного ділового спілкування в експериментальних групах (англійська, німецька) суттєво вищі, ніж в контрольних (французька група). Якщо в експериментальних групах студенти демонстрували переважно середній і високий рівень вмінь іншомовного ділового спілкування, то для контрольної групи характерним є в основному низький і середній рівні.

Таким чином, результати експериментально-дослідної роботи підтвердили доцільність використання розробленої і апробованої нами моделі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до іншомовного професійно-ділового спілкування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з підвищенням ефективності вивчення ділового іншомовного спілкування.

Література

- 1. Андреев В. И.** Деловая риторика / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 208 с.
- 2. Бартош О. П.** Основи іншомовного ділового спілкування: Навч.-метод. посіб. для фахівців соціальної роботи / О. П. Бартош, О. Л. Канюк. – Ужгород: УжНУ, 2007. – 164 с.
- 3. Братченко С. Л.** Развитие у студентов направленности на диалоговое общение в условиях групповой формы обучения : автореф. канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 16 с.
- 4. Головаха Е. И.** Структура групповой деятельности (Социально-психологический анализ) / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1979. – 139 с.
- 5. Горелов И. Н.** Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Наука, 1996. – 194 с.
- 6. Грайс Г. П.** Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной

лингвистике. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217 – 238
7. Канюк О. Л. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників: Монографія / О. Л. Канюк, І. В. Козубовська. – Ужгород : УжНУ, 2008. – 140 с. **8. Понятійно-термінологічний** словник з соціальної роботи / За ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород : Мистецька лінія, 2001. – 152 с.

Канюк О. Л. Особливості поетапного формування вмінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх фахівців соціальної роботи

У статті розглянуто питання формування комунікативних умінь, а зокрема, вміння іншомовного ділового спілкування, в процесі підготовки майбутнього фахівця соціальної роботи.

Ключові слова: спілкування, іншомовне ділове спілкування, вміння, ситуації ділового спілкування, дискусія, рольова гра, ділова гра, етюд, прийом атракції.

Канюк О. Л. Особенности поэтапного формирования умений иноязычного делового общения будущих специалистов по социальной работе

В статье рассмотрены вопросы формирования коммуникативных умений, в частности, умений иностранного делового общения, в процессе подготовки будущих социальных работников.

Ключевые слова: общение, иностранное деловое общение, умение, ситуация делового общения, дискуссия, ролевое упражнение, деловая игра, этюд, прием аттракции.

Kanyuk O. L. Specificity of Foreign Language Communication Formation of Social Workers-to-be.

The author of the article has considered the stages of formation of communicative abilities on foreign language communication of social workers-to-be.

Key words: communication, foreign business language communication, skills, situations of business communication, discussion, role tasks, attraction.

УДК 37.013.42

С. О. Коваленко

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Наукові дослідження в галузі інженерно-педагогічної освіти починаються з моменту її виникнення, тобто з початку ХХ століття. Саме

в цей час бурхливий розвиток промисловості та сільського господарства починає вимагати більшої кількості кваліфікованих працівників, а разом з цим і відповідної системи їх професійної освіти.

До теперішнього часу ця галузь педагогічної науки та педагогічної освіти перетворилась в добре розвинутий, багатоаспектний напрям, який характеризується великим фондом сучасних наукових знань.

Виходячи з того, що тема нашого дослідження присвячена одному з аспектів інженерно-педагогічної освіти, а достатньо глибока і всебічна оцінка та її характеристика вже представлена в науковій літературі, вважаємо доцільним піддати аналізу ту наукову літературу, яка, по-перше, розкриває теоретичні аспекти інженерно-педагогічної освіти та, по-друге, дослідження останніх років, включаючи дисертаційні, які ще не стали предметом наукового аналізу.

На теперішній час в науково-освітньому просторі сформувалась чітка уява про інженерно-педагогічну освіту як галузь педагогічної освіти, призначений для цілеспрямованої підготовки та перепідготовки викладачів спеціальних і політехнічних дисциплін та майстрів виробничого навчання для установ, які реалізують програми основної та додаткової професійної освіти.

У історичному контексті термін „інженерно-педагогічна освіта” виник на основі кількох понять. Так, на початку 20-х років ХХ ст. використовували найменування „спеціальна педагогічна освіта” разом з термінами „техно-(техніко-) педагогічна” і „агропедагогічна”, які застосовували для позначення його підгалузей. Найменування „агропедагогічна” збереглося і на подальших етапах функціонування інженерно-педагогічної освіти для позначення підгалузі, у межах якої здійснюється підготовка викладачів сільськогосподарських дисциплін на базі вищої освіти. З кінця 20-х – початку 30-х років ХХ ст. назва „технопедагогічна” стала поступово витіснятися терміном „інженерно-педагогічна” (іноді „індустріально-педагогічна”), який у 1930-50 рр. використовувався для позначення підготовки викладачів тільки загальнотехнічних і спеціальних технічних дисциплін, а в 1960-80 рр. інженерно-педагогічною стали називати всю систему підготовки викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, яка включала спеціальності: „машинобудування”, „гірнична справа”, „будівництво”, „сільське господарство”.

Сучасні дослідники однозначно вказують на те, що сьогодні „інженерно-педагогічна освіта – це не механічне поєднання двох видів (інженерної та педагогічної) освіти, а якісно-новий вид знань, що характеризується взаємопроникненням однієї галузі знань в іншу, тісною та раціональною інтеграцією психолого-педагогічного та інженерно-технічного компонентів у підготовці спеціаліста. За характером виконуваних професійних функцій спеціалістів вона належить до педагогічної, предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна і виробничо-технологічна підготовка, яка є засобом навчання

та виховання. У цьому випадку технічні і педагогічні знання утворюють цілісну систему знань та вмінь” [1, 14].

У „Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні” (2004) авторським колективом Української інженерно-педагогічної академії (УІПА) визначено, що „система інженерно-педагогічної освіти – це така галузь педагогічної освіти, яка призначена для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації висококваліфікованих викладачів-професіоналів для професійно-технічних закладів освіти, вищих навчальних закладів I – II рівня акредитації, технічних ліцеїв і профільних класів загальноосвітніх шкіл, а також навчальних центрів і відділів виробничого навчання промислових підприємств” [1, 6].

Що стосується самого поняття „інженер-педагог”, то його еволюція починається з кінця 20-х рр. ХХ сторіччя. На окремих етапах розвитку інженерно-педагогічної освіти для позначення викладачів теоретичних, політехнічних і спеціальних дисциплін використовувалися також найменування „агропедагог” (з початку ХХ ст.), „технопедагог” (у 1920 рр.), „інженер-педагог” (кінець 20-х – початок 30-х років ХХ ст.), „інженер-викладач” (1960–70 рр.), „педагог-дизайнер”, „гірничий інженер-педагог” та ін. (1980-ті – середина 90-х років).

Сутність поняття „інженер-педагог” характеризується вченими у різних аспектах. Семантичний аналіз цього поняття вперше проведено Е. Зеєром, який показав, що поєднання двох ключових слів веде до утворення нового за змістом поняття [1, 16].

На думку А. Ганопольського [3, 43 – 44] у 20 – 30-і роки ХХ ст. поширеною була думка, що „інженер-педагог” – перш за все інженер певної спеціальності, якому необхідно дати додаткову психолого-педагогічну підготовку у вигляді „надбудови” над інженерною основою.

До такої же думки схилився М. Рубінштейн, який уважав, що інженер-педагог повинен бути „просвітителем” (носієм загальнокультурних знань), учителем (викладачем), вихователем, організатором; разом з тим, повинен не „поривати зв’язку з виробництвом”, „виконувати суспільно-педагогічну місію” [4, 25 – 27].

Близька такої позиції точка зору С. Купідонова, який вважав, що інженер-педагог повинен мати в першу чергу спеціальні й загальнотехнічні знання в обсязі вищої школи, а також стаж роботи на виробництві: „На додаток до них потрібна спеціальна педагогічна підготовка. Викладач індустріальної школи повинен бути не тільки інженером, але й педагогом” [5, 49].

У 1970 – 90-і рр. поняття інженер-педагог використовувалося для позначення й характеристики фахівця, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки спеціалістів, які навчаються за однією з галузей виробництва в системі профтехосвіти, і кваліфікованих робітників на виробництві.

Тим не менш розкид думок, підходів, акцентів був достатньо велик. На думку Л. Чикваїдзе, „інженер-педагог” – фахівець-педагог, якому необхідно дати відповідну інженерну підготовку без якої-небудь фахової спеціалізації [6]. О. Маленко вважає, що „поняття „інженер-педагог” – це гармонійне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методологічних компонентів” [7, 51]. А. Сейтешев відзначає, що „це – не поліпрофесія, це – не дві спеціальності і не два паралельні цикли підготовки, а монопрофесія, що є органічним сплавом інженерної і педагогічної освіти, які взаємно проникають одна в одну, та відповідає об’єктивним потребам сучасних професійно-технічних училищ у якісно нових інженерно-педагогічних кадрах” [8, 74]. Е. Зеєр подає таке визначення професії: „інженер-педагог – фахівець з вищою освітою, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу й організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки майбутніх фахівців в одній з галузей виробництва в системі профтехосвіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Його характеризує широкий педагогічний профіль, він здатний виконувати функції майстра виробничого навчання й викладача профтехциклу, а також суміщати ці функції” [2, 47].

Сучасне тлумачення терміна „інженер-педагог” в Україні трактується Н. Брюхановою у двох значеннях: „Перше значення – більш розмовне, широке і вказує на викладача професійно орієнтованих чи спеціальних дисциплін у системі професійної освіти або вищої освіти, яку надають заклади I – II рівнів акредитації (технікуми, коледжі). При цьому не є принциповим, саме для учнів яких спеціальностей викладаються зазначені дисципліни: спеціальностей технічної, медичної, сільськогосподарської, економічної галузі тощо. Друге розуміння терміна „інженер-педагог” – як кваліфікації, що дає її власнику право викладати професійно орієнтовані чи спеціальні дисципліни в системі професійно-технічної освіти або вищої освіти, яку надають заклади I – II рівнів акредитації (технікуми, коледжі) для учнів спеціальностей, які пов’язані з промисловою галуззю” [9, 46].

Нею ж були детально вивчені матеріали досліджень і фактичний матеріал, який було зібрано як в Україні, так і в Росії [10;11] і на цій основі в цілісному виді представлена історія становлення інженерно-педагогічної освіти. У своєму стислому вигляді вона може бути викладена на основі динаміки цілей, завдань, зміста та характеру професійної підготовки у формі опису п’яти її основних етапів.

Перший етап (20 – 30-і роки ХХ ст.) характеризувався організацією спеціальних педагогічних навчальних закладів (інститути професійного навчання в Дніпропетровську й Одесі, Харківський індустріально-педагогічний, Київський кооперативно-педагогічний інститути), спробою об’єднання їх у систему (в Харкові був відкритий вищий інженерно-педагогічний інститут), педагогізація галузевих вищих технічних навчальних закладів і технікумів (відкриття агропедагогічних відділень),

передача підготовки у відомство галузевих наркоматів, згорання спеціалізованих вишів.

Другий етап (40 – 50-і роки ХХ ст.) позначився відновленням середньої ланки системи інженерно-педагогічної освіти – організацією індустріально-педагогічних технікумів з підготовки інструкторів (майстрів) виробничого навчання (зокрема, у Києві, Харкові, Єнакієвому Сталінській області); виокремленням педагогічних відділень при галузевих інститутах як основної структурно-організаційної форми підготовки викладачів спеціальних і загальнотехнічних дисциплін (наприклад, агропедагогічне відділення Харківського сільгоспінституту); становленням системи підвищення інженерно-педагогічної кваліфікації (Центральні курси вдосконалення й перепідготовки інженерно-педагогічних працівників Головного управління трудових резервів, Центральний інститут удосконалення й перепідготовки кадрів училищ механізації сільського господарства та їхні філіали).

Третій етап (60 – 70-і роки ХХ ст.) характеризувався організацією інженерно-педагогічних факультетів, відділень, кафедр у галузевих і політехнічних інститутах для підготовки інженерно-педагогічних кадрів з вищою освітою (було відкрито інженерно-педагогічні факультети (ІПФ) у Київському, Донецькому, Львівському, Українському заочному політехнічних інститутах, Київському технологічному інституті легкої промисловості, а також агропедагогічні факультети – в Уманському й Полтавському сільгоспінститутах); відновленням підготовки викладачів праці на загальнотехнічних і індустріально-педагогічних факультетах (наприклад, підготовка викладачів за фахом 2120 – „Загальнотехнічні дисципліни і праця” почала здійснюватися в Херсонському (з 1973 р.), Тернопільському (з 1974 р.), Ворошиловградському (з 1976 р.) та Дрогобицькому (з 1978 р.) педінститутах). Вирішенням проблеми педагогічної підготовки інженерно-технічних працівників займалася філія Всерадянського інституту підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів (ВПК) у м. Донецьку (з 1979 р. перетворена в Республіканський інститут підвищення кваліфікації працівників професійно-технічної освіти). Також було впроваджено систематичне підвищення кваліфікації викладачами технікумів і училищ: з відривом від роботи – на спеціально створених при ВНЗ факультетах (зокрема, Київський інженерно-будівельний інститут, Харківський політехнічний інститут, Українська сільськогосподарська академія та ін.).

Четвертий етап (80-і – початок 90-х років ХХ ст.) позначився появою першого спеціалізованого інженерно-педагогічного ВНЗ в Україні – Харківського інженерно-педагогічного інституту (ХІПІ), розширенням і зміцненням мережі інженерно-педагогічних факультетів у вищих технічних навчальних закладах. Також продовжено практику підготовки викладачів праці на загальнотехнічних факультетах педінститутів за фахом „Загальнотехнічні дисципліни і праця”, „Креслення, малювання і праця”, „Біологія і основи

сільськогосподарського виробництва”. Розроблено модель фахівця для профтехучилищ, кваліфікація якого визначалася як „викладач-майстер виробничого навчання і загальнотехнічних дисциплін” (наприклад, Херсонський (у 1980 р.) і Глухівський (у 1984 р.) педінститути).

П'ятий етап (90-і роки ХХ ст.) характеризувався: реорганізацією існуючих та створенням нових закладів системи інженерно-педагогічної освіти в умовах формування ринкових відносин у незалежній Україні (наприклад, у 1994 р. ХІІІ було реорганізовано в Українську інженерно-педагогічну академію, на базі Київського індустріально-педагогічного технікуму було створено Київський професійно-педагогічний коледж (КППК) ім. Антона Макаренка. Разом з КППК увійшов до єдиного комплексу з Українською інженерно-педагогічною академією під назвою „Педагог” Донецький індустріально-педагогічний технікум); відкриттям другого спеціалізованого вищого навчального закладу з підготовки інженерів-педагогів – Кримського індустріально-педагогічного інституту (м. Сімферополь), нових ПФ та педагогічних відділень і кафедр – гуманітарно-педагогічний факультет Технологічного університету Поділля (м. Хмельницький), Приазовський державний технічний університет. Роботу з підвищення кваліфікації керівних і інженерно-педагогічних кадрів системи ПТО здійснюють Державний інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників України (з 1997 р. – Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 1999 р. – Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників), Харківський обласний навчально-методичний центр освіти при Управлінні освіти (1992 р.) [12, 18 – 34].

Аналіз даних з історії виникнення й розвитку інженерно-педагогічної освіти дозволив Н. Брюхановій зробити низьку узагальнюючих суджень, деякі з котрих прямо відносяться до проблематики нашого дослідження и які ми повністю розділяємо. Так авторка стверджує, що „сьогодні можна констатувати відсутність наукових підходів стосовно розробки навчальних планів підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Щодо змісту психолого-педагогічної підготовки, то в ній незалежно від року, можна виділити певні постійні компоненти, такі, як теоретична підготовка та практична; теоретична підготовка містить різні форми навчальних занять, а практична – педагогічні практики; крім того, обов'язковою умовою завершення підготовки є складання екзаменів з навчальних дисциплін, а також виконання та прилюдний захист дипломної роботи чи проекту; серед навчальних дисциплін найчастіше повторюються: „Психологія”, „Педагогіка”, „Психофізіологія підлітків”, „Технічні засоби навчання”, „Основи профорієнтації”, „Наукова організація навчального процесу” та інші, які продиктовані потребами часу, спрямованість підготовки, рівнем розвитку галузей економіки” [12, 36].

Характерно, що в історико-педагогічному аспекті до подібних висновків прийшла в своєму дослідженні А. Федорович, причому

близькість поглядів полягає не в виділенні етапів розвитку інженерно-педагогічної освіти, а в змістовній трактовці суті та особливостей зміста, форм і методів навчання. Так, авторка приходить до висновку, що змістовна складова професійної підготовки ґрунтується на трьох вихідних позиціях: характер і зміст праці в сфері матеріального виробництва та перспективи її розвитку; зміст трудового навчання, що ґрунтується на вимогах сучасного виробництва; аналіз змісту роботи викладача. При цьому характерними особливостями підготовки інженера-педагога вона справедливо виділяє: часте перейменування спеціальності; зміна навчальних планів; недосконалість матеріально-технічної бази; недостатня увага до психолого-педагогічної та методичної підготовки і одночасний акцент на технічній складовій; реформування без належного теоретичного обґрунтування через відсутність чіткого уявлення про специфіку цієї спеціальності та інші [13, 14 – 15].

Враховуючи, що сучасні історико-педагогічні дослідження, представлені вище, спираються на міцний фундамент, створений роботами П. Атутова, С. Батішева, А. Беляєва, Е. Зеєра, О. Коваленко, Р. Карпової, М. Лазарева, Н. Ничнало, В. Сидоренко, М. Цирельчук та інших, можна зробити висновок, що до теперішнього часу в науці сформовано глибоко обґрунтоване історико-педагогічне уявлення про розвиток і становлення інженерно-педагогічної освіти в Україні, що дозволяє окреслити перспективні напрями свого розвитку, в тому числі, і в контексті обраної нами теми дослідження.

Література

- 1. Концепція** розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні : проект / Укр. інж.-пед. акад. ; кер. авт. кол. Коваленко О. Е. – Х. : Б. в., 2004. – 19 с.
- 2. Зеєр Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеєр. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 116 с.
- 3. Ганопольский А. Р.** Формирование профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ганопольский Александр Романович. – Одесса, 1996. – 229 с.
- 4. Рубинштейн М. М.** Проблема инженера-педагога / М. М. Рубинштейн // Инженер-педагог : сборник / под ред. А. Ф. Евстигнеева-Белякова, М. М. Рубинштейна. – М., 1928. – С. 2 – 28.
- 6. Купидонов С. Я.** Производство и педагогика в педагогической деятельности инженера / С. Я. Купидонов // Инженер-педагог : сборник / под ред. А. Ф. Евстигнеева-Белякова, М. М. Рубинштейна. – М., 1928. – С. 47 – 52.
- 7. Чикваидзе Л. М.** Дидактические основы общетехнической подготовки преподавателя для средних профтехучилищ в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чикваидзе Ламара Михайловна. – Тбилиси, 1985. – 436 с.
- 8. Маленко А. Т.** Кому быт инженером-педагогом? / А. Т. Маленко // Проф.-техн. образование. – 1979. – № 2. – С. 50 – 52.
- 9. Сейтешев А. П.** Роль педагогов

профтехучилищ в формировании личности будущих молодых рабочих / А. П. Сейтешев. – Фрунзе : Мектеп, 1987. – 136 с. **10. Брюханова Н. О.** Історія становлення інженерно-педагогічної освіти / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2006. – Вип. 12. – С. 46–58. **11. Артюх С. Ф.,** Коваленко Е. Э., Белова Е. К., Изюмская Г. В., Беликова В. В. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : Пособие для преподавателей. – Харьков : УПА, 2001. – 210 с. **12. Дидактические** основы подготовки инженеров-педагогов : учеб. пособие / Под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1997. – 200 с. **13. Брюханова Н. О.** Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : Монографія. – УПА – Харків : НТМТ, 2010. – 438 с. **14. Федорович А. В.** Підготовка вчителів праці у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки, Тернопіль, 2008. – 20 с. **15. Профессиональная** педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. – Москва : Ассоциация «профессиональное образование», 1999. – 120 с. **16. Беляева А. П.** Методология и теория профессиональной педагогики. – СПб, 1999. – 180 с. **17. Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с. **18. Коваленко О. Е.** Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : Дис. ... докт. пед. наук. – Киев, 1999. – 381 с. **19. Коваленко Е. Э.** Методика профессионального обучения. Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей специальных дисциплин системы профессионально-технического и высшего образования. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с. **20. Коваленко О. Е.** Методика професійного навчання : Підручник для студентів виш. навч. закл. – Харків : Вид-во НУА, 2005. – 360 с. **21. Карпова Г. А.** Функции инженера-педагога как источник формирования содержания его подготовки // Содержание подготовки инженеров-педагогов : Сб. науч. тр. – Свердловск : СИПИ, 1987. – С. 47–55. **22. Лазарев М. І.** Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально інженерних дисциплін : Монографія. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с. **23. Ничнало Н. Г.** Трансформація професійно-технічної освіти в Україні. – К. : Логос, 2008. – 136 с. **24. Цырельчук М.,** Федосенко В. Обоснование профессиональной модели инженера-педагога // Педагог професійної школи : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ, 2003. – Вип. 5. – С. 253–262.

Коваленко С. О. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів в історико-педагогічному контексті.

У статті розкриваються історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні; дається змістовна

характеристика базових понять інженерно-педагогічної освіти і основних етапів її становлення.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, професійна підготовка, етапи розвитку, історико-педагогічний аналіз.

Коваленко О. С. Профессиональная подготовка будущих инженеров-педагогов в историко-педагогическом контексте.

В статье раскрываются историко-педагогические аспекты становления и развития инженерно-педагогического образования в Украине; дается содержательная характеристика базовых понятий инженерно-педагогического образования и основных этапов ее становления.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, профессиональная подготовка, этапы развития, историко-педагогический анализ.

Kovalenko O. S. Training of future engineers-teachers in the historical and pedagogical context.

The article is devoted to historical-pedagogical aspects of formation and development of engineering-pedagogical education in Ukraine; a substantial characteristic of the basic concepts of engineering-pedagogical education and the main stages of its formation.

Keywords: engineering-pedagogical education, vocational training, stages of development, historical-pedagogical analysis.

УДК 370.011.3-051

І. М. Литвин

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ФАСИЛІТАТОРА**

Сьогодні навчання дорослих набуло актуальності в різних сферах життєдіяльності. Навчання не закінчується з отриманням атестата чи диплома, а відбувається протягом всього життя. Тому сучасна школа диктує нові умови і хоче отримати спеціаліста – професіонала високого рівня, який здатен працювати в нових умовах, постійно поповнювати знання, використовувати набуті вміння у нових, нестандартних умовах, самореалізуватися у власній професійній діяльності. Соціальний педагог – досить нова професія для українського суспільства. Цей фахівець покликаний створювати і розвивати соціальні стосунки, які сприяють інтеграції кожної людини в соціальне середовище, її активному спілкуванню з іншими, успішній навчальній і професійній діяльності.

Одна із актуальних умінь в діяльності педагога-фасилітатора є його „професійна компетентність”.

Тому метою нашої статті є аналіз педагогічних умов у формуванні професійної компетентності педагога-фасилітатора.

Поняття „компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога-фасилітатора розуміють особистісні можливості педагога, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність педагога-фасилітатора – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у наукових працях, в галузі соціально-педагогічної діяльності поняття професійної компетентності розглядається як уміння професійно мислити і професійно діяти Л. Міщик, Е. Шиянов, готовність до професійної діяльності Г. Трофімова [3, 216], здатність робити щось добре чи ефективно, відповідати вимогам під час влаштування на роботу та виконувати особливі трудові функції І. Зимня [4, 37].

Сучасні педагогічні дослідження свідчать, що в науковій літературі в поняття компетентність включають не тільки сукупність знань, але й відомостей про можливі наслідки, конкретні способи впливу, рівні умінь і досвід їх практичного використання. Професійну компетентність фахівця соціальної сфери М. Фірсов трактує як сформовану в процесі навчання і самоосвіти систему науково-практичних знань і умінь, які впливають на якість розв’язання професійних завдань та розвиток особистісно-професійних властивостей, що проявляються у діловому, партнерському спілкуванні з людьми при вирішенні їхніх життєвих проблем [3, 218].

Ми поділяємо думку дослідників (Я. Болюбаш, В. Кремень, М. Степко, В. Шинкарук), які спираючись на світовий досвід, розглядають компетентність як знання, глибину усвідомлення і навички особи, що навчається протягом свого життя. Відібрано компетенції з трьох категорій: *інструментальні* – такі, що включають когнітивні здібності, технологічні вміння, комп’ютерні навички, лінгвістичні вміння; *міжособистісні* – індивідуальні здібності, пов’язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до

самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами взаємодії і співпраці; *системні* – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі [2, 8].

Вивчення проблеми професійної компетентності показало її неоднозначність у сучасній педагогічній науці. Так, дослідниця І. Зимня зазначає, що це якість особистості, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини [4, 40]. Як „...загальну здатність і готовність особистості до фахової діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та виробничій діяльності” розглядає це поняття П. Решетник [1, 117]. Компетентність є результатом набуття компетенції – зазначає С. Гончаренко [2, 8].

Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога-фасилітатора.

Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади „мислити – діяти – мислити”, що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В. Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи.

1. Уміння „переводити” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує.

2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.

4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів

діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань.

Зміст теоретичної готовності педагога-фасилітатора виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння включаються в себе: аналіз педагогічних явищ, тобто розподіл їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби і форми прояву); осмислення ролі кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими; пошук в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці даного явища; правильність діагностування педагогічного явища; формулювання педагогічної проблеми; пошук способів оптимального вирішення його.

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості педагога-фасилітатора, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь соціального педагога входять такі уміння: постановка педагогічних цілей і завдань; відбір способів досягнення цілей, завдань; передбачення результату; передбачення можливих відхилень і небажаних явищ; визначення етапів педагогічного процесу; приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу; планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Проєктивні уміння включають: переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні педагогічні завдання; обґрунтування способів їх поетапної реалізації; планування змісту і видів діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу; планування індивідуальної роботи з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; планування системи прийомів стимулювання активності учнів; планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для педагога-фасилітатора важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається: правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців

поставленим завданням; ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу; причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Зміст практичної готовності педагога-фасилітатора виражається у зовнішніх уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Нагадаємо, що організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. Організаторські уміння педагога-фасилітатора бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними та іншими.

Мобілізаційні уміння педагога передбачають розвиток в учнів стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; формування потреби у знаннях, праці, інших видах діяльності; озброєння учнів навичками навчальної роботи; формуванням в учнів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишнього середовища шляхом створення спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних вчинків.

Інформаційні уміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки. Серед них уміння і навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, уміння здобувати інформацію з інших джерел і переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

Інформаційними уміннями є: доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості учнів, їх життєвого досвіду і віку; логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи і їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, індуктивний, дедуктивний виклад матеріалу та інші; доступно, лаконічно і виразно формулювати питання; ефективно використовувати ТЗН (технічні засоби навчання), ЕОТ (електронно-обчислювальну техніку), засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо); оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні уміння передбачають: визначення „зони найближчого розвитку ” (Л. Виготський) окремих учнів, класу в цілому; створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, посилення до наслідку, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини – наслідку, цілі – засобу, кількості – якості, дії – результату) відношень; формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення

умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до учнів.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально значущі якості особистості.

Комунікативні уміння – це взаємопов’язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні уміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вміти проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Крім того, необхідно знати наявні в учня уявлення про себе.

Уміння педагогічного спілкування – це уміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Педагогічна техніка є сукупністю умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, керувати їх увагою, темпом діяльності, навичками демонстрації свого ставлення до вчинків учнів.

Серед умінь і навичок педагогічної техніки особливе місце посідає розвиток мови педагога, що є одним із важливих виховних засобів і містить такі аспекти: правильна дикція, „поставлений голос”, ритмічне дихання і розумне приєднання до мови міміки і жестів. Крім названих, до умінь і навичок педагогічної техніки належать: уміння управляти своїм тілом; регулювати власні психічні стани; викликати „на замовлення” почуття подиву, радості, гніву; володіти технікою інтонування для вираження різних почуттів (прохання, вимоги, питання, наказу, поради, побажання тощо) та інші.

Таким чином, зазначимо, що професійну компетентність педагога-фасилітатора ми визначаємо як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, уміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно вирішувати проблеми педагогів, нести відповідальність за наслідки своєї роботи і включає в себе професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

Отже, головною умовою професійної компетентності є фахові

знання, а практичне розв'язання соціально-педагогічних проблем забезпечують уміння і навички. Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності соціального педагога.

Література

1. Алферова А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 116 – 120. **2. Бондар С.** Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С. 8 – 9. **3. Василюшин О.** Школа життєвої компетентності / О. Василюшин // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Наук. ред. І. Єрмаков. – К. : Контекст, 2000. – С. 216 – 218. **4. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

Литвин І. М. Педагогічні умови формування професійної компетентності педагога-фасилітатора

У статті розглянуто педагогічні умови формування професійної компетентності педагога-фасилітатора.

Ключові слова: педагог-фасилітатор, професійна компетентність, педагогічні умови.

Литвин И. Н. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-фасилитатора

В статье рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-фасилитатора.

Ключевые слова: педагог-фасилитатор, профессиональная компетентность, педагогические условия.

Lytvyn I. N. Pedagogical conditions of forming of professional competence of the teacher-facilitator

The article considers the pedagogical conditions of forming of professional competence of the teacher-facilitator.

Keywords: the teacher is a facilitator, professional competence, pedagogical conditions.

УДК 378.013.42

Н. О. Максимовська

**ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ**

Ефективність вирішення завдань сучасної соціальної педагогіки безпосередньо залежить від підготовки фахівця, здатного виявляти власний професіоналізм у різних сферах життєдіяльності соціуму, які впливають на соціальний розвиток соціальних суб'єктів, зокрема й у дозвіллевій складовій соціального простору. Якість підготовки залежить від теоретичних знань та практичних навичок, які формуються під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Обидві складові цього процесу взаємопов'язані та важливі, але наразі є певна дезорієнтація студентів під час підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації дозвіллевої діяльності. Таке становище зумовлене суперечностями: браком сучасних комплексних досліджень сфери дозвілля, недооцінюванням останньої для соціального розвитку особистості, груп, соціуму загалом, неоднозначністю розуміння основних теоретичних орієнтирів курсу „Соціальна робота в сфері дозвілля”, зокрема категорій „дозвілля”, „соціально-педагогічна діяльність в сфері дозвілля” неузгодженістю та застарілістю програм підготовки фахівців для роботи з організації та оптимізації сучасного дозвіллевого середовища.

Дозвілля як простір для позитивного соціального розвитку особистості досліджували Р. Азарова, А. Воловик, В. Кірсанов, С. Пішун, І. Петрова, В. Суртаєв. Окремі аспекти соціально-педагогічної роботи в сфері дозвілля розглядали В. Гладиліна, Т. Гончар, О. Гончарова, О. Діба, Т. Зрелова, Ю. Клейберг, Г. Колик, С. Лаврецова, Ю. Моздокова, Л. Сайкіна, А. Фатов, С. Цюлюпа, В. Шамсутдінова, особливості соціальної роботи в сфері дозвілля за кордоном досліджували Т. Вдовенко, В. Дуліков, Т. Киселева, Ю. Красильников.

Не дивлячись на наявність певних спеціальних та суміжних досліджень, залишаються невизначеними основні теоретичні позиції, котрі є підґрунтям практичної підготовки соціальних педагогів як фахівців із соціального виховання, зокрема у сфері дозвілля. Отже, роз'яснення авторського бачення специфіки змісту соціально-педагогічної діяльності в ній є доцільним. Відтак, метою статті є наведення основних теоретичних орієнтирів, що дозволяють поліпшити усвідомлення студентами значущості дозвілля для соціального розвитку соціальних суб'єктів, необхідності запровадження соціально-педагогічної діяльності (СПД) в сфері дозвілля з урахуванням її специфіки та основних характеристик.

Аналіз змісту основних програм, які включені до стандарту підготовки соціальних педагогів [5; 6], дозволяє зробити висновки про те, що в сучасних умовах назва дисципліни „Соціальна робота у сфері дозвілля” не відбиває сутності майбутньої діяльності. Безумовно, соціальна педагогіка та соціальна робота взаємопов’язані, але є принципові відмінності. Це доводить О. Безпалько, яка зазначає, що „предметом соціальної педагогіки є педагогічні аспекти соціалізації та соціального розвитку особистості, процеси соціального виховання, підтримки досягнутих і відновлення втрачених соціальних характеристик особистості”, а „предметом соціальної роботи як науки є соціальні відносини, що виникають у процесі взаємодії людей, спільнот, організація соціальних інститутів щодо подолання труднощів і надання соціальної допомоги особистості” [1, 6]. В цілому погоджуючись, зазначимо, що для розробки основних орієнтирів викладання курсу необхідно акцентувати саме на тому, що предметом соціальної педагогіки є соціальне виховання соціальних суб’єктів (людини, групи, соціуму), що дозволить розкрити нижче власну позицію стосовно соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля.

О. Безпалько доводить, що у „порівнянні з соціальною педагогікою, яка в центр уваги ставить розвиток і становлення особистості як суб’єкта соціального життя, забезпечення педагогічно доцільного впливу різних факторів соціального середовища, у теорії соціальної роботи акцент переміщується на соціальний захист, досягнення змін (соціальних та особистісних) як умови, що сприяє вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства загалом” [1, 7]. Дійсно, соціальна робота як вид практичної діяльності здебільшого спрямована на допомогу людині чи соціальній групі у складних життєвих ситуаціях, коли самостійно упоратися не можливо, або необхідно додатково активізувати ресурси (зокрема матеріальні, юридичні, медичні тощо), яких бракує. Отже, використання дозвіллевої діяльності для надання певних соціальних послуг, що відбувається в процесі соціальної роботи, звужує можливості дозвіллевої сфери щодо соціального виховання. Тому доцільно назву дисципліни, що викладається, конкретизувати залежно від значно ширших можливостей дозвілля. Для сфери дозвілля принципово важливим є превентивний підхід, який апріорі базується на вільному виборі людини. Оскільки соціальна робота „йде за проблемою”, то соціальний суб’єкт певним чином обмежений у власному виборі і порушуються основні ознаки дозвілля – самостійний вибір, самоцінність діяльності, отримання задоволення.

Отже, трактування назви курсу „Соціальна робота в сфері дозвілля” дещо обмежене і, вважаємо, може існувати, наприклад, як модуль дисципліни „Основи соціальної роботи”. На нашу думку, в програмі підготовки бакалаврів соціальної педагогіки дисципліна має називатися „Соціально-педагогічна діяльність в сфері дозвілля”. Назва має кореспондуватися з основними модулями дисципліни та відбивати саме

специфіку організації дозвілля для активізації процесу соціального виховання.

Конкретизація змісту дисципліни „Соціально-педагогічна діяльність в сфері дозвілля” залежить від результату соціального виховання, який впливає на формування цілей діяльності. Поділяємо думку А. Рижанової, яка вважає соціальність результатом соціального виховання особистості та являє собою ієрархію соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки. Автор „під соціальними цінностями розуміє не певні (бо змінюються) цінності соціуму, а ціннісне ставлення до саме соціального існування людини, а отже, до родини, нації (інших соціальних груп), країни, регіону світу, людства як таких і до людини як соціальної істоти. Соціальні якості соціального суб’єкта – це риси характеру, що сприяють соціальному порозумінню, соціальній консолідації, зміцненню соціальних зв’язків. Просоціальна поведінка – поведінка, спрямована на зміцнення та вдосконалення мікро-, мезо-, макросоціуму” [3, 18]. Отже, під час організації дозвілля мають враховуватися його соціально-виховні можливості. Виходячи з цього можна зазначити, що, чим активніше та змістовніше дозвілля, тим ефективніше соціальний розвиток особистості чи групи як суб’єктів соціального виховання. Під час підготовки соціальних педагогів акцент має робитися на вказаному вище потенціалі сфери дозвілля.

У запропонованих програмах тематика традиційно обмежується теоретичними основами організації дозвілля дітей та учнівської молоді, історичними аспектами, організацією ігор та вуличної соціальної роботи. Не завжди зміст методичного модуля повністю пов’язаний з теоретичним (наприклад, в теоретичній складовій програми аналізується „дозвілля”, а у методиках пропонується організація відпочинку, який не повною мірою відповідає сутності дозвіллевої діяльності тощо) [5].

Стандартні курси орієнтують фахівців на роботу лише з дітьми та молоддю. Навіть якщо розглядається сімейне дозвілля, то розкривається аспект, пов’язаний з розвитком дитини у родині. Спрацьовує заангажований підхід, відповідно до якого соціальна педагогіка трактується як наука і практика роботи з дітьми та молоддю, іноді тільки у складних життєвих обставинах чи з метою подолання соціальних відхилень, хоча інші вікові категорії також входять у коло наукових інтересів соціальних педагогів.

Тобто, випереджальний соціально-виховний вплив дозвілля, поширення діяльності фахівців у сфері дозвілля на людину протягом життя та різні соціальні групи, різноманіття видів діяльності в межах яких відбувається процес соціального виховання, розвиток соціальної творчості дещо нівелюється й обмежує практичну діяльність майбутніх соціальних педагогів.

Отже, необхідно змінити підхід до розуміння мети цього курсу й конкретизувати завдання, які вирішуватимуться у кожному змістовному модулі. Вищевказане актуалізує наведення власних позицій щодо змісту

навчальної дисципліни „Соціально-педагогічна діяльність в сфері дозвілля”.

Визначальним є те, що дозвіллева сфера – це сфера соціального буття, що вимірюється кількісним (часовим) та якісним критеріями, в якій особистість здійснює власний вибір, визначається щодо культурних уподобань. Дозвілля – це надані можливості в структурі вільного часу, а не регульована декларативна діяльність. Отже в процесі організації сфери дозвілля та дозвіллевої активності соціальних суб’єктів має відбуватися мотивація, активізація, стимулювання до просоціальних дозвіллевих вподобань, оскільки ми розглядаємо дозвілля в контексті соціального виховання. Обрання та реалізація дозвіллевої діяльності соціальним суб’єктом залежить від рівня його соціального розвитку, доцільної та осучасненої організації самої сфери дозвілля, узгодженості керівної діяльності суб’єктів її розбудови, запровадження новітніх форм і методів роботи фахівцями.

З урахуванням того, що сфера дозвілля надає можливість вільного вибору, то від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Отже, соціальна педагогіка, що застосовується у дозвіллевій сфері має бути механізмом соціальної реалізації особистості, профілактики негативних явищ у соціальному середовищі, педагогізації соціального простору, включення особистості в соціум.

Можна сказати, що сфера дозвілля вимірюється соціально-педагогічними категоріями, а соціальна педагогіка не може обійтися без дозвілля, як однієї зі складових соціокультурного життя (оскільки соціальна педагогіка виявляє виховний потенціал усіх сфер суспільного буття, різноманітних соціальних інститутів та явищ, інтегрує їх та спрямовує на соціальний розвиток особистості, соціуму, підсилює, підвищує соціально виховний позитивний вплив та нейтралізує негативний). Таке розуміння уможливило аналіз соціально-педагогічних проблем, пов’язаних з дозвіллевою сферою, аналіз яких має закладатися також у навчальні програми майбутніх фахівців.

Узагальнюючи соціально-педагогічну проблематику у сфері дозвілля, яка привертає увагу науковців, можна зазначити, що існують певні напрямів розвитку наукового знання. Учені, котрі вивчають соціокультурну діяльність, зокрема дозвіллеву сферу, звертаються до корекції поведінки, що відхиляється від соціальних норм; соціальної інтеграції та соціокультурної реабілітації людей з особливими потребами, формування їхньої життєвої стійкості; стимулювання особистості до активності; розвитку соціальної активності; профілактики екстремізму; самоствердження та самовиявлення особистості; адаптації дітей з порушеннями розвитку; профілактики деструктивної поведінки та явищ; професійної адаптації молодих інвалідів; формування морально-етичної культури; подолання деривації; соціально-культурної реабілітації

інвалідів. Зауважимо, що дозвілля в цих дослідженнях є засобом, сферою, процесом, фактором, здатним поліпшити вирішення проблеми.

Суттєвим є те, що соціально-педагогічна специфіка наукових доробок стосується тих соціальних інституцій, які пов'язані з дозвіллевою сферою. Це: сімейне дозвілля; центри дитячої та юнацької творчості; територіальна громада як інститут соціального виховання; клубні установи, зокрема сільські та за місцем проживання; притулки; парки культури і відпочинку; сучасне місто, школа. Отже, кількість, призначення закладів і суспільних утворень тільки підтверджують тезу про педагогізацію соціального середовища через організацію дозвілля.

Серед об'єктів дозвіллевої діяльності наразі визнаються: люди похилого віку, студентська молодь, сім'я, люди з особливими потребами, люди зрілого віку, люди певної професії (підприємці), молодші школярі, особи юнацького віку, підлітки, старшокласники, українська діаспора, міська та сільська молодь тощо. Тобто через дозвіллеву сферу досліджується особистість упродовж життєвого шляху, соціальна група залежно від специфічних ознак розвитку.

Виникають новітні тенденції в доробках учених, які зумовлені тим, що нині формується інформаційний соціальний простір. У зв'язку з цим учених цікавлять тенденції корпоративного дозвілля, інформаційна культура в дозвіллі, інноваційні форми і методи дозвіллевої діяльності, які також необхідно досліджувати та виявляти виховний, соціально-педагогічний потенціал.

Під час організації процесу соціального виховання, яке й реалізується через соціально-педагогічну діяльність, необхідно враховувати специфіку останньої. А. Малько визначила особливості СПД, які полягають в тому, що вона має активний характер, реалізується на протязі життя людини, в процесі її реалізації створюється механізм самовдосконалення соціуму, застосовується на різних рівнях соціальних спільнот (група, соціум), зорієнтована на роботу з усіма категоріями дітей та дорослих, із сім'ями, різноманітними групами, колективами незалежно від наявності проблем з пріоритетом виховних функцій, ґрунтується на потребах людини і спільнот, реалізується за їх участю, зосереджена на усуненні причин, а не на боротьбі з їх наслідками [4, 33].

Узагальнюючим щодо вказаної специфіки сфери дозвілля, на нашу думку, є наступне визначення: „соціально-педагогічна діяльність – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму” [2, 14]. Саме в такому розумінні у зміст СПД вкладаються і різновікові категорії суб'єктів, і можливість попередження соціальних відхилень, а не тільки боротьба з їх наслідками, і конкретний результат СПД, і залучення до роботи різноманітних соціальних інститутів. Але головне, що в такому розумінні уможливлується ефективна соціально-педагогічна діяльність в сфері

дозвілля, збудження сутнісних сил людини, розвиток її соціальних якостей, надихання на вдосконалення соціального життя.

Отже підготовка фахівця-соціального педагога до здійснення соціально-педагогічної роботи в сфері дозвілля має відбуватися згідно останніх наукових досягнень як самої соціальної педагогіки, так і сфери дозвілля. Зважаючи на те, що соціальний педагог виконує свої функції (гностичну, комунікативну, організаторську, діагностичну, прогностичну, посередницьку, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, соціально-терапевтичну, корекційно-реабілітаційну), виходячи з професійних характеристик соціального педагога, під час підготовки перед ним ставляться особливі завдання, що відбивають специфіку діяльності в різних дозвіллевих закладах, з усіма віковими категоріями та групами, особливості організації власне сфери дозвілля, можливості залучення додаткових ресурсів для підвищення ефективності дозвіллевої активності соціальних суб'єктів.

Відтак, навчальний курс „Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля” має бути оновлений враховуючи назву, мету й завдання курсу, проблематику, яка вивчається студентами. Якщо до конкретних тем, які можна запропонувати для підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення соціально-педагогічної роботи в сфері дозвілля, то окрім традиційних (історія дозвілля, організація вільного часу школярів тощо), серед них можуть бути наступні: „Сфера дозвілля в системі соціалізації та соціального виховання особистості”, „Специфіка, завдання та функції соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля”, „Соціальне виховання засобами дозвілля: віковий підхід”, „Педагогізація середовища засобами дозвіллевої діяльності”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність соціального педагога”, „Корекція та реабілітація соціально-педагогічних проблем особистості у сфері дозвілля”, „Діяльність соціального педагога в соціокультурній сфері”, „Організація волонтерської діяльності в сфері дозвілля”.

Тематика лекцій може варіюватися залежно від конкретизованої мети курсу. Загалом зберігаючи вказаний вище контекст лекційного матеріалу, вдосконалення змісту дисципліни, поглиблення проблематики здійснюватиметься залежно від особливостей майбутньої професійної діяльності соціального педагога. Наприклад, акцент може робитися на організації дозвілля в закладах освіти, позашкільних закладах, соціокультурній сфері, в галузі управління та менеджменту.

Під час викладання, наголошується на соціалізаційному впливі сфери дозвілля щодо соціальних суб'єктів у процесі входження їх у соціальне середовище, зокрема на механізмах та засобах соціалізації у певному віці в процесі дозвіллевої діяльності, на організованому соціально-виховному впливі різноманітних методів і форм дозвілля. Приділяється увага особливостям організації процесу соціального виховання в різних закладах сфери дозвілля, зокрема у центрах дозвілля, клубах за місцем проживання, туристичних і паркових комплексах,

зкладах освіти й позашкільних, музеях, бібліотеках, розважальних закладах, спортивних комплексах та інше.

Необхідним в процесі передання знань є означення специфіки соціально-педагогічної діяльності в залежності від особливостей сфери дозвілля, а саме: її розгалуженості, трансформаційних процесах, кількості вільного часу особистості та груп, інфраструктурі, кадровому забезпеченні. Особливу увагу треба зосередити на активізації соціально-виховного потенціалу закладів сфери дозвілля, через які уможлиблюється педагогізація соціального середовища та інтенсифікація процесу розвитку соціальності соціальних суб'єктів.

Можливості реалізації інновацій в сфері дозвілля доцільно розглядати зокрема шляхом запровадження анімаційної діяльності соціального педагога в сфері дозвілля, особливості якої необхідно схарактеризувати в лекційному матеріалі. Певної уваги заслуговують питання (режисерська та акторська майстерність соціального педагога, розробка новітніх програм дозвіллевої діяльності, подієва анімація як механізм мотивації до обрання просоціальних форм дозвілля тощо), які мають викладатися як проблемний матеріал з попередньою самостійною підготовкою студентів та відповідними практичними пошуковими завданнями.

Вказані зауваження та пропозиції не вичерпують можливостей курсу „Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля”, але, на наш погляд, дозволяють сформуванню у студентів навички аналізу, прогнозування, організації, регулювання соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля. Звичайно, окрім теоретико-практичної аудиторної підготовки передбачається проведення різноманітних за змістом та навчальним навантаженням практичних занять, презентація яких є перспективою подальших науково-викладацьких досліджень.

Таким чином, розглянувши перспективи й можливості реалізації соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля майбутніми соціальними педагогами, можна зазначити, що вона потребує вдосконалення та поглиблення змісту. Зокрема розгляд мети цієї дисципліни через призму соціального виховання надає можливості для застосування новітніх підходів, форм, методів щодо підвищення ефективності дозвіллевої діяльності соціальних суб'єктів, їх соціальної самореалізації.

Література

- 1. Безпалько О.** Соціальна робота та соціальна педагогіка: спільне та відмінне в сучасних українських реаліях / О. Безпалько // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. – № 1-2. – С. 5 – 11.
- 2. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Алла Олександрівна Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
- 3. Рижанова А. О.** Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Теоретико-методичні проблеми

виховання дітей та учнівської молоді. – К., 2006. – С. 16–22.
4. Соціальна педагогіка. Ч. 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / укл. А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 1998. – 59 с. **5. Соціальна педагогіка:** Навч.-метод. комплекс / За ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 338 с. **6.** www.pedcollege.kiev.ua

Максимовська Н. О. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля

У статті розглядаються особливості підготовки соціальних педагогів до здійснення соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля залежно від стану розвитку соціальної педагогіки як науки та сучасних досліджень дозвілля соціальних суб'єктів.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, сфера дозвілля, соціальне виховання.

Максимовская Н. О. Содержание подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической деятельности в сфере досуга

В статье рассматриваются особенности подготовки социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической деятельности в сфере досуга в зависимости от состояния развития социальной педагогики как науки и современных исследований досуга социальных субъектов.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, сфера досуга, социальное воспитание.

Maksimovskaya N. O. Content of preparation of future social educators for realization of social-pedagogical activity in recreation sphere

The article describes the specifics of preparation of social educators for realization of social-pedagogical activity in recreation sphere, depending on the state of development of social pedagogics as science and modern studies of social subjects' recreation

Key words: social-pedagogical activity, recreation sphere, social education.

УДК 37.013.42:376-056.45

О. В. Михайленко

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Розробляючи модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, ми наслідували основний

принцип системного аналізу, який полягає в тому, що організація будь-якого процесу починається з виявлення та формулювання його кінцевих цілей. Оскільки розглянутий нами комплекс педагогічних умов спрямований на вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, то в якості конкретної мети ми розглядаємо формування готовності майбутніх соціальних педагогів до даної діяльності, а також формування та розвиток творчого потенціалу майбутнього соціального педагога для його подальшого професійного та особистісного зростання.

Таким чином, ми прийшли до думки щодо важливості дослідження поняття „готовність” майбутнього соціального педагога до професійної діяльності з обдарованими дітьми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що, незважаючи на різні підходи до розуміння категорії „готовність”, в більшості досліджень вона розглядається як передумова будь-якої успішної діяльності фахівця. Розглядаючи зміст і структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, ми звертаємося до робіт дослідників в галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, таких як Л. Міщик, В. Поліщук, А. Капська, Ю. Галагузова, С. Григорьев, І. Зімня.

Поняття готовності майбутнього соціального педагога до професійної діяльності з обдарованими дітьми є багатограним. Готовність майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми ми розуміємо як інтегративне утворення особистості студента, що характеризується високим рівнем оволодіння ним психолого-педагогічними і спеціальними знаннями, відповідними вміннями і навичками, а також професійно значущими якостями, необхідними для ефективного виконання основних професійних функцій з обдарованими дітьми на достатньо високому творчому рівні.

На підставі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що в сучасній науці явище готовності досліджується у різних напрямках.

Так, в критерії оцінки професійної готовності Н. Анімова [9] включають наступні компоненти:

- соціально-педагогічна грамотність – оволодіння соціальними та педагогічними знаннями, вміннями, правилами і нормами в сфері спілкування, поведінки та діяльності;
- соціально-педагогічна компетентність – використання теоретичних знань у соціально-педагогічній практиці;
- ціннісно-орієнтаційний компонент – сукупність особистісно-значущих і особистісно-ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин у галузі психіки людини, її діяльності, взаємовідносин з оточуючими.

У нашому дисертаційному дослідженні структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з

обдарованими дітьми ми пропонуємо розглянути як систему, що складається з чотирьох параметрів:

- особистісна готовність;
- теоретична готовність;
- практична готовність;
- педагогічна креативність.

Для отримання об'єктивної інформації про ефективність дослідно-експериментальної роботи необхідно вибрати певні критерії та показники. У педагогічній літературі не дається однозначних визначень понять „критерії” і „показники”. Аналіз різних точок зору (В. Поліщук [7], О. Карпенко [5]) дозволив нам дати наступне визначення. Критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, на підставі яких ми будемо робити оцінку стану готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми. Під показниками будемо розуміти кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості та ознаки досліджуваного об'єкта.

Перший параметр, який ми виділили, – це „особистісна готовність” (О). Під „особистісною готовністю” будемо розуміти сформованість високоморальної і гармонійно розвиненої особистості студента, що володіє етичними нормами і цінностями, котрі відповідають міжнародним стандартам професії соціального педагога. Даний показник виражається в вихованості, тобто сформованості у майбутніх соціальних педагогів найважливіших моральних якостей, що притаманні представникам даної професії.

Другий параметр „Теоретична готовність” (Т). Теоретична готовність є фундаментальною основою професійної діяльності соціального педагога з обдарованими дітьми. Зміст професійних знань становить знання предметної підготовки. Наявність широкого спектра різноманітних знань передбачає їх групування в чотири блоки:

I. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки, які спрямовані на формування світоглядних установок людини, стилю її професійної та дослідницької діяльності, її культури.

II. Дисципліни природничо-наукової підготовки.

III. Професійно-орієнтовані дисципліни, що забезпечують знання та вміння з дисциплін психолого-педагогічної підготовки.

IV. Дисципліни професійно-практичної підготовки.

Третій параметр „Практична готовність” (П). Практична готовність до професійної діяльності з обдарованими дітьми визначається нами як інтегративне поняття, що характеризує здатність майбутнього соціального педагога до виконання своїх професійних функцій з обдарованими дітьми на творчому рівні.

Рамки готовності будь-якого фахівця до професійної діяльності встановлюються відповідним нормативно-правовим документом – освітньо-кваліфікаційною характеристикою, відповідно до якої в посадові обов'язки соціального педагога входить:

- здійснення комплексу заходів з виховання, освіти, розвитку та соціального захисту особистості дітей у закладах за місцем проживання;
- вивчення особистості обдарованого учня, оточуючого мікросередовища, умов життя;
- виявлення інтересів і потреб, труднощів й проблем, конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці обдарованих дітей й своєчасне надання їм соціальної допомоги та підтримки;
- визначення завдань, форм, методів соціально-педагогічної роботи, способів вирішення особистих і соціальних проблем, вжиття заходів щодо соціального захисту і допомоги, реалізації прав і свобод обдарованої дитини;
- встановлення гуманних, морально здорових відносин у соціальному середовищі;
- організація різних видів соціально-корисної діяльності дітей та дорослих, заходів, спрямованих на розвиток соціальної ініціативи, реалізацію соціальних проектів і програм, участь в їх розробці та затвердженні;
- сприяння створенню обстановки психологічного комфорту та безпеки особистості вихованців, турбота про охорону їх життя і здоров'я;
- взаємодія з учителями, батьками (особами, які їх замінюють), фахівцями соціальної служби, служб зайнятості, з благодійними організаціями тощо, у наданні допомоги обдарованим дітям.

Четвертий параметр „Педагогічна креативність” (К). Педагогічна креативність є інтегративною, професійно значимою якістю, що забезпечує єдність усіх компонентів готовності.

Представивши ці чотири параметри у вигляді критеріїв готовності, для кількісного порівняння ми використовували 10-бальну школу. За кожний критеріальний показник студент міг отримати 0 чи 1 бал: якщо майбутній соціальний педагог володіє певним спектром умінь або знань то він отримував один бал, якщо дана якість не сформована або сформована на недостатньому рівні студент отримував нуль балів. Після оцінки кожного з критеріальних показників визначали середнє кількісне значення з кожного параметру за відповідними формулами:

$$O = \frac{\sum_{i=1}^N O_i}{N} \quad (1)$$

O – особистісна готовність

$$T = \frac{\sum_{i=1}^N T_i}{N} \quad (2)$$

T – теоретична готовність

$$P = \frac{\sum_{i=1}^N P_i}{P} \quad (3)$$

P – практична готовність

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N K_i}{N} \quad (4)$$

K – педагогічна креативність

Де i – критеріальний показник, N – кількість критеріальних показників в межах параметру, що визначається. Для визначення основних етапів професійного становлення майбутнього соціального педагога було виділено чотири рівні сформованості готовності за кожним параметром: початковий рівень готовності – 1-2 бали; низький рівень готовності – 3-5 бали; середній рівень готовності – 6-8 балів; високий рівень готовності – 9-10 балів.

Проведене експериментальне дослідження показало, що всі чотири рівні взаємопов'язані при переході від одного рівня до іншого (від початкового до низького, від низького до середнього, від середнього до високого) підвищується готовність студентів до професійної діяльності з обдарованими дітьми. Експериментальна робота здійснювалася на базі психолого-педагогічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. В експерименті брали участь 324 студенти 4 курсу (163 особи в експериментальній групі і 161 особа у контрольній групі).

Проведемо перевірку ефективності запропонованих заходів на основі використання методів математичної статистики. З цією метою буде використано критерій χ^2 (хі-квадрат). За його допомогою можна здійснити аналіз двох незалежних вибірок, якщо обидві вибірки випадкові (студенти довільно були розподілені на контрольні та експериментальні групи – умова виконана); вибірки незалежні, і члени кожної вибірки незалежні між собою (студенти контрольної та експериментальної групи за визначеними параметрами та критеріальними показниками не знаходилися у контакті, а в середині групи оцінювання кожного студента здійснювалось індивідуально – умова виконана); шкала вимірювань повинна бути простою шкалою найменувань від двох до чотирьох категорій (використовується чотирьохрівнева система оцінювання готовності студентів до професійної діяльності з обдарованими дітьми – умова виконана).

Стан готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми визначаємо за інтегральною оцінкою чотирьох показників: особистісна готовність, теоретична готовність, практична готовність, педагогічна креативність. За аналогією параметрів було виділено чотири рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми: початковий рівень готовності – 4-11 балів; низький рівень готовності – 12-23 бали; середній рівень готовності – 24-35 балів; високий рівень готовності – 36-40 балів.

На заключному етапі експериментальної роботи із двох груп (контрольної и експериментальної) було сформовано дві незалежні вибірки n_1 та n_2 , до складу яких увійшли $n_1=91$ (91 студент контрольної групи), $n_2=97$ (97 студентів експериментальної групи).

Зменшення кількості студентів, що залучені до вибірок на завершальному етапі експерименту пов'язано з вимогами критерію χ^2 (хі-квадрат) та регіональним розміщення студентів, що обмежувало оперативність педагогічного впливу та проведення експериментальної перевірки. Для кожного студента контрольної та експериментальної вибірки було обчислено рівень готовності до професійної діяльності з обдарованими дітьми. Приклад отриманих даних наведений у табл. 1.

На основі отриманих даних оцінювання готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми (див. табл. 1) була побудована табл. 2 для обчислення критерію χ^2 (хі-квадрат).

У табл. 2 O_{1i} позначає кількість студентів контрольної групи, що мають рівень готовності до роботи з обдарованими дітьми: початковий ($i = 1$), низький ($i = 2$), середній ($i = 3$) та високий ($i = 4$). Аналогічні індекси використані і для оцінювання рівня готовності студентів експериментальної групи O_{2i} .

Таблиця 1

Стан готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми в експериментальній та контрольній групі

<i>Контрольна група</i>				<i>Експериментальна група</i>			
<i>№ з/п</i>	<i>ППІБ</i>	<i>Бал</i>	<i>Рівень</i>	<i>№ з/п</i>	<i>ПІБ</i>	<i>Бал</i>	<i>Рівень</i>
1.	ААВ	22	Н	1.	БАВ	31	С
2.	БОС	12	Н	2.	ГАІ	40	В
3.	ГЮЮ	30	С	3.	ДПО	36	В
4.	ГДС	22	Н	4.	ДАП	34	С
5.	ГІВ	25	С	5.	ЄВС	17	Н
...
89.	ВТА	29	С	89.	МПВ	29	С
90.	ГСС	14	Н	90.	МДМ	38	В
91.	МВВ	27	С	91.	МАС	27	С
				92.	МОГ	26	С
				93.	ОБО	20	Н
				94.	ПЛВ	32	С
				95.	СОВ	31	С
				96.	ШМВ	25	С
				97.	ШТМ	34	С

Таблиця 2

Зведена таблиця результатів оцінювання готовності студентів до роботи з обдарованими дітьми

Вибірки	Категорія 1 (початковий рівень)	Категорія 2 (низький рівень)	Категорія 3 (середній рівень)	Категорія 4 (високий рівень)
Вибірка № 1 (контрольна група) $n_1 = 91$	$O_{11} = 2$	$O_{12} = 32$	$O_{13} = 44$	$O_{14} = 13$
Вибірка № 2 (експериментальна група) $n_2 = 97$	$O_{21} = 0$	$O_{22} = 21$	$O_{23} = 54$	$O_{24} = 22$

Позначимо p_{1i} – вірогідність сформованості готовності студентів контрольної групи на початковому, низькому, середньому чи високому рівні ($i = 1, 2, 3, 4$), p_{2i} – вірогідність сформованості готовності студентів експериментальної групи на аналогічному рівні. З використанням отриманих експериментальних даних можна перевірити нульову гіпотезу H_0 : запропоновані заходи не впливають на зміну рівня готовності у контрольній та експериментальній групах, тобто для всіх чотирьох категорій ($C = 4$) вірогідність буде однаковою ($p_{1i} = p_{2i}$). При альтернативі H_1 : запропоновані заходи впливають на зміну рівня готовності у контрольній та експериментальній групах, тобто вірогідність в обох вибірках буде відмінною ($p_{1i} \neq p_{2i}$).

Для перевірки висунутої гіпотези проведемо розрахунок значення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) за формулою [3]:

$$\begin{aligned}
 T &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \\
 &= \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left[\frac{(n_1 \cdot O_{21} - n_2 \cdot O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 \cdot O_{22} - n_2 \cdot O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \right. \\
 &\quad \left. + \frac{(n_1 \cdot O_{23} - n_2 \cdot O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} + \frac{(n_1 \cdot O_{24} - n_2 \cdot O_{14})^2}{O_{14} + O_{24}} \right] \tag{5}
 \end{aligned}$$

Звідки за формулою 5 обчислимо T .

$$T = \frac{1}{91 \cdot 97} \cdot \left[\frac{(91 \cdot 0 - 97 \cdot 2)^2}{2 + 0} + \frac{(91 \cdot 21 - 97 \cdot 32)^2}{32 + 21} + \right.$$

$$\left. + \frac{(91 \cdot 54 - 97 \cdot 44)^2}{44 + 54} + \frac{(91 \cdot 22 - 97 \cdot 13)^2}{13 + 22} \right] = 6,368$$

Для рівня значимості $\alpha = 0,10$ (з імовірністю 0,90) та числа ступенів вільності $\nu = C - 1 = 4 - 1 = 3$ знаходимо критичне значення статистики критерію $T_{критич} = 6,251$.

Отже, вірна нерівність $T_{спостер} > T_{критич}$ ($6,368 > 6,251$), тобто отримані результати дають підстави для відхилення нульової гіпотези і прийняття альтернативної.

Отримані дані свідчать про те, що абсолютний приріст рівня сформованості досліджуваних показників спостерігається в експериментальній групі, хоча він є і в контрольній. Це пояснюється загальним зростанням рівня професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Разом з тим аналіз показує, що рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми вище в експериментальній групі, де ми впровадили модель підготовки і перевіряли ефективність комплексу педагогічних умов (рис. 1). Це дозволяє припустити, що розроблена нами модель, виявлений комплекс педагогічних умов та розроблена методика їх реалізації досить ефективні.

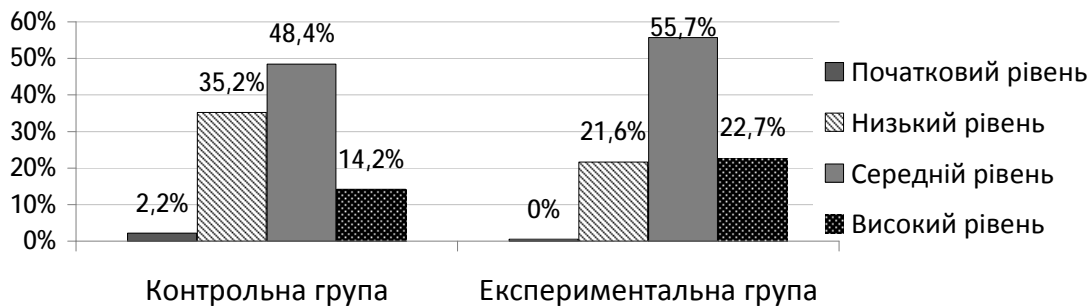


Рис. 1. Порівняльний аналіз рівня готовності до професійної діяльності з обдарованими дітьми у контрольній та експериментальній групах

У процесі проведення педагогічного експерименту підтверджено вплив комплексу педагогічних умов на процес формування у студентів усвідомленого вибору соціально-педагогічної сфери діяльності. Розроблений спецкурс „Робота з обдарованими дітьми” сприяє позитивній динаміці розвитку інтересу і внутрішньої мотивації студентів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, сприяє усвідомленню своїх можливостей, формуванню здатності до самоаналізу і особистісного саморозвитку. Експериментальна робота показала, як у

студентів змінюється ставлення до себе, до своїх однокурсників, до майбутньої професії. Педагогічний експеримент довів, що в розвитку інтересу до оволодіння знаннями не можна покладатися тільки на зміст досліджуваного матеріалу, якщо студенти не залучені в активну практичну діяльність, то будь-який змістовний матеріал викличе лише споглядальний інтерес до предмету, тому в ході дослідно-експериментальної роботи ми використовували різні активні методи навчання.

Таким чином, впровадження в процес підготовки майбутніх соціальних педагогів спецкурсу „Робота з обдарованими дітьми” та реалізація виділеного комплексу педагогічних умов гарантують позитивне функціонування системи підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми в установі будь-якого типу та рівня адміністративного підпорядкування.

Література

- 1. Галагузова Ю. Н.** Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студ. / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
- 2. Григорьев С. И.** Теория и методология социальной работы : учебн. пособие для вузов / С. И. Григорьева. – М. : Наука, 1994. – 185 с.
- 3. Грабарь М. И.** Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
- 4. Капська А. Й.** Соціальна робота : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 400 с.
- 5. Карпенко О. Г.** Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
- 6. Міщик Л. І.** Теорія та практика професійної підготовки соціального педагога: монографія / Л. І. Міщик. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. М. Довженка. – 2011. – 116 с.
- 7. Поліщук В. А.** Теорія та методика підготовки соціальних педагогів у умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук / За ред. Н. Г. Нічкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
- 8. Социальная работа и проблемы подготовки кадров / Под ред. И. А. Зимней.]** – М. : Академия, 1992. – 156 с.
- 9. Социальный педагог: проблемы подготовки и профессионального становления / Под ред. М. Н. Анимовой.** – Самара : СИПКРО, 2001. – 164 с.

Михайленко О. В. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми

У статті розглядається аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми. Запропонований комплекс педагогічних умов сприяє здійсненню системи підготовки

соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми у процесі вивчення спецкурсу „Робота з обдарованими дітьми”.

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота, професійна підготовка, обдарована дитина, майбутній соціальний педагог.

Михайленко О. В Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке социальных педагогов к профессиональной деятельности с одаренными детьми

В статье рассматривается анализ результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке социальных педагогов к профессиональной деятельности с одаренными детьми. Предложенный комплекс педагогических условий способствует функционированию системы подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности с одаренными детьми у процессе изучения спецкурса «Работа с одаренными детьми».

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, профессиональная подготовка, одаренный ребенок, будущий социальный педагог.

Mikhaylenko O. V. Analysis of research and experimental activities in training of social pedagogues for professional work with gifted children

The article deals with analysis of research and experimental work in training of social pedagogues for professional work with gifted children. According to the author's idea the introduction into the process of training future teachers of social course "Working with gifted children" and implementation of the proposed complex pedagogical conditions guarantee the functioning of the system of social pedagogues training for professional work with gifted children.

Keywords: research and experimental work, professional training, gifted child, future social pedagogue.

УДК 378.091.33-027:[54+57]

Л. О. Нікітченко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН
В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ФАХОВОЇ ПРАКТИКИ**

Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності відбувається як професійне становлення його особистості. Процес підготовки являє собою складну систему змін і трансформацій у свідомості майбутнього фахівця, що відбиваються в його поведінці, ставленні до повсякденної діяльності та життя в цілому.

Сучасний учитель повинен добре орієнтуватися в різних напрямках наукового знання, основи якого він викладає, знаходити можливості для розв'язання теоретичних, практичних і виховних завдань. Майбутній вчитель біології та хімії повинен бути обізнаним з усіма новими дослідженнями, винаходами та гіпотезами, а також вбачати найближчі і подальші перспективи розвитку навчального предмету, який він викладає.

Проблема підготовки вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності вирішується за двома основними методологічними підходами. Перший – розглядає особистість з позиції діяльнісного підходу. З точки зору цієї позиції вчитель вивчається в контексті його „відповідності – невідповідності” вимогам професійної діяльності. Другий – розглядає особистість з позиції індивідуальних особливостей, що виявляються у професійній діяльності. При цьому підході у співвідношенні „діяльність – особистість” превалює поняття „особистість професіонала”, ніж поняття „професійна діяльність”. Принципи діяльнісного підходу в цьому разі не відкидається [8, 173 – 175].

Ми погоджуємось з думкою В. Несторенко, С. Днепров, що процес професійно-педагогічної підготовки складає той простір, в якому студент існує і формується як особистість, опановує навичками педагогічної діяльності і розвиває в собі значущі для означеної професії якості і властивості [1; 5, 9]. Залежно від того, яким чином організовано вище зазначений простір, буде формуватись професійна готовність майбутніх вчителів, у нашому випадку природничих дисциплін, а саме біології та хімії.

Педагогічні умови, у нашому розумінні, і є тим простором у якому якого студент формується як кваліфікований фахівець.

Проаналізувавши науково-методичну літературу [4, 120 – 121; 7, 8] ми зробили висновок, що на процес навчання студентів, впливають багато різноманітних причин, головні з яких називають факторами, а сукупність факторів розглядається як умови.

Умови – це багатопланова й змістово наповнена дефініція, суть якої охоплює обставини, від яких залежать стосунки педагога з учнем, „суб'єкта та об'єкта”, зумовлюючі взаємодію й розв'язання цілісних завдань, і які сприяють задоволенню запиту та інтересу дійових сторін або учасників певного педагогічного явища [3, 79]. Умови акумулюють у собі вимоги, висунуті однією стороною до іншої у момент взаємодії і визначувані як певні лінії обов'язків одного суб'єкта перед іншим у розв'язанні проблем взаємного стосунку, що має відтінки або аспекти певної домовленості, або як правила, котрі встановлюються і є наявними в системі освіти та в діяльності педагогічної інституції щодо реалізації принципів навчання й виховання.

Так, І. Підласий, розглядаючи умови та фактори навчання вводить поняття „продуктогенної причини” [6, 242], об'єднуючи їх у фактори як „значущі причини, що впливають на процес навчання” (загальні фактори). Загальні фактори, у свою чергу, об'єднуються у комплексні, з

яких утворюються „генеральні фактори, які об'єднують усі без винятку у продуктогенні причини визначеної групи” [6, 243].

У такому контексті як умову будемо розуміти сукупність продуктивних факторів і причин, що забезпечують продуктивність певного процесу. У контексті нашого дослідження – як умову розглядаємо професійну підготовку в процесі проходження фахової практики.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін в процесі проведення фахової практики.

В процесі експериментальної роботи нами були визначені педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін під час проходження фахової практики:

- Забезпечення поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю в процесі професійної підготовки;
- Надання цілям професійної підготовки в процесі проходження фахової практики особистісного смислу;
- Використання сукупності компонентів підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін (мотиваційного, змістового, діяльнісного, організаційно-методичного);
- Використання інтерактивних методів навчання під час проходження фахової практики;
- Цілеспрямоване формування професійних вмінь та навичок у період проходження фахової практики з урахуванням специфіки роботи вчителів біології та хімії.

Обґрунтуємо детально кожну педагогічну умову.

Забезпечення поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю в процесі професійної підготовки. За єдності теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця професійна підготовка досягає свого високого рівня, формується професійна самоактивність студента.

Єдність теорії з практичними вміннями та навиками, в процесі проведення фахової практики забезпечує новий аспект професійної підготовки, поєднує нові практичні досягнення з досвідом роботи. Вдале поєднання теоретичного матеріалу з практичною експериментальною діяльністю дозволяє досягти найвищого результату під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Студент повинен постійно вдосконалювати власну практичну діяльність, опановуючи нові досягнення науки і передового педагогічного досвіду. Майбутній учитель природничих дисциплін має бути теоретично і практично готовим до побудови власної індивідуально-креативної педагогічної технології.

Таким чином, поєднання теоретичного навчання і практики, з одного боку, дає можливість для осмислення і застосування теоретичних знань, отриманих під час теоретичного курсу, визначення їх значущості

для професійної діяльності, а з другого боку – закріплення їх у процесі навчально-дослідницької роботи на фаховій практиці.

Надання цілям професійної підготовки в процесі проходження фахової практики особистісного смислу. Особистісно-орієнтований підхід в процесі проходження студентами фахової практики передбачає таку організацію системи взаємодії між студентом та викладачем, за якої «найбільш повно використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистості. Особистісно-орієнтовані технології підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі фахової практики дають можливість: розвивати індивідуальні професійно-педагогічні здібності кожного студента; виявити та використати індивідуальний професійно-практичний досвід кожного студента; виробити стійке прагнення до самоосвіти й самовдосконалення впродовж життя; самовизначитися та само реалізуватися в професійному плані.

Використання сукупності компонентів підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін (мотиваційного, змістового, діяльнісного, організаційно-методичного). Професійна готовність до педагогічної діяльності, – визначає К. Дурай-Новакова, – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та засвоєні цінності учительської професії. До цієї готовності входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їх застосування на практиці. [2, 229]. Серед компонентів структури професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, які формуються в процесі проходження фахової практики, ми виділити такі: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, організаційно-методичний. Крім того нами було визначено критеріальні показники вищезазначених компонентів.

Отже, мотиваційний компонент складають такі показники: усвідомлення наявності в себе педагогічних здібностей; можливість самореалізації сформованість пізнавальної потреби; бажання вдосконалювати фахову підготовку; прагнення до самостійного професійного самовдосконалення.

Змістовий компонент у нашому дослідженні включає в себе такі показники: сформованість біологічних знань; сформованість краєзнавчих знань; сформованість екологічних знань; вміння відбирати та опрацьовувати інформацію.

Діяльнісний компонент складається з: інтересу до практичного аспекту педагогічної діяльності; наявності умінь та навиків дослідницької роботи; наявності навиків роботи у куточку живої природи; наявності практичних умінь та навиків роботи на шкільних ділянках.

Організаційно методичний включає в себе: вміння організувати власну діяльність; вміння організувати діяльність учнів; керівництво

індивідуальним та груповим навчанням (гурткова робота); навчально-методичне забезпечення.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що кожний структурний компонент професійної підготовки включає в себе лише частину цілісної системи, і лише вдале поєднання всіх структурних компонентів забезпечить підготовку вчителя природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, спрямовану на забезпечення загальноосвітньої школи як основної ланки системи загальної середньої освіти якісними і конкурентоздатними педагогічними кадрами.

Використання інтерактивних методів навчання під час проходження фахової практики. Методи інтерактивного навчання поділяються на дві групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 3-х осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи.

У процесі застосування інтерактивного навчання постійно виникали різні проблеми та труднощі. Вважаємо за доцільне їх навести, щоб показати практичний бік інтерактивного навчання.

Отже, типовими проблемами були: студенти боялися висловлювати свою думку (33,74%); студенти не вміли слухати інших, в процесі обговорення не прислухалися до думки одногрупників (16,56%); студентам важко було змінювати методи роботи (18,47%); лише лідер групи був активним, слабші студенти одразу ставали пасивними (17,89%); практичні завдання виконували лише декілька учнів (13,34%).

Проте, за умови вмілого керівництва впроваджені інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх студентів групи, сприяючи виробленню практично-дослідницьких навиків та поглибленню мотивація навчання.

Результати дослідження показали що, після запровадження цих методів можна констатувати наступні зміни: виробилось вміння приймати спільні рішення (18,63%); студенти з легкістю змінювали методи роботи (22,4%); практичні завдання виконувались більшістю студентів (27,21%); завдання набували особистісного смислу (19,45%); студенти краще аналізували, систематизували, узагальнювали та порівнювали (12,57%).

Таким чином використання інтерактивних методів навчання на фаховій практиці сприяло кращому оволодінню навчального матеріалу та покращувало навички практичної роботи у студентів.

Цілеспрямоване формування професійних вмінь та навичок у період проходження фахової практики з урахуванням специфіки роботи вчителів біології та хімії. Специфіка професійної діяльності вчителя біології та хімії визначає зміст умінь, які необхідні для її забезпечення. Всі педагогічні вміння тісно взаємопов'язані між собою, і без поглибленого вивчення сутності професійної діяльності доволі важко визначити загальну, необхідну для її виконання кількість. Компетентне здійснення педагогічної діяльності потребує володіння певними

вміннями, котрі можна виробити тільки на фаховій практиці, у процесі безпосереднього виконання певного виду завдань. У нашому дослідженні ми виділяємо такі професійні вміння:

- методичні вміння;
- дидактичні вміння здійснювати міжпредметні зв'язки, формувати загальноучбові і спеціальні вміння та навички;
- комунікативні вміння;
- прогностичні і проєктивні вміння;
- самоосвітні вміння і навички;
- творчі вміння;
- вміння розподілу уваги;
- самоосвітні вміння;
- організаційні вміння, вміння спілкування, організації педагогічного процесу як співробітництва і взаєморозуміння;
- дослідницькі вміння;
- практичні вміння, вміння ставити і вирішувати практичну задачу.

Не менш важливими для професійної підготовки є навички отримані під час фахової практики. Вони сприяють формування у студентів практичних навичок з організації дослідницької діяльності школярів на навчально-дослідницькій земельній ділянці, у куточку живої природи, під час постановки польових та демонстраційних дослідів, навичок збирання і виготовлення колекцій, необхідних для наукової і навчальної роботи; Отримання практичних навичок по організації куточка живої природи і спостереження за тваринами; отримання практичних умінь і навичок дослідницької роботи; отримання навичок використання визначників; оволодіти методикою проведення екскурсій у природу.

Таким чином, визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови виявили свою ефективність в процесі проведення експериментального дослідження процесу професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін під час проходження фахової практики. В ході експерименту доведено, що під впливом комплексу педагогічних умов у студентів підвищувався рівень оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками роботи. Результати експерименту свідчать про позитивний вплив запропонованих педагогічних умов на процес професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін.

Література

1. Днепров С. А. Педагогическое сознание: Теория и технология формирования у будущих учителей : монография // Образование: исследовано в мире : электронный ресурс ; Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой – депозитарием =oimru/url:http://www.oim.ru. **2. Дурай-Новакова К. М.** Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова // – М. : Просвещение, 1983. – С. 229. **3. Козій М. К.** Психолого-педагогічні

умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посіб. – М. К. Козій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – С. 79.

4. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – С. 120 – 121.

5. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Нестеренко. – Одеса : Б. в., 2003. – С. 9.

6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04./ Л. П. Пуховська. – К., 1998. – С. 242 – 243.

7. Савчук С. І. Підготовка вчителя фізичної культури у процесі вивчення курсу „Легка атлетика” : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02 / С. І. Савчук. – Луцьк, 2000. – С. 8.

8. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса, 1995. – С. 173 – 175.

Нікітченко Л. О. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін в процесі проведення фахової практики

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін в процесі проходження фахової практики. Також обґрунтовано данні педагогічні умови з погляду доцільності і своєчасності впровадження їх в процес фахової підготовки.

Ключові слова: педагогічні умови, фахова практика, майбутній учитель.

Никитченко Л. А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей естественных дисциплин в процессе проведения профессиональной практики

В статье определено и обосновано педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей естественных дисциплин в процессе прохождения профессиональной практики. Также обосновано данни педагогические условия с точки зрения целесообразности и своевременности внедрения их в процесс профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная практика, будущий учитель.

Nikitchenko L. O. Pedagogical terms of professional preparation of future teachers of natural disciplines are in the process of leadthrough of professional practice

In the article certainly and grounded pedagogical terms of professional preparation of future teachers of natural disciplines in millet of passing of

professional practice. Also grounded danni pedagogical terms from point of expedience and timeliness of introduction of them in the process of professional preparation.

Keywords: pedagogical terms, professional practice, future teacher.

УДК 37.026:371.124:53

М. В. Опачко

ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

Ефективність підготовки майбутнього вчителя фізики визначається, крім іншого, методичною компетентністю. Успішність становлення у професійній діяльності залежить від того, в якій мірі учитель підготовлений до проектування власної методичної системи, наскільки гнучко, оптимально, раціонально підходить до організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, яким рівнем моделювання взаємодії з учнями у процесі навчання характеризується стиль його професійної діяльності, чи володіє навичками діагностування. Іншими словами, рівень методичної підготовленості вчителя, крім іншого, залежить від успішного засвоєння ним змісту дидактичного менеджменту. Складовими менеджменту визначаємо: проектування, організацію та управління, моделювання, діагностування.

Проблеми удосконалення методичної складової підготовки вчителя фізики розроблялися в дослідженнях П. Атаманчука, Н. Бабаєвої, В. Баштового, О. Бугайова, Г. Бушка, С. Величка, С. Вознюка, Г. Волошиної, С. Гончаренка, Л. Закоти, О. Іваницького, Г. Касянової, Є. Коршака, О. Ляшенка, В. Нечета, А. Павленка, Ю. Пасічника, Т. Попової, В. Савченка, О. Сергєєва, В. Сиротюка, І. Солухи, Н. Сосницької, І. Тичини, А. Цветкової, В. Шарко, М. Шута та ін. У цих та інших дослідженнях розкриваються різні аспекти проблеми підготовки вчителя фізики до реалізації: змісту фізичної освіти в школі, завдань і функцій особистісно орієнтованого навчання, впровадження у змісті сучасного уроку інноваційних технологій навчання; управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі засвоєння фізичних понять, розв'язування фізичних задач, постановки шкільного фізичного експерименту та ін.

У нашому дослідженні розглядається системний підхід до методичної підготовки вчителя фізики. Система підготовки вчителя до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики отримала назву дидактичний менеджмент. Підготовку вчителя до реалізації змісту дидактичного менеджменту (або до системного

управління дидактичним процесом) розуміємо як формування методичної компетентності педагога. У попередніх дослідженнях нами було визначено структуру дидактичного менеджменту, розкрито зміст його складових, визначено умови його реалізації [2 – 5].

Але дидактичний менеджмент не було представлено як єдину цілісну систему, що поєднує цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний компоненти. Саме потребою в обґрунтуванні системного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів фізики обумовлена актуальність розглядуваної нами у даній статті проблеми.

Таким чином, мета дослідження полягає у розкритті сутності дидактичного менеджменту як системи підготовки вчителя до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Досягнення мети передбачало вирішення наступних питань: а) розкриття сутності кожного із виокремлених компонент системи; б) визначення показників засвоєння студентами змісту дидактичного менеджменту.

Визначення сутності дидактичного менеджменту уможливило виокремлення основних структурних компонент, що охоплюють:

- проектування методичних систем;
- організацію та управління дидактичним процесом;
- моделювання взаємодії;
- діагностику ефективності дидактичного процесу.

Цільовий компонент системи дидактичного менеджменту передбачає отримання відповіді на питання про цільове призначення системи. Іншими словами, йдеться про визначення мети і завдань.

Метою дидактичного менеджменту є формування у майбутнього вчителя системи управлінських компетентностей, які забезпечують ефективність та результативність організації управлінської діяльності у дидактичній взаємодії вчителя і учнів в процесі засвоєння учнями змісту фізичної освіти.

Конкретизація мети уможливило виокремлення завдань, до яких належать:

1. Формування компетентності проектування дидактичної системи, що охоплює діяльність: а) цілепокладання (визначення мети і завдань дидактичної взаємодії); б) планування (визначення змісту взаємодії); в) структурування (змісту навчального матеріалу); г) прогнозування (передбачення умов функціонування дидактичної системи).

2. Формування компетентності організації та управління дидактичним процесом, що охоплює: а) добір оптимальних методів, форм, засобів і технологій дидактичної взаємодії; б) використання адекватних методів, форм і засобів оцінки результативності взаємодії.

3. Формування компетентності моделювання взаємодії, що передбачає: а) організацію взаємодії на конкретному рівні: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, креативному (творчому); б) використання арсеналу (потенціалу) педагогічного

спілкування, спрямованого на забезпечення ефективності рівнів дидактичної взаємодії.

4. Формування компетентності діагностування, що охоплює: а) аналіз та самоаналіз дидактичного процесу (урок розглядається як одиниця відліку у дидактичній системі); б) діагностування ефективності дидактичного середовища, його зовнішніх і внутрішніх складових; в) діагностування ефективності дидактичної взаємодії на всіх атапах функціонування дидактичної системи: від проектування до оцінки результативності дидактичного процесу.

Розкриття змістового та організаційно-діяльнісного компонентів системи передбачає розкриття змісту складових дидактичного менеджменту та визначення сутності діяльності студентів, спрямованої на засвоєння змістового компоненту.

У структурі проектування виокремлюють наступні складові: цілепокладання, планування, структурування, прогнозування. Засвоєння змісту діяльності проектування здійснюється у процесі засвоєння змісту виокремлених складових проектування. Розглянемо детальніше питання про зміст компоненту дидактичного проектування.

Цілепокладання розглядається у дидактиці фізики як важлива складова методичної роботи майбутнього вчителя і як процес постановки та формування цілей навчання фізиці.

Формування системи знань про цілепокладання ґрунтується на визначенні змісту діяльності вчителя фізики, що охоплює етапи від аналізу нормативних положень, програмового матеріалу, планово-методичного забезпечення процесу навчання (рівень реалізації тактичних цілей) до визначення сукупності елементів, що підлягають діагностиці (оперативний рівень).

Процес цілепокладання охоплює і змістовий рівень аналізу, що включає етапи, починаючи із визначення теоретичної і практичної значущості фізичної теорії для досягнення цілей фізичної освіти до технологічної розробки проекту реалізації кожної порції навчального матеріалу

Засвоєння студентами-майбутніми учителями фізики змісту цілепокладання передбачає виконання наступних завдань:

1) Аналіз програми вивчення фізики: а) у конкретному класі; б) із урахуванням профільної диференціації; в) на рівнях основної і старшої школи та поглибленого вивчення курсу фізики; г) для шкіл соціально-гуманітарного профілю; д) для навчання дітей з особливими потребами тощо.

2) На основі аналізу матеріалу конкретного розділу фізики визначити проміжкові цілі його вивчення та конкретизувати їх у системі стратегічних (віддалених, перспективних), тактичних (близьких) і оперативних (діагностичних) задач.

3) На основі аналізу конкретної теми розділу фізики визначити оперативні цілі та конкретизувати їх у системі тактичних і оперативних

задач.

У структурі планування виокремлюємо наступні компоненти: цільовий (з якою метою здійснюється планування?), змістовий (які знання, уміння і навички необхідні для здійснення планування?), стимуляційно-мотиваційний (які шляхи стимулювання успіху у плануванні?), організаційно-діяльнісний (які методи і форми роботи використовуються при плануванні уроку?), контрольно-рефлексивний (що потрібно враховувати для запобігання небажаних результатів?), результативний (які результати очікуються?).

Система завдань, спрямованих на засвоєння змісту планування охоплює:

1) різноплановий аналіз навчального матеріалу: компонентний (понятійний), логічний, дидактичний, психологічний, виховного значення навчального матеріалу;

2) організацію та добір дидактичних матеріалів та технічних засобів;

3) добір матеріалу для моделювання дидактичної взаємодії (ситуацій, пов'язаних із роботою в парах, в групах, ігрове моделювання).

На основі загальних уявлень про діяльність структурування було обґрунтовано систему навчання студентів структуруванню навчального матеріалу, яка охоплює змістову і процесуальну частини.

Змістова частина охоплює систему теоретичних знань про структурування, умінь і навичок структурування студентами-фізиками шкільного навчального матеріалу, творчої діяльності та емоційно-ціннісного досвіду самореалізації у творчій діяльності.

Процесуальна частина передбачає організацію навчання за проектною технологією: студенти самостійно розробляють проєкту і набувають досвіду їх презентації.

Отже, зміст навчання студентів структуруванню повинен охопити знання: а) про структуру фізичного знання (основа, ядро, висновки); б) про загальні підходи до структурування навчального матеріалу у відповідності до змісту сучасних вимог до уроку; в) про підходи до структурування, що відображені у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі.

До завдань, що сприяють формуванню у студентів умінь структурування навчального матеріалу можна віднести наступні:

- завдання із структурування навчального матеріалу для засвоєння елементів фізичного знання: фактів, величин, законів, теорій тощо;

- завдання із структурування фізичних теорій (основа, ядро, висновки);

- завдання, пов'язані із роботою над текстовою структурою (виділення головного і допоміжного, всановлення логічних зв'язків між текстовими структурами, схематичне зображення причинно-наслідкових, логічних, функціональних зв'язків між семантичними структурами тощо);

- завдання, пов'язані з розробкою дидактичних засобів: узагальнених таблиць, моделей, схем, рисунків та ін.;

- завдання, пов'язані з розробкою СЛОК (структурно-логічного опорного конспекту уроку з фізики).

Під дидактичним прогнозуванням розуміють процес отримання попередньої випереджальної інформації з метою оптимізації складових навчальної діяльності. Сутність його полягає у передбаченні мети, завдань, змісту, методів, організаційних форм, засобів та результатів навчання. У структурі прогнозування виокремлюємо наступні компоненти: прогнозування цілей; прогнозування змісту, прогнозування процесу; прогнозування результатів.

Навчання дидактичному прогнозуванню передбачає виконання студентами комплексних завдань, які охоплюють моделювання діяльності прогнозування всіх об'єктів дидактичної системи: цілей, змісту, процесу, взаємодії, результату.

Аналіз структури дидактичного прогнозування уможливорює виокремлення системи умінь, володіння якими забезпечує ефективність прогностичної діяльності. До них належать уміння:

- прогнозувати розвиток особистості учня з урахуванням його потреб, пізнавальної активності, творчих здібностей, майбутніх професійних інтересів;

- прогнозувати ефективність використання тих чи інших методів, способів, прийомів навчання та діалогової взаємодії в залежності від успішності та потреб учнів, змісту навчальної інформації, цілей навчання та очікуваних результатів;

- передбачати майбутні результати своєї діяльності та навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Формування та розвиток прогностичних умінь спрямовані на реалізацію знань про дидактичне прогнозування як наукове передбачення можливих варіантів розвитку подій, що розгортаються у процесі навчання. Володіння прогностичними уміннями забезпечує педагогу гнучкість, „пластичність” у ефективному вирішенні різних ситуацій, що виникають у професійній діяльності.

Навчання дидактичному прогнозуванню передбачає роботу над змістовим наповненням різних стратегій реалізації цілей навчання, а також різних тактичних підходів до реалізації кожної із стратегій. Завдання торкаються також прогнозування необхідних матеріальних (демонстраційних установок, приладів, макетів пристроїв, таблиць, графіків, відео проектора, роздаткового матеріалу) та віртуальних (комп'ютерне моделювання фізичних процесів, явищ; використання відеохрестоматії; програмовий контроль) засобів.

Для навчання дидактичному проектуванню студентам пропонується комплексні завдання, що передбачають моделювання ситуацій, наближених до професійної діяльності вчителя фізики. Виконання завдання здійснюється на основі розробленої студентом

опорної теми, яка пропонується в контексті реалізації програмно-цільового підходу до організації самостійної роботи студентів і вибирається студентами самостійно.

Комплексні завдання – це система завдань, кожне з яких окремо має свою конкретну мету, що полягає у формуванні вмінь проектувати різні об'єкти дидактичної системи (цілі, зміст, процес, середовище, взаємодію, результат). В цілому робота над такими завданнями – це завершений цикл діяльності, що охоплює діагностування, цілепокладання, планування, структурування, прогнозування,.

Комплексне завдання формулюється наступним чином: „Розробити проект навчально-методичного забезпечення теми (вказується опорна тема, над якою працює студент)”. У процесі роботи над комплексним завданням студенти ознайомлюються із сучасними дидактичними технологіями і здійснюють проектування дидактичних об'єктів з використанням елементів конкретної технології навчання (інтерактивної, проблемної, розвивальної та ін).

Процес навчання й виховання також неможливий без існування адекватного середовища, яке сприятливе для соціального й особистісного становлення учнів, продуктивне для їх навчальних успіхів й позитивного самопочуття. Якщо ж виокремити умови, в яких здійснюється безпосередня навчально-пізнавальна діяльність учнів, то правомірно говорити про існування дидактичного середовища.

Під дидактичним середовищем розумітимемо спеціально створені умови (обставини, ситуації), в яких проходить (здійснюється) навчання учнів, відбувається їх розвиток та виховання у процесі навчання, а також проявляється професійна майстерність педагога, його вміння організувати та управляти (керувати) навчально-пізнавальною діяльністю учнів, розвитком їх інтелектуальних і творчих здібностей. Іншими словами, під дидактичними середовищем розумітимемо сукупність умов, в яких здійснюється дидактичний процес.

Серед умов варто виокремити зовнішні і внутрішні. Під зовнішніми умовами розумітимемо приміщення (кабінет, лабораторію), в якому безпосередньо здійснюється навчально-пізнавальна діяльність учнів.

Головні умови до організації зовнішнього середовища наступні:

1. дотримання нормативних вимог до приміщення кабінету (лабораторії) фізики;
2. дотримання вимог до освітленості, електричної та пожежної безпеки, умов зберігання хімічних реактивів, вимог до установки джерел струму;
3. дотримання правил техніки безпеки при роботі з проекційною апаратурою, при підготовці та проведенні демонстраційних дослідів, лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму;
4. проведення інструктажу учнів з правил техніки безпеки та поведінки у фізичному кабінеті;

5. дотримання рекомендацій щодо розміщення меблів у кабінеті, санітарного стану лабораторії; наявність медичної аптечки та засобів індивідуального захисту від ураження електричним струмом у фізичному кабінеті.

Внутрішні умови визначаються готовністю суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності до взаємодії у процесі навчання фізики.

Підготовленість учнів до навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення фізики визначається сукупністю параметрів, а саме:

1. рівнем інтелектуального розвитку учнів, сформованістю системи пізнавальних процесів;

2. наявністю мотивації (потреби, інтересів, бажання, зацікавленості, захоплення, прагнень, нахилів, здібностей до вивчення природничих дисциплін, зокрема фізики;

3. рівнем самооцінки, домагань (якими визначається прагнення досягти успіхів у навчанні);

4. наявністю навичок самостійної роботи (уміння планувати і організувати самостійну діяльність, володіння навичками самокритичності і самоаналізу, самокорекції і самостійного пошуку, вміння працювати над програмними домашніми завданнями та додатковою літературою, самостійно виконувати домашні спостереження та проводити досліди у домашніх умовах, самостійно конструювати та моделювати, виготовляти саморобні прилади тощо);

5. наявність досвіду творчої діяльності (уміння розв'язувати і складати фізичні задачі, виконувати експериментальні завдання творчого характеру, приймати участь у творчих конкурсах, вечорах, вікторинах, інсценізаціях та ін.).

В залежності від сформованості кожного з виокремлених параметрів, а також від індивідуального стилю професійної діяльності педагога у дидактичному середовищі формується той чи інший стиль (характер) взаємодії: співпорядкування, співпраці, співтворчості. Тобто здійснюється моделювання дидактичної взаємодії.

Діагностичний компонент дидактичного менеджменту полягає у визначенні сутності методичної роботи, пов'язаної із здійсненням діагностичного супроводу вчителем навчального процесу. Під діагностикою, як розуміють „...прояснення, розпізнавання. Цей термін тлумачать і як здобуття інформації про стан і розвиток...об'єкта” [1, 68]. Діагностика процесу навчання охоплює сукупність методів та засобів вивчення особливостей здійснення навчання, виховання і розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, міжособистісних стосунків. Таке розуміння змісту і сутності діагностичної діяльності вчителя дозволяє розглядати її як діяльність, спрямовану на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; одержання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення засад для визначення педагогічних завдань, прийняття учителем рішень і виконання практичних дій.

Окрім того, вважаємо, що для більш повного і чіткого визначення завдань діагностики варто розрізняти ту, яка відноситься до навчання (дидактична діагностика), і ту, що відноситься до виховання (діагностика виховання), яку власне, і називають педагогічною діагностикою.

Розглядаючи процес навчання як динамічну взаємодію, взаємопов'язану діяльність вчителя і учнів, розуміємо, що діагностична діяльність у цьому випадку торкається:

- суб'єктів процесу (вчителів і учнів);
- об'єктів процесу (цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання та результатів навчальної діяльності учнів).

Таким чином, діагностична компетентність – це сукупність когнітивної (система теоретичних знань) і операційної (система практичних умінь і навичок) складових, володіння якими дає можливість ефективно здійснювати діагностичну діяльність.

Отже, засвоєння змісту дидактичного менеджменту передбачає визначення параметрів (показників), які уможливають виокремлення рівнів засвоєння.

До таких параметрів відносимо організаційно-управлінський компонент, який характеризується сформованістю знань і умінь організувати діяльність учнів у відповідності до:

1. методології управління пізнавальною діяльністю учнів;
2. принципів і закономірностей управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
3. загальних і конкретних (дидактичних) цілей;
4. типу уроку, його місця в системі уроків;
5. вікових та індивідуальних властивостей учнів, рівня інтелектуальних запитів;
6. форм управління, що визначаються домінуючою моделлю взаємодії (яка, в свою чергу, визначається засвоєнням змісту фізичної освіти у відповідності до навчальної програми та профілю підготовки, а також соціально-психологічним кліматом) та рівнем функціонування дидактичного середовища (засоби наочності, дидактичне забезпечення, прилади і матеріали, демонстраційні експериментальні установки тощо);
7. методів взаємопов'язаної діяльності, що поєднують методи навчання (викладання і учіння) та методи управління;

Другим параметром, що дозволяє оцінити рівні засвоєння студентами змісту дидактичного менеджменту визначаємо психодидактичний компонент. Психодидактичний показник засвоєння змісту навчання студентами визначається:

- здатністю педагога забезпечувати психологічний вплив дидактичними засобами;
- володіння учителем способами навчальної діяльності: репродуктивними, проблемно-пошуковими, дослідницько-пізнавальними, переходу від зовнішньої предметної дії до внутрішніх мисленневих дій;

- уміннями здійснювати постановку і вирішувати сукупність дидактичних задач у відповідності до: а) об'єкта засвоєння (поняття, фізичні величини, закономірності, закони, концепції, фізичні теорії); б) виду знання, що підлягає засвоєнню: теоретичне, практичне, експериментальне, міжпредметне, методологічне (світоглядне); в) вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- володінням сукупністю дій і операцій, що складають сутність управління навчально-пізнавальною діяльністю: загальні (логічні прийоми і психологічні уміння) та специфічні (предметні) дії; дії цілепокладання; дії програмування; дії планування;

- умінням структурувати матеріал;

- умінням організувати взаємодію: у колективній, груповій та індивідуальній формах навчальної діяльності;

- знаннями психологічних засад особистісно-орієнтованих технологій навчання та використання прийомів, способів, методів особистісно-орієнтованих технологій у навчальній діяльності тощо.

Реалізація змісту дидактичного менеджменту здійснюється в рамках кредитно-модульної системи організації навчання, що передбачає розробку модульної програми курсу „Методика навчання фізики”. Програма включає кілька змістових модулів (за основними розділами вивчення фізики). Структура модуля передбачає засвоєння таких блоків знань:

- теоретичного, яким охоплено наступні ключові компоненти фізичного знання: філософсько-методологічний; історико-культурний; системно-теоретичний; організаційно-дидактичний; інформаційно-методичний; операційно-технологічний; ціннісно – орієнтаційний;

- процесуального, що включає наступні компоненти: планово-організаційний; психолого-дидактичний; конструктивно-моделюючий; операційно-процесуальний; контрольно-діагностичний;

- діагностичного, що охоплює тематику самостійних робіт студентів, індивідуально-пошукових проектів, спрямованих на конструювання майбутнім учителем дидактичних систем, через моделювання дидактичного середовища та дидактичної взаємодії. У цей блок входять також завдання для перевірки і оцінки якості та успішності засвоєння понять модуля, діагностичні програми та опис критеріїв оцінки виконання студентами різних видів навчальних робіт.

Таким чином, дидактичний менеджмент – це система підготовки вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, реалізація якої в процесі навчання студентів-фізиків в умовах класичного університету забезпечує ефективність формування складових методичної компетентності вчителя.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із обґрунтуванням параметрів ефективності реалізації цілей і завдань дидактичного менеджменту у змісті методичної підготовки вчителя фізики.

Література

1. Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету/ Г. В. Гунда, В. В. Сагарда. – Ужгород : УжДУ, 2000 – 183 с. 2. Опачко М. В. Технологія дидактичного менеджменту: структура та умови реалізації / М. В. Опачко // Теоретичний та науково-методичний часопис: „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти”: додаток 3 (т.7). – К. : КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 2007. – С. 281 – 285. 3. Опачко М. В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце / М. В. Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія „Педагогіка. Соціальна робота.” – 2008. – Вип.14. – С. 117 – 120. 4. Опачко М. В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики / М. В. Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія: „Педагогіка. Соціальна робота.”. – 2009. – Вип. 16-17. – С. 149 – 152. 5. Опачко М. Підготовка майбутніх учителів фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту / М. В. Опачко // Третій український педагогічний конгрес : зб. наук. пр. – Львів : Сполом, 2010. – С. 334 – 344.

Опачко М. В. Дидактичний менеджмент як система методичної підготовки вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Стаття присвячена проблемі удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів фізики на основі програмно-цільового підходу до засвоєння змісту дидактичного менеджменту.

Ключові слова: методична підготовка вчителів фізики, дидактичний менеджмент, зміст навчання.

Опачко М. В. Дидактический менеджмент как система методической подготовки учителя физики к управлению учебно-познавательной деятельностью учеников

Статья посвящена проблеме совершенствования методической подготовки будущих учителей физики на основе программно-целевого подхода к усвоению содержания дидактического менеджмента.

Ключевые слова: методическая подготовка учителей физики, дидактический менеджмент, содержание обучения.

Opachko M. Didactical management as a system of methodical training of teachers of physics to the management of teaching and learning activities of students.

Article is devoted to improving the methodical training of future teachers of physics on the basis of program-oriented approach to the assimilation of didactic content management.

Keywords: methodological training physics teachers, instructional management, learning content.

УДК 378.011.3:376-051

Е. В. Ромашина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ**

Разработка технологий модели содержания профессиональной подготовки студентов к работе с детьми-инвалидами требует уточнения понимания сущности понятия «педагогической технологии». Термин «педагогическая технология» и его вариации («технологии обучения», «образовательные технологии» и др.) в последние годы получил широкое распространение в теории педагогики. Отметим, что технологический подход к педагогике учеными рассматривается как средство развития педагогической науки и практики, перехода от «ремесленной педагогики» к научной основе организации труда педагога, к упорядоченной и совместной деятельности всего коллектива, направленной на реализацию поставленных задач. Педагогическая технология позволяет свести к минимуму педагогические эксперименты в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего его воспроизведения.

Сегодня в педагогической литературе встречается более трехсот формулировок этого термина в зависимости от авторского понимания структуры и составляющих образовательно-технологического процесса. Все из предложенных трактовок отталкиваются от общего понимания педагогической технологии как науки (законах) о мастерстве (*techne* – в переводе с греческого – искусство; *logos* – наука, закон).

Один из ведущих подходов к определению данного понятия нацеливает на рассмотрение педагогической технологии как целостного явления, системного описания педагогического процесса в совокупности с деятельностью его участников, имеющего отличительные и специфические особенности от таких понятий, как, например, «методика». Именно этот подход, мы полагаем, в современной педагогике является ведущим: собственно, этой точки зрения придерживается большинство исследователей, данной позиции будем следовать и мы. В качестве сторонников данного подхода к пониманию сущности педагогической технологии можно назвать ряд исследователей и представить их позиций на этот счет.

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М. Кларин).

«Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б. Лихачев).

«Педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике». Под педагогической системой ученый понимает взаимосвязанную совокупность инвариантных элементов: учащиеся, учителя, цели, содержание, организационные формы. «Под педагогической технологией следует понимать такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный и прогнозируемый характер».

Педагогическая технология – это система и последовательность научно обоснованных компонентов деятельности учителя (преподавателя), направленных на достижение оптимального результата в решении поставленных задач. Под педагогической технологией понимают «описание (проект) процесса формирования личности студентов».

Таким образом, в состав педагогической технологии авторы включают обучение, дидактические процессы, методы, средства и организационные формы обучения. Вслед за сторонниками приведенного подхода педагогическую технологию мы определяем как упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Педагогическая технология, как известно, должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (качествам). Исследователь приводит следующие методологические характеристики педагогической технологии: *научная база*, предусматривающая опору на определенную научную концепцию усвоения опыта, научное обоснование процесса достижения образовательных целей; системность, требующая, чтобы педагогическая технология обладала всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью; управляемость, предполагающая возможность целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов; эффективность, гарантирующая достижение определенного позитивного результата педагогической деятельности; воспроизводимость, подразумевающая возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

Педагогические технологии, разрабатываемые в целях эффективной реализации модели содержания подготовки студентов к работе с детьми-инвалидами, мы рассматриваем в общем контексте личностно-деятельностного подхода, который обеспечивает эффективность формирования профессиональной готовности будущих специалистов. Именно данный методологический подход выступает в качестве научной базы разрабатываемой технологии.

Идеи личностно-деятельностного подхода были заложены в трудах Б. Ананьева, Л. Выготского, А. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Платонова, С. Рубинштейна. Этому подходу придерживаются и многие современные исследователи (А. Абульханова, Е. Богдаревская, А. Зимняя, В. Сластенин, В. Сериков и др.)

Под личностно-деятельностным подходом будем понимать единство личностного и деятельностного компонентов образования.

Личностный компонент данного подхода означает, что все психические процессы, свойства и состояния, рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что «они зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями».

Основу деятельностного компонента личностно-деятельностного подхода составляют, во-первых, положение о том, что «все особенности личности человека формируются и проявляются в его деятельности»; во-вторых, идея единства сознания и деятельности, воспитания и развития личности (К. Абульханова, А. Леонтьев, К. Платонов, С. Рубинштейн). «Сознание человека формируется, развивается и проявляет себя в деятельности». С позиции деятельностного подхода личность рассматривается как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, внутреннего (душевного) мира, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. «Внутренняя организация субъекта включает в себя такие психические структуры, которые обеспечивают возможности человеку реализовать себя как подлинного творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организация и направленность деятельности, механизмы ее регуляции, способы осуществления и так далее».

Однако не следует упускать из вида, что такое разграничение составных компонентов личностно-деятельностного подхода является условным и может быть проведено только теоретически. Они неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая под воздействием других факторов, например, общения, определяет собственное развитие. Поэтому вместо широко распространенной схемы взаимодействия $S \rightarrow O$, где S — преподаватель — субъект педагогического воздействия и управления, а O — студент, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект-субъектного сотрудничества $S1 - S2$. В этой формуле $S1$ — это

преподаватель, вызывающий подлинный интерес к изучаемому предмету, к себе как личности; S2 – это студент, общение с которым рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач, при его (преподавателя) организующей, координирующей, стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Личностно-деятельностный подход в его личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся (студент) – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, то есть «студент как личность». Личностный аспект данного подхода предполагает, что образование человека направлено на развитие его личности, заключающееся в формировании личностного смысла и личностного опыта индивида.

Кроме того, реализация личностно-деятельностного подхода предполагает создание рефлексивного образовательного поля в процессе профессиональной подготовки, формирования наряду с субъектной и рефлексивной позицией, педагогической рефлексии у будущего специалиста.

Педагогическая рефлексия – основа профессионального и личностного самосовершенствования специалиста. Важность ориентации профессиональной подготовки специалиста на развитие его рефлексивной активности обоснована необходимостью принятия им личностно ориентированной позиции во взаимодействии с детьми-инвалидами.

Феномен рефлексии в последние годы привлекает внимание психологов (О. Анисимов, Ю. Кулюткин, И. Семенов, С. Степанов, Г. Сухобская, Е. Яблокова и др.), педагогов (К. Вазина, К. Вербова, Т. Давыденко, И. Исаев, Б. Ковалев, А. Мищенко, Е. Шиянов и др.).

По определению исследователей, рефлексия – это принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека. Рефлексия в зависимости от содержания задач жизнедеятельности, во-первых, приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности, во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, в-третьих, делает человека субъектом своей активности.

Педагогическая рефлексия, таким образом, определяет отношение специалиста к самому себе как к субъекту деятельности, предвидения себя в конкретной рабочей ситуации. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия помогает будущему специалисту осознать, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми.

Организация обучения на рефлексивной основе в максимальной степени развивает субъектность обучаемых, которая выражается в самореализации, самоуправлении, самоорганизации личности, делает профессиональное образование одновременно и процессом самообучения, саморазвития, самовоспитания будущего специалиста.

Педагогические технологии осуществления профессиональной подготовки должны обуславливать эффективную реализацию содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами, т.е. выступать в качестве педагогических условий успешного формирования готовности специалистов к будущей деятельности.

Под *педагогическими условиями* мы понимаем совокупность методических подходов, принципиальных установок и организационных мер, направленных на решение основных задач подготовки социальных педагогов, и, в конечном итоге, обеспечивающих эффективность образовательно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование профессиональной готовности будущих специалистов к социально-педагогической работе с детьми-инвалидами.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, собственный опыт работы по подготовке специалистов данного профиля позволили сделать вывод о том, что среди разнообразных технологий, используемых в современном образовательном процессе высшей школы, способствующих повышению эффективности педагогического процесса, формирования субъектной и рефлексивной позиции специалистов, выделяются технологии *активизации* деятельности обучающихся (как теоретической, так и практической) или, как их еще называют, технологии активного обучения. Целью их являются не только накопление и интеграция теоретических и практических знаний, умений, но и постоянное обогащение опытом творчества; формирование механизма самоорганизации, самоуправления, самокоррекции личности.

В основе этих технологий лежит принцип активности учащегося в образовательном процессе. Он заключается в целенаправленном активном восприятии учащимися изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип подразумевает такое качество учебной деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

В *структуре активности* Г. Селевко выделяет следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; осознание выполняемых действий; устойчивость внимания к предмету активности; стремление повысить свой личный уровень и др.

Различают два уровня активности. Первый, низший, обеспечивает достаточно продуктивную исполнительскую, воспроизводящую деятельность человека, совершаемую в системе, где он является преимущественно управляемым объектом. Это активность объекта, или

объектная активность, имеющая адаптивный, исполнительский характер. На втором, высшем уровне, активность является первопричиной, источником деятельности ребёнка, имеющей творческий, преобразующий характер. Это активность, идущая от воли субъекта, или субъектная активность, которая, по мнению Г. Селевко, отличается следующими чертами:

- спецификой внутренних качеств и состояний субъекта непосредственно в момент действия;
- наличием внутренней мотивации деятельности целеполагания, планирования, предвидения (в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией);
- произвольностью, т.е. обусловленностью собственной целью и волей субъекта (в отличие от ролевого, конформного поведения);
- надситуативностью, т.е. выходом за пределы исходных целей (в отличие от ограничения действий в узких рамках заданного);
- автономизацией – устойчивостью и самостоятельностью деятельности в отношении принятой цели (в отличие от адаптации – пассивного приспособления к той обстановке, в которой приходится действовать объекту).

В субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большой степенью самостоятельности и собственного выбора.

Именно второй уровень проявления активности в нашем понимании характеризует технологии активного обучения.

Эффективной реализации содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами будет содействовать использование активизации профессиональной подготовки, способствующей решению следующих задач подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами:

1. Обеспечение специализированной профессиональной осведомленности студентов, призванной восполнить дефицит знаний об особенностях и специфике работы социального педагога с детьми-инвалидами.
2. Формирование профессиональных умений (профессионального опыта) обеспечивающих успешную социально-педагогическую деятельность с детьми-инвалидами.
3. Организация научно-исследовательской деятельности студентов.

Решение каждой из названных задач профессиональной подготовки должна осуществляться посредством реализации комплекса технологий обучения в высшей школе. Необходимо отметить, что представленные в таблице технологии активного обучения, соответствующие поставленным педагогическим задачам, не являются традиционными и в массовой практике профессионального образования встречаются не так часто.

Технологии реализации модели содержания профподготовки студентов к работе с детьми-инвалидами

<i>Педагогическая задача профподготовки</i>	<i>Технологии профподготовки</i>	<i>Виды технологий активного обучения студентов</i>
1. Обеспечение специализированной профессиональной осведомленности студентов, призванной восполнить дефицит знаний об особенностях и специфике работы социального педагога с детьми-инвалидами.	Технологии активизации усвоения учебной информацией (в области социально-педагогической деятельности с детьми-инвалидами).	Технологии интерактивного (диалогового) обучения решение педагогических ситуаций; просмотр и анализ видеозаписи;
2. Формирование профессиональных умений (профессионального опыта) обеспечивающих успешную социально-педагогическую деятельность с детьми-инвалидами.	Технологии актуализации личностно-профессионального опыта работы с детьми-инвалидами.	Технология тренинга; технология проведения мастер-класса; игровые технологии технология тьюторства
3. Организация научно-исследовательской деятельности студентов.	Технологии стимулирования научно-исследовательского творчества	Технология проектной деятельности; Технология мультимедийных презентаций

Необходимо отметить, что распределение видов технологий активного обучения в соответствии с задачами профподготовки условно, поскольку отдельные технологии в совокупности могут решать комплекс дидактических задач, и связано доминирующими обучающими функциями технологий.

Ромашина Е. В. Використання технологій активного вчення як умова ефективної реалізації моделі змісту підготовки фахівців до роботи з дітьми-інвалідами

У статті розкриваються способи ефективної реалізації змісту підготовки фахівців (соціальних педагогів) до роботи з дітьми-інвалідами. Дається опис технологій успішного формування готовності фахівців до майбутньої діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, діти-інваліди, педагогічна технологія, технології активного вчення, освітні технології, системність, керуваність, ефективність, відтворюваність, педагогічна рефлексія, педагогічні умови.

Ромашина Е. В. Использование технологий активного обучения как условие эффективной реализации модели содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами

В статье раскрываются способы эффективной реализации содержания подготовки специалистов (социальных педагогов) к работе с

детьми-инвалидами. Дается описание технологий успешного формирования готовности специалистов к будущей деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дети-инвалиды, педагогическая технология, технологии активного обучения, образовательные технологии, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, педагогическая рефлексия, педагогические условия.

Romashina E. V. The use of active learning technologies as a condition of effective implementation of the content model of training for work with disabled children

The article describes how to effectively implement the content of training (social workers) to work with disabled children. The description of technology of forming a successful professional readiness for future operations.

Keywords: training, children with disabilities, educational technology, technology, active learning, educational technology, system, control, efficiency, vosprizvodimost, pedagogical reflection, pedagogical conditions.

УДК 37.014.5:37.014.3

О. С. Третяк

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ „СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА” ЯК ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Аналіз літератури показав, що науковці та практики звертають увагу на якість підготовки пенітенціарного персоналу та акцентують увагу на його компетенції в галузі юридичних, педагогічних, психологічних, медичних, соціально-економічних знань тощо. Серед таких робіт можна виділити публікації В. Бадири, Т. Денисової, В. Трубнікова, О. Колба, Т. Кушнірової, В. Медведєва, О. Беци, В. Костенка, В. Кривуши, В. Сьова, А. Степанюка, М. Супруна, В. Сулицького, С. Фаренюка, С. Харченка, С. Чебоненка, І. Яковець та ін. Звертаючи увагу на зміст підготовки персоналу та роблячи акцент на розвитку професійних якостей персоналу установ виконання покарань під час навчання, науковці не розглядали такий важливий компонент „суб’єкт-суб’єктної” взаємодії як готовність викладача до викладання курсу „Соціально-виховна робота”.

Мета даної публікації: розглянути питання, що стосуються професійних якостей викладача та його готовності до викладання курсу „Соціально-виховна робота”.

Сучасна педагогіка та психологія визнають, що однією з

важливіших якостей, властивих викладачу, є його педагогічна та емоційно-психологічна готовність до праці, потяг та вміння виконувати різноманітні функції викладача, вихователя і організатора.

В. Сластенін [5; 7] зазначає, що професійна готовність педагога до виховної роботи є складним синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. До їх числа відноситься насамперед мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) компоненти. Всі якості особистості викладача, котрі визначають її готовність до роботи із слухачами, інтегровані в її спрямованості, як сукупності домінуючих мотивів професійної поведінки та діяльності.

Інший, дослідник, М. Кобзев, розглядаючи поняття готовності до педагогічної діяльності, наполягає на тому, що „Готовність до педагогічної праці – це складне соціально-психологічне вміння. Воно включає в себе комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, вмінь та навичок. Основою такої готовності є професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього спеціаліста”. Готовність до викладацької праці можна розглядати як форму зв'язку професійно-педагогічної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – ідейним світоглядом, життєвими установками та духовними цінностями, а також з її моральною, волевою та емоційною сферами. „Готовність має на увазі активне самовиховання та самоосвіту” [6].

Серед масових професій, професія викладача виділяється тим, що вона вимагає від людини, яка займається педагогічною діяльністю, постійного самовдосконалення, вміння донести нові знання через призму власного бачення їх значення у подальшому застосуванні. Зокрема, предметом дисципліни „Соціально-виховна робота” виступає організація вільного часу та дозвілля засуджених, а також планування та здійснення цілеспрямованих індивідуальних, групових і колективних виховних впливів на них. Серед основних завдань курсу виступають такі як надання слухачам теоретичних знань та напрацювання у них практичних навичок та вмінь стосовно організації та проведення виховних, культурно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів в місцях позбавлення волі. Разом з тим, курс охоплює вивчення прийомів і методів виховної роботи з різними категоріями засуджених, які диференціюються за віком, статтю, кількістю судимостей та ступенем педагогічної занедбаності. Викладач має навчити слухачів керуватися наказами, вказівками, методичними рекомендаціями Державної пенітенціарної служби України, що регламентують діяльність установ виконання покарань спрямовану на організацію виховного процесу із засудженими.

Зважаючи на різноманітність завдань, а також на те, що викладання слід проводити в доступній для слухачів формі, праця викладача постійно ускладнюється. Складний характер такої праці доступний

людині, яка має до цього покликання та спрямованість [3]. При тому, спрямованість означає:

- емоційно-ціннісне ставлення людини до своєї професії;
- здатність розуміти потреби слухачів та встановлювати з ними емоційний контакт, активно впливати на їх моральну, емоційну та розумову сфери;
- здатність займатися інтелектуальною діяльністю, обумовленою специфікою цілей та завдань вищої освіти.

Готовність до викладання визначається наявністю професійно значущих динамічних характеристик викладача, які полярно відрізняються. До складових таких характеристик психологи відносять [1]:

1) **гнучкість** (викладач швидко реагує на зміну ситуацій та переключається з одного виду роботи на інший) – **ригідність** (викладач важко пристосовується до ситуації, яка змінюється);

2) **імпульсивність** (викладач часто імпровізує на занятті, багато робить афективно) – **обережність** (викладач раніше продумує свої дії на занятті, ретельно аналізує їх результат);

3) **стійкість по відношенню до ситуації**, яка міняється (викладач в своїй діяльності орієнтується не на ситуацію, яка виникає на занятті, а на власні цілі) – **нестійкість по відношенню до ситуації**, яка змінюється (поведінка викладача в більшій мірі залежить від ситуації);

4) **стабільне емоційно-позитивне ставлення** до слухачів (викладач доброзичливий, терпимий, в нього відсутні різкі спади та піднесення настрою) – **нестійке емоційне ставлення** до слухачів (викладач легко виходить з рівноваги);

5) **наявність особистісної тривожності** (викладача характеризують емоційна напруженість, стурбованість, підвищена чутливість до невдач та помилок) – **відсутність особистісної тривожності**;

6) **в несприятливій ситуації**: спрямованість рефлексії на себе (при аналізі невдалого заняття викладач бере вину за те, що сталося, на себе) – **спрямованість рефлексії на обставини**; спрямованість рефлексії на інших (за невдачу викладач перекладає відповідальність на інших).

Не менш важливими характеристиками, що визначають готовність викладача до роботи, на наш погляд, є:

- принциповість при відстоюванні своїх поглядів;
- організаційні якості;
- комунікативні якості;
- перцептивно-гностичні якості;
- експресивні якості;
- ентузіазм;
- оптимізм, почуття гумору, витримка, вміння переконувати тощо.

Всі ці характеристики готовності викладача до роботи, обумовлюють його професійну придатність. „Професійна придатність – це сукупність психічних та психофізіологічних особливостей людини,

необхідних та достатніх для досягнення суспільно-прийнятної ефективності в тій чи іншій професії” [2; 3, 298; 8]. Отже, говорячи про професійну придатність викладача до викладання курсу “Соціально-виховна робота”, можна констатувати, що вона означає спроможність успішно виконувати робочі функції та виявляти важливі властивості.



Рис. 1. Педагогічно важливі властивості

При тому, особливий клас спеціальних педагогічних здібностей складають:

1. Здатність правильно-оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати їй (здатність до емпатії).
2. Здатність бути прикладом і зразком для наслідування.
3. Здатність викликати у слухачів бажання і прагнення бути кращими.
4. Здатність вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення.
5. Здатність знаходити потрібний стиль спілкування, домагатися розташування і взаєморозуміння.
6. Здатність викликати до себе повагу з боку слухачів, користуватися неформальним визнанням [4].

До спеціальних здібностей, які повинен в собі розвивати викладач можна також віднести:

- здатність бачити наскільки розуміють слухачі матеріал, що вивчається, вміння виявляти ступінь і характер такого розуміння;

- здатність самостійно підбирати навчальний матеріал, визначаючи при тому оптимальні засоби й ефективні методи навчання;
- здатність по-різному викладати, доступно пояснювати навчальний матеріал, забезпечуючи швидке і глибоке засвоєння знань, умінь і навичок;
- здатність за короткий час домагатися засвоєння значного обсягу інформації, сприяти інтелектуальному розвитку слухачів;
- здатність правильно будувати заняття, удосконалювати свою викладацьку майстерність;
- здатність передавати свій досвід іншим і у свою чергу самому постійно учитися;
- здатність до самонавчання, включаючи пошук і творчу переробку корисної для навчання інформації, а також її безпосереднє використання в педагогічній діяльності;
- здатність формувати у слухачів потрібну мотивацію до навчання.

Передача знань відбувається шляхом педагогічного спілкування, суть і генезис якого обумовлено основними дидактичними принципами навчання, серед яких можна виділити такі як:

- рівність на рівні „викладач – слухач”;
- вчити від простого – до складного;
- застосовувати індивідуальний підхід з врахуванням здібностей слухачів;
- запроваджувати структурування та системність у навчання;
- мотивувати слухачів до учіння та чітко формулювати цілі навчання;
- підтримувати зацікавленість до навчання та забезпечувати доступність змісту;
- здійснювати контроль засвоєння знань та розвиток умінь і навичок у слухачів;
- використовувати наочність.

Реалізація даних дидактичних принципів можлива за умови відображення їх в навчальному процесі через:

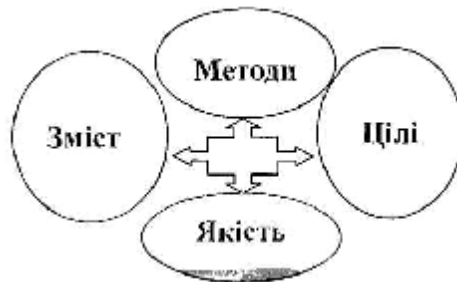
- постановку конкретних завдань;
- спираючись на інтерес до навчання;
- зосередження уваги на найбільш важливих моментах під час спілкування;
- узагальнення знань;
- зворотний зв'язок;
- орієнтацію на практичне застосування знань;
- врахування досвіду слухачів;
- орієнтацію на ті питання, що потребують подальшого опрацювання;

- удосконалення стилю та манери викладання;
- сприяння саморозвитку слухачів.

Все це неможливе без врахування викладачем своїх сильних та слабких сторін. Для цього, він повинен вміти:

- давати собі оцінку;
- впроваджувати дидактичні принципи в свою роботу;
- ставити собі питання: „Які моменти в роботі приносять мені задоволення, а які ні?”

Повинен бути тісний взаємозв'язок між всіма елементами навчання.



Якість навчання залежить від того, наскільки викладач враховує потреби слухачів. Для того щоб забезпечувалися потреби в самореалізації слухачів треба:

- звертатися до слухачів, задовольняти їхні потреби в комунікації;
- зважувати на те, що слухач – це індивід, який піддається навчанню;
- не лише диктувати матеріал, слухач має сам ставати суб'єктом навчання;
- зацікавити слухача, правильно торкнутися „струн арфи” в його душі;
- весь час рухатися і привертати увагу слухачів.

Спілкування суб'єктів учіння неможливе без емоційного сприйняття слухачами як змісту матеріалу, так і поведінки викладача. При тому, визначне місце посідають мова, жести, міміка, поза, очі тощо, а також мотивація до спілкування та система соціального оточення.

Серед основних порад до заохочення спілкування виступають:

- моральна правота;
- вміння вислухати;
- мотивація до спілкування: звернення до всіх рівнів потреб людини;
- не звертання уваги на певні висловлювання типу: „Рівень слухачів невисокий”.

Недоліками такого спілкування є, по-перше, – постановка зависочих цілей, а по-друге – опускання до їхнього рівня. Правильним буде – постійні високі вимоги до слухачів і прагнення підвищити їх словниковий запас, знання.

Разом з тим, для підвищення ефективності діяльності викладача
Дуже важливо:

- ясна презентація;
- різнопланова організація активної діяльності слухачів;
- ентузіазм;
- висока виробнича продуктивна орієнтація;
- великий вибір вправ.

Важливо:

- зачіпати інтереси слухачів;
- уникати негативної критики;
- часта структурована допомога;
- різноманіття методів викладання;
- контроль навчального процесу /– успіху;
- чіткі, високі, виконувані вимоги.

Не завжди важливо:

- заохочення/похвала;
- емоційна теплота;
- відношення: авторитарно – не авторитарно;
- досвід викладача;
- знання викладача.

В цілому профіль компетентності викладача може мати такий вигляд:

1) Фахова компетентність:

1. Викладач може сприймати фахові знання відповідно до змісту і методики та реагувати на них.

2. Фахові знання викладача поширюються з одного боку, на предмет, який він викладає, а з іншого – на педагогічні питання викладацької діяльності.

3. Викладач здатний встановлювати взаємозв'язки між різними дисциплінами (міжпредметність).

4. Викладач може пов'язувати зміст матеріалу, який викладається, із соціальним оточенням слухачів.

2) Дидактична компетентність:

1. Викладач здатний залучати до процесу викладання знання, набуті слухачами раніше.

2. Викладач здатний структурувати елементи предмету таким чином, щоб вони були зрозумілими для тих осіб, які не знайомі з предметом, виділяти головне у матеріалі, який вивчається.

3. Викладач має в своєму розпорядженні різноманітні методики проведення занять (дидактичні методи).

4. Викладач здатний аналізувати навчальний процес та надавати підтримку слухачам, розвивати їх самостійність у навчальній діяльності, об'єктивно оцінювати їх знання.

5. Викладач здатний планувати та організовувати своє заняття економічно з огляду на час та враховуючи загально прийняту практику ВНЗ, ставити мету, цілі, завдання.

6. Викладач здатний відповідно та професійно реагувати на спонтанну поведінку слухачів.

3) Індивідуальна компетентність:

1. Викладач здатний оцінювати та оптимізувати своє вербальне та невербальне спілкування з слухачами.

2. Викладач здатний спілкуватися із слухачами на дорослому рівні під час навчання та в позаурочний час.

3. Викладач втілює в собі гуманістичний образ.

4. Викладач усвідомлює етичні норми. Він орієнтується на них і готовий модифікувати їх при необхідності. Він дотримується законів.

5. Викладач робить свій внесок для забезпечення високого рівня функціонування ВНЗ шляхом усвідомлення своєї ролі як викладача, і поводить відповідно.

6. Викладач здатний до співпраці з колегами, керівництвом ВНЗ та представниками – практиками.

Таким чином, для підвищення ефективності діяльності викладача, залишаються актуальними:

- ясна презентація навчального матеріалу;
- різнопланова організація активної діяльності слухачів;
- використання інтерактивних методів навчання (ситуативно-рольові ігри, мозковий штурм, асоціативний куц тощо);
- надання структурованої консультативної допомоги;
- використання різноманітних традиційних методів у процесі навчання (словесні, практичні, наочні);
- здійснення контролю навчального процесу шляхом перевірки готовності до занять, порядку ведення конспекту, виконання завдань винесених на самостійну роботу;
- висунення до слухачів чітких, виконуваних вимог;
- надання можливості слухачам самим сформулювати питання під час семінару, а не задавати їх викладачу тощо.

Досліджені професійно важливі якості викладача, що визначають його готовність до викладання курсу „Соціально-виховна робота” дозволяють вести мову про те, що існує тісний взаємозв'язок між всіма компонентами навчання. Без запровадження дидактичних принципів в навчальний процес та формування компетентності викладача не можливий процес підвищення ефективності його діяльності.

Навчання майбутніх фахівців-пенітенціаріїв, формування у них умінь та навичок до проведення соціально-виховної роботи, викликає потребу у розробці методичних рекомендацій щодо підготовки викладачем дидактичних матеріалів для проведення практичних занять як на базі навчального закладу, так і в установах виконання покарань.

Література

1. Ахмедзянова Л. М. Формирование педагогического призвания у слушателей. Сб. : Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Л. М. Ахмедзянова / Под ред. Б.Г.Ананьева. Вып. 2. – Л., 1974. – С. 54 – 59. **2. Величко С. П.** Соціально-психологічні чинники формування творчої педагогічної діяльності вчителя / С. П. Величко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 159 – 168. **3. Общая психология** / Под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с. **4. Основы психологии** / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 632 с. **5. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования** : Межвуз. сборник научных трудов / Под ред. В. А. Слостенина. – М. : МГПИ, 1982. – 272 с. **6. Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности.** Сб.: Формирование готовности слушателей к учительскому труду / Под ред. М. С. Кобзева. – Саратов, 1977. – 278 с. **7. Слостенин В. А., Ахматов А. Ф.** Подготовка будущих учителей к трудовому воспитанию и профессиональной ориентации учащихся / В. А. Слостенин, А. Ф. Ахматов // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1986. – С.184 – 192. **8. Теплов Б. М.** Избранные труды : в 2 т. / Ред.-сост. Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. – 485 с.

Третяк О. С. Викладання дисципліни „Соціально-виховна робота” як імплементація професійних здібностей у педагогічну діяльність

У статті розглянуто питання, що стосуються професійних якостей викладача та його готовності до викладання курсу „Соціально-виховна робота”. Вивченню підлягали професійно значущі динамічні характеристики викладача, спеціальні педагогічні здібності. Представлено умови відображення дидактичних принципів в навчальному процесі та взаємозв'язок між елементами навчання, а також профіль компетентності викладача та складові елементи підвищення ефективності його діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність викладача, підготовка пенітенціарного персоналу, фахова компетентність викладача, професійно важливі здібності, підвищення ефективності діяльності викладача.

Третяк Е. С. Преподавание дисциплины «Социально-воспитательная работа» как имплементация профессиональных способностей в педагогическую деятельность

В статье рассмотрены вопросы, которые касаются профессиональных качеств преподавателя и его готовности к преподаванию курса «Социально-воспитательная работа». Изучению подвергались профессионально значимые динамические характеристики преподавателя, специальные педагогические способности. Представлено условия отображения дидактических принципов в учебном процессе и

взаємозв'язь между елементами обучения, а также профиль компетентности преподавателя и составляющие элементы повышения эффективности его деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность преподавателя, подготовка пенитенциарного персонала, профессиональная компетентность преподавателя, профессионально важные способности, повышение эффективности деятельности преподавателя.

Tretjak O.S. Teaching the subject of „Social und educational work“ as a professional competency implementation in pedagogical activity

The article deals with the problems concerning the teacher's pedagogical competency and his readiness to teach the course of „Social und educational work”. The most professionally important dynamic teacher's characteristics and his special pedagogical abilities have been studied. Didactic principles in educational process and their interaction with educational elements as well as a teacher's competency specialization and components of teacher's activity improvement are considered.

Keywords: teacher's professional activity, training of the penitentiary staff, teacher's professional competency, important professional abilities, improvement of the teacher's activity efficiency.

УДК 378.011.3-051

М. В. Федоренко

**ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Розвиток особистості вчителя, його успішна самореалізація у професійно-педагогічній діяльності значно залежать від усвідомлення та ціннісного ставлення до своєї професії, виявлення її суб'єктивного сенсу. Не викликає сумніву, що професійно-педагогічний розвиток вчителя знаходиться у прямій залежності від того, наскільки він усвідомлює суспільну важливість своєї педагогічної праці, чи велике значення педагогічна професія займає у житті самого вчителя, яке місце відводить учитель своїй професії серед інших сфер свого життя, таких як сім'я, дозвілля, здоров'я, особисте життя та ін. Саме ці аспекти пов'язані з реалізацією ціннісно-смыслового ставлення до обраної професії.

Отже, це, в свою чергу, потребує нового підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів, який передбачає не тільки процес засвоєння знань, вмінь та навичок, а й обумовлює необхідність формування у студентів ціннісно-смыслового ставлення до професії.

Проблему ціннісно-смыслового ставлення вчителя до своєї професії в існуючих дослідженнях, проведених переважно в останні кілька років,

розглядають у різних аспектах. Зокрема, Е. Дмитрієва вивчає питання становлення смислової парадигми професійної підготовки педагога, Н. Зотова досліджує формування смислової сфери особистості засобами психолого-педагогічних дисциплін, С. Пазухіна та Е. Калюжна висвітлюють питання ціннісно-смислового відношення студентів до знання, до професійно-педагогічної діяльності, О. Нікітіна та Т. Вілюжаніна зупиняються на психологічних аспектах динаміки змін ціннісно-смислової сфери особистості педагога і психолога у процесі професійного становлення. Загалом можна стверджувати, що проблема формування ціннісно-смислового ставлення до професії у майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти у вітчизняній педагогіці ще не достатньо досліджена.

Метою статті стало вивчення особливостей формування ціннісно-смислового ставлення вчителя до педагогічної професії.

Звернення сучасної науки до професійної діяльності як до цінності реалізується за допомогою аксіологічного підходу до вивчення проблеми професійного розвитку особистості, в рамках якого специфіка професійної діяльності визначається її ціннісно-смисловим змістом (Б. Братусь, О. Леонт'єв, А. Фонарьов, В. Чудновський і ін.). У такому розумінні професійна діяльність людини не зводиться тільки до реалізації професійних знань і умінь, але і спрямовується на розвиток його смислової свідомості.

А. Маркова визначає сенс, як підставу для оцінки людиною значущості професійної діяльності особисто для себе, тобто упереджене особистісно-опосередковане індивідуальним досвідом відношення людини до праці. Саме особистісні сенси, що функціонують на ціннісно-смислового рівні, вказують на відношення людини до професійної діяльності як невід'ємної частини його життя, що визначає його статус в суспільстві.

О. Леонт'єв розглядає ціннісно-смислові характеристики особистості як показник свідомості. Усвідомлення людиною сенсу своєї професійної діяльності істотно позначається на ефективності його праці, оскільки це осмислення людиною предмету професії, її завдань, дій, умов, результатів, міжособистісних відносин в ній.

Успішність професійної діяльності багато в чому залежить від „діяльнісно-смислової єдності”, яка полягає в збігу ціннісно-смислового (формування життєвих сенсів) і наочно-дієвого (вибір адекватної сенсу діяльності) аспектів діяльності. Процес функціонування особистісних сенсів і професійна діяльність взаємодетерміновані і в комплексі обумовлюють цілісний процес особистісного розвитку професіонала.

Досліджуючи проблему ціннісно-смислового ставлення вчителя до педагогічної професії цікавою є думка Д. Завалішиної [2]. У своїх дослідженнях професійної діяльності як сенсу життя, науковець виділяє три типи професіоналів, які схожі за параметрами ціннісно-емоційної залученості до праці, але які відрізняються по розумінню її змісту,

власних функцій та перспективних цілей, а також по способу її співвідношення з життєдіяльністю у цілому. Отже, у контексті дослідження різних способів ідентифікації людини зі своєю професією дослідниця виокремлює три типи.

Перший тип ідентифікації людини зі своєю професією це поверхнева ідентифікація. Цей тип формується перш за все у випадках, коли суб'єкт мало знає про те, що складає сутність обраної професії, які вимоги вона потребує від людини, яку роботу над собою їй треба буде зробити. Тобто, суб'єкт ідентифікує себе з нижчими атрибутами професійної діяльності, не поглиблюючись у її істинні ціннісно-сміслові визначення, які пов'язані з високим призначенням у житті людей. Наприклад, у випадках вибору професії суб'єкт орієнтується на тенденції у суспільстві (підвищилась народжуваність – вихователі затребувані), але людина не усвідомлює істинні цінності обраної професії. У результаті, більшість педагогів які відносяться до цього типу ідентифікації, щоб залишитися у професії, йдуть не по шляху професійного самовдосконалення й саморозвитку (підвищення педагогічної майстерності, культури та ін.), а використовують зовнішні ефекти, які видають за творчість.

Другий тип ідентифікації людини зі своєю професією автор називає завужено-спеціалізованим. Професіонали демонструють високу залученість у свою працю, але при цьому „колапсують” своє життя повністю у професії, фактично не будуючи свої відношення зі світом. Маючи пізнання в узкій сфері, зокрема педагогічній, цей тип професіоналів здатен забезпечити високу ефективність своєї праці, але їх „закритість” від світу не сприяє підвищенню їх творчого потенціалу. Таку однобічність життєвих інтересів спеціалістів, які цілком зануренні у створення тільки професійно-педагогічної дійсності, сприяє формуванню у суб'єкта особливої структури сенсу життя, яку В. Чудновський назвав „монолітною”. Замість гармонійної ієрархічної взаємодії великих і малих сенсів людського життя, що відносяться до різних її сфер, „сенси життя набуває спрощену односпрямовану структуру” [3, 158].

До третього типу професійної ідентифікації належать професіонали, які не тільки досягли найвищої майстерності („акме”) й демонструють смисложиттєве до неї відношення, але й формують якісно інше психічне забезпечення своєї праці. Суттєвою особливістю професіоналів третього типу, є їх „відкритість” світу, у тому числі, цінностям, досвіду своєї професії, готовність до самоосвіти, творче відношення до своєї праці, установка на вдосконалення засобів діяльності, що характеризується як „вихід за рамки професії” (О. Бодальов, А. Маркова, Л. Мітіна).

У контексті цього, ми погоджуємося з позицією Л. Анциферової, яка розглядає любую діяльну активність зрілої особистості як поєднаний спосіб життєдіяльності, структура якої містить готові до актуалізації мотиваційні, цільові й операційні компоненти всіх видів

діяльності, що реалізуються людиною впродовж життя (ігрова, навчальна та ін.) [1].

Отже, висновок, який можна зробити з аналізу психологічних особливостей професіонала високого класу полягає у тому, що розуміння психологічної природи ціннісно-смыслового ставлення до педагогічної професії неможливо поза зв'язків „професійна діяльність – життєдіяльність”, оскільки до психологічного забезпечення професійного акме людини підключається уся сукупність її потенціалів, яку вона накопичила у різних сферах життя.

З викладеного вище слід зазначити, що ціннісно-смыслове ставлення до педагогічної професії слід розглядати як полімотивовану форму діяльнійшої активності, що реалізується не тільки за рахунок професійних компонентів, а й за рахунок потенціалів цілісної життєдіяльності особистості.

Досліджуючи проблему особливостей формування ціннісно-смыслового ставлення до професії у майбутніх педагогів звернімо увагу на рівні здійснення професійної діяльності.

А. Фонарьов описує три рівні здійснення професійної діяльності.

На виконавському рівні відбувається копіювання зразків виконання діяльності (часто не кращих), від фахівця тут потрібна здатність до чисто репродуктивної діяльності, пов'язаної з повторенням деякого зразка. Діяльність представляється такою, що в даному випадку складається з окремих дій, ланцюжка виконавських актів. Головне на цьому рівні здійснення діяльності – формування навиків, поведінка обмежується посадовими інструкціями. Безпосередній характер відображення діяльності не дозволяє виділити сутнісні її характеристики, задає спрощену побудову самої діяльності, що відповідно не може не позначитися на якості.

Необхідно відзначити, що за зовнішньою простотою будь-якої професійної діяльності таїться внутрішня складність, тому одне тільки спостереження за роботою не може розкрити сутнісних характеристик діяльності. Щоб ця „згорнута” діяльність могла бути проаналізована, необхідна декомпозиція складного системного об'єкту, яким є професійна діяльність. Це вимагає значних витрат часу і сил, тому часто обмежуються вивченням діяльності з чисто зовнішньої сторони.

Можна виділити наступні характеристики фахівців, відповідних першому рівню: робота по інструкції, орієнтація на її чітке виконання. Інші люди для них виступають як засіб досягнення власної мети, професія часто є лише засобом забезпечення матеріального благополуччя і вибирається саме з цих позицій.

На рівні планування є вже деякі уявлення про діяльність в цілому, педагог переходить до крупніших її одиниць. Для фахівців, що здійснюють діяльність на цьому рівні, в її структурі починає виявлятися ієрархія, але вона носить ще нечіткий характер. Відбувається спроба вирватися за межі ситуативно необхідних для даної діяльності рамок. Тут

можлива часткова дезадаптація фахівця внаслідок того, що закономірності глибшого уявлення, що відкриваються, про професійну діяльність викликають до життя нові вимоги, які і сама людина пред'являє до професії, і професія починає пред'являти до людини. Спостерігається деякий ефект відторгнення, оскільки фахівець вже бачить, що способи здійснення діяльності, вживані ним, не кращі, а змінити що-небудь в своїй діяльності він часто ще не може. Через це ті фахівці, які знаходять новий сенс в діяльності і змінюють своє відношення до неї, долають дезадаптованість; інші – спускаються на перший рівень здійснення діяльності, що веде до адаптації, але перешкоджає особистісному розвитку професіонала.

На двох вказаних рівнях виконання діяльності особистісні і професійні якості мають як би самостійне життя. На роботі людина виглядає однією, поза роботою вона проявляє себе абсолютно інакше. Це можна підтвердити прикладами з нашої практики. У вчителів переважають способи розрядки на робочому місці, в класі. Для таких фахівців з кожним днем незадоволення від роботи більш посилюється, що робить їх практично професійно непридатними, не дивлячись на великий досвід роботи і високий рівень розвитку умінь і навиків.

На третьому рівні здійснення діяльності – рівні проектування – відбувається перехід до принципово нового розуміння будови професійної діяльності як цілісного утворення. На цьому рівні складається системне уявлення про діяльність. На даному рівні з'являється радість творчості, відчуття господаря. Робота з обов'язку перетворюється на потребу, відбувається перетворення праці в культуру, – це особливий рівень здійснення діяльності.

Не дивлячись на те, що професійна діяльність є ведучою в зрілому віці, для створення цілісної концепції професіоналізації опису рівнів регуляції діяльності виявляється явно недостатньою. Тільки з їх допомогою не можна спрогнозувати розвиток особистості в процесі її професіоналізації. Необхідне вивчення життєвого шляху особистості. Ступінь активності людини у формуванні власної долі визначається етичною зрілістю особистості, умінням ставити перед собою цілі, що дозволяють їй виходити за межі своїх наявних можливостей.

Отже, з викладеного вище ми можемо зробити висновок про те, що формування ціннісно-сміслового ставлення вчителя до професії протікає у процесі професіоналізації, але її основа закладається саме у період навчання у вузі.

На підставі виділених С. Рубінштейном способів життєвого шляху А. Фонарьов розробляє ідею модусів життєдіяльності (модуси взаємодії людини з світом, визначальні особливості смислової сфери особистості, її цінностей, потреб), які можуть бути використані для визначення ступенів професійного зростання педагога. Науковець виокремлює три модуси: володіння, соціальних досягнень і служіння. Стисло схарактеризуємо їх.

Сутнісній природі людини відповідає модус служіння, коли основним життєвим відношенням є любов до інших людей, що дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей.

При життєвому модусі соціальних досягнень основним відношенням до життя є суперництво, що обумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі і виступає іноді перешкодою успішному становленню професіонала.

При модусі володіння інша людина є тільки об'єктом, засобом для досягнення власної мети, етичні перешкоди відсутні, що робить дійсний професіоналізм просто неможливим.

Таким чином, саме при модусі служіння про людину можна говорити як про вільну особистість, що констатує свій життєвий шлях і не залежної від обставин, а що творить їх. Тут життя є творчістю, бо тільки через ідеальну представленість в інших людях і інших людей у собі і можливий розвиток власної особистості, що дозволяє не розчинитися в них.

Відповідно до наших поглядів, саме вказані вище модуси і визначають форми регуляції професійної діяльності і поведінки. Тому, визначивши модус життєдіяльності, можна прогнозувати ефективність професійної діяльності у контексті ціннісно-сислового ставлення до неї.

Ціннісно-сислове відношення студентів майбутніх вихователів і вчителів до професійно-педагогічної діяльності розглядається як особливий особистісний „акцент”, який виникає при освоєнні професійного знання.

Таким чином, аналіз поглядів науковців дає нам змогу вважати, що таке складне утворення як ціннісно-сислове ставлення до професійної діяльності дуже пов'язано зі ставлення особистості до власної життєдіяльності, з визначення життєвого сенсу.

Зважаючи на це, ми пропонуємо поетапну роботу з формування ціннісно-сислового ставлення до професії у період навчання у вузі. Також ми виокремлюємо певні умови реалізації формування ціннісно-сислового ставлення до професії у майбутніх педагогів.

Отже, етапи формування ціннісно-сислового відношення до професії у майбутніх педагогів наступні:

- отримання життєвого сенсу;
- виникнення особистісного сенсу в професії;
- екстеріоризація ціннісно-сислового ставлення в практичній діяльності.

Ціннісно-сислове ставлення студентів до професійно-педагогічної діяльності може реалізуватися за певних умов:

- включення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів у структуру освітньої ситуації, його перетворення і збагачення;
- облік в навчанні особистісних і професійних потреб і запитів майбутніх педагогів;

- актуалізація рефлексивних процесів – дозволяє створювати середовище для виникнення у студентів актів самоаналізу та ін.;
- становлення майбутніх педагогів суб'єктами власної діяльності, своєї ціннісно-сислової сфери;
- цілеспрямовані практичні заняття по формуванню ціннісно-сислового ставлення майбутніх педагогів до професії.

Отже, в процесі дослідження ми дійшли висновку, що одним із найважливіших питань професійної підготовки виступає проблема формування ціннісно-сислового ставлення педагога до своєї професії займає.

Вважаємо, що в подальшому вивченні проблеми формування ціннісно-сислового ставлення до професії у майбутніх педагогів слід зосередитися на детальному вивченні психолого-педагогічних умов професійної підготовки.

Література

1. Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анциферова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3 – 20. **2. Завалишина Д. Н.** Профессиональная деятельность как смысл жизни / Д. Н. Завалишина // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни. – М. : ПИ РАО, 1997. – С. 72 – 81. **3. Чудновский В. Э.** Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В. Э. Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М. : ПИ РАО, 2001. – С. 156 – 163.

Федоренко М. В. Щодо проблеми формування ціннісно-сислового ставлення до професії у майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти

У статті розглядаються проблеми формування ціннісно-сислового ставлення до професії у майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти. Розглянуто поняття „ціннісно-сислове ставлення”, проаналізовані позиції авторів щодо формування ціннісно-сислового ставлення до професії у майбутніх педагогів. Визначені умови формування ціннісно-сислового ставлення студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: ціннісно-сислове ставлення, професійна підготовка.

Федоренко М. В. К проблеме формирования ценностно-смыслового отношения к профессии у будущих педагогов дошкольного и начального образования

В статье рассматриваются проблемы формирования ценностно-смыслового отношения к профессии у будущих педагогов дошкольного и начального образования. Рассмотрены понятия „ценностно-смысловое

отношение”, проанализированы позиции авторов относительно формирования ценностно-смыслового отношения к профессии у будущих педагогов. Определены условия формирования ценностно-смыслового отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: ценностно-смысловое отношение, профессиональная подготовка.

Fedorenko M. V. To the problem of forming the valued and semantic attitude toward a profession for the future teachers of preschool and primary school education

The problems of forming of valued and semantic attitude toward a profession for the future teachers of preschool and primary school education are examined in the article. The concept “valued and semantic attitude” is considered, author’s positions about forming valued and semantic attitude toward a profession for future teachers are analyzed. The terms of forming of valued and semantic attitude of students are certain to professional-pedagogical activity.

Key words: valued and semantic attitude, professional preparation.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.03–053.067:[371.13:316.776.33]

Н. А. Грищенко

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні освітня галузь України визначається пошуком нових векторів розвитку, серед яких провідним є інтеграція з європейським освітнім простором. Цілі освіти на сучасному етапі співвідносяться не тільки з замовленням суспільства, але й також з прагненнями самого суб'єкта освіти. Україна як європейська держава стає все більш привабливою країною для іноземних громадян, які зацікавлені в отриманні освітніх послуг. Професійна підготовка у вищих навчальних закладах спрямована на формування низки компетенцій студента, серед яких ключовою є його соціальна компетентність, яка становить собою критерій особистісного розвитку студента, його цілісну самоорганізацію, синтез активної соціальної діяльності й суб'єктного досвіду. Означене постає найбільш актуальним стосовно підготовки іноземної молоді, оскільки остання за низкою обставин позбавлена можливості вивчати навіть російську чи українську мову на батьківщині та навчатись на підготовчому факультеті в Україні.

Така проблема потребує свого вирішення шляхом створення відповідних умов не тільки в окремому університеті, а й в усьому українському освітньому просторі, а тому є більшою мірою проблемою соціалізації іноземної молоді.

У соціально-педагогічній літературі останніх років відзначається підвищений інтерес до вивчення досвіду, тенденцій та проблем соціалізації та соціального виховання молоді, дослідниками яких можна зазначити Г. Авер'янову, О. Безпалько, Н. Заверико, Ю. Загороднього, І. Звереву, Ю. Поліщук, А. Рижанову, С. Савченка, С. Харченка та ін. Цій проблемі присвячена низка дисертаційних досліджень, авторами яких є: Ю. Богінська, В. Іванов, Н. Ковальчук, О. Панагушина, О. Розказова та ін. Виховні можливості позанавчальної діяльності в особистісному розвитку та у соціальному становленні студентської молоді розкрито в роботах таких учених, як: В. Анісімова, Л. Белікова, Л. Валіахметова, Т. Глотова, Л. Кондрашова, А. Мудрик, В. Серета, Н. Сребна, В. Чупрасова та ін. Багато авторів мають праці, що присвячені методиці та особливостям змісту мовної підготовки іноземних студентів того чи іншого профілю спеціалізації (В. Грицюк, В. Дягілев, Т. Капітонова, О. Кутя, Л. Московкін, Н. Столярова, Н. Ушакова, А. Чистякова та ін.).

Однак проблемі соціалізації іноземної молоді приділено недостатньо уваги у вітчизняній соціально-педагогічній літературі, тому

метою нашої статті є розгляд її особливостей та виокремлення психолого-педагогічних складових на сучасному етапі.

Соціалізація особистості безпосередньо пов'язана з рівнем сформованості соціальної компетентності. Так, наприклад, В. Шаповалов зазначає, що на сьогодні ми є свідками кризи соціалізації особистості, коли виявляється дефіцит її соціальної компетентності. Соціальна компетентність розглядається як така форма існування знань, умінь, способів діяльності, освіченості і культури в цілому, які в сукупності призводять до особистісної самореалізації студента і його соціального становлення [1, 81].

Якщо розглядати соціалізацію іноземної молоді, то можна відзначити, що вона на початковому етапі залежить від успішності соціальної адаптації. Адаптаційний процес є складним та поліфункціональним конструктом відносин, свідомості та діяльності. Соціальна адаптація передбачає залучення особистості до нових соціальних груп та нових форм діяльності. Адаптивність та адаптованість особистості залежать від низки її соціально-психологічних змін. Так, адаптивність особистості народжується з її активності. Адже усвідомлені усталені особистісні риси формуються лише за умови процесу смислотворчості, набуття особистістю власного суб'єктного досвіду [2, 31].

Значну складність соціальної адаптації виявляють іноземні студенти, які позбавлені не тільки навичок та способів соціальної поведінки, але й навіть не мають сформованої комунікативної компетентності. Вирішення цієї проблеми полягає у створенні низки соціально-педагогічних умов, які сприятимуть соціальній адаптації іноземців. Так, основними педагогічними умовами соціальної адаптації іноземної молоді ми вважаємо:

1) створення соціально-педагогічного середовища у першу чергу у вищому навчальному закладі, що надасть процесові адаптації необхідного вектору розвитку та скорегує можливі негативні випадки дезадаптованості студентів;

2) єдність навчального та виховного процесу іноземних студентів, що передбачає її реалізацію у відтворенні виховної ситуації діалогічного спілкування як форми міжособистісних відносин викладачів та студентів, мета якої постає у конструюванні студентами системи особистісних смислів;

3) співпраця вищого навчального закладу з іншими соціальними інститутами, що відтворює модель реальної діяльності та спілкування у соціумі.

Ще одною складовою успішності процесу соціалізації є така психологічна характеристика особистості як мотивація. Мотивація виступає стрижневим компонентом діяльності людини, що забезпечує її якісність та результативність. Особливості особистості, у тому числі вікові, а також ментальність, визначають процес формування мотиву на

всіх етапах життя, створюючи варіативність стилів мотивації. Так, за думкою Д. Узнадзе, роль мотиву постає у тому, що ту чи іншу фізичну поведінку він перетворює у певну психологічну поведінку. Означене стає можливим завдяки тому, що мотив залучає цю поведінку до системи основних потреб особистості та породжує в неї настанову її виконання [3, 81].

Вища освіта – це освіта дорослих людей, де вони виступають носіями своєї активності, власними джерелами перетворення зовнішнього світу, дійсності. Суб'єктні властивості особистості постають ключовими, оскільки доросла людина вже має свою життєву позицію. Остання має вираз у намірах, потребах, мотивах, настановах, відносинах, цілях, що визначають спрямованість та селективність діяльності у особистісному смислі, а тому значення діяльності для самої людини.

Якщо простежити за тенденцією вступу молоді до вищих навчальних закладів у Європі, то можна відзначити, що вік абітурієнтів складає близько тридцяти років і такий віковий етап повністю відповідає усім психологічним особливостям дорослої людини, які зазначені нами вище. Однак зовсім іншу картину ми спостерігаємо в Україні, де вік вступу іноземної молоді до вищих навчальних закладів складає у більшій мірі лише 17 – 20 років. Крім того, як ми відзначали вище, молоді люди не проходять часом не тільки фахової підготовки, але й навіть позбавлені елементарної мовної підготовки з української чи російської мови на батьківщині. Така ситуація значно ускладнює їх соціалізацію, а тому потребує ґрунтовного перегляду усього навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі та організації співпраці з іншими соціальними інститутами на рівні міста, регіону та країни.

Звертаючи увагу на літературу методичного характеру стосовно мовної підготовки іноземних громадян, можна констатувати пріоритетність принципів навчання на ґрунті аналізу контингенту студентів. До цих принципів науковці відносять такі:

- 1) принцип урахування рідної мови та рідної культури студентів;
- 2) принцип урахування мовної підготовки, тобто рівень сформованості комунікативної компетенції;
- 3) принцип урахування вікових та навчальних особливостей;
- 4) принцип урахування індивідуальних особливостей студентів;
- 5) принцип урахування адаптаційних процесів, що визначає залежність адаптації від спрямованості навчання на задоволення комунікативних та життєвих потреб студентів;
- 6) принцип мотивації, що означає єдність зовнішньої та внутрішньої мотивації, результатом якої постає усвідомлена професійна діяльність [4].

Вищевикладене дозволяє дійти висновку, що від рівня комунікативної компетентності залежить не тільки навчальні досягнення студентів, але й їх соціальна адаптованість, соціальна компетентність та врешті решт ефективність соціалізації. Вирішення проблеми соціалізації

іноземної молоді ми розуміємо у створенні такої освітньої системи, що спрямована перш за все на формування ефективної соціальної адаптованості студентів, соціальної компетентності, яка підпорядковуватиметься внутрішній мотивації особистості. Безумовно, така система повинна мати відповідний детально розроблений технологічний супровід. Однак, зазначене потребує ще глибокого теоретичного осмислення, проведення соціально-педагогічного експерименту з іноземними студентами та аналізу його результатів, що буде метою наших подальших розробок.

Література

- 1. Шаповалов В. К.** Активизация педагогических исследований проблем социализации взрослого человека / В. К. Шаповалов // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации : Сб. науч. ст. Всерос. семинара по методологии педагогики. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 124 – 131.
- 2. Стрельцова В.** Процесс социальной адаптации студентов к учебно-воспитательной деятельности вуза культуры и искусств / В. Стрельцова // Социальная педагогика. – 2008. – № 1. – С. 30 – 37.
- 3. Узнадзе Д. Н.** Мотивация – период, предшествующий волевому акту / Д. Н. Узнадзе // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
- 4. Капитонова Т. И., Московкин Л. В.** Методика обучения русскому как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.

Грищенко Н. А. Особливості соціалізації іноземних студентів вищих навчальних закладів

Актуальність викладеного матеріалу зумовлена потребою перегляду національною системою вищої освіти змісту та технологій якісної підготовки фахівців – громадян іноземних держав. У статті висвітлено проблему соціалізації іноземних студентів у взаємозв'язку з особливостями їх соціальної адаптації та мотивації до навчання в Україні.

Ключові слова: соціалізація, соціальний інститут, соціальна адаптація, мотивація.

Грищенко Н. А. Особенности социализации иностранных студентов высших учебных заведений

Актуальность изложенного материала обусловлена потребностями пересмотра национальной системой высшего образования содержания и технологий качественной подготовки специалистов – граждан иностранных государств. В статье затронута проблема социализации иностранных студентов в тесной взаимосвязи с особенностями их социальной адаптации и мотивации к обучению в Украине.

Ключевые слова: социализация, социальный институт, социальная адаптация, мотивация.

Grishchenko N. A. Features of socialization of foreign students of higher educational institutions

The Urgency of the stated material is caused by requirements of review of national system of higher education of the maintenance and technologies of qualitative preparation of experts – citizens of the foreign states. In the article the problem of socialization of foreign students in close interrelation with features of their social adaptation and motivation to training in Ukraine is mentioned.

Keywords: socialization, social institute, social adaptation, motivation.

УДК 378.014.6:005.6

О. В. Катуржевская

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ОРГАНИЗАЦИОННО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Преобразования в сфере высшего профессионального образования актуализируют рост требований к его качеству, обострение конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. Дальнейшие пути совершенствования лежат в основе развития общеевропейского пространства.

Следуя стратегической цели Болонского процесса: совершенствованию качества высшего образования, повышению его конкурентоспособности, важно не потерять тот богатейший опыт, который накоплен отечественными высшими учебными заведениями за многолетнюю историю. Все указанное выше является достаточным основанием для активных поисков и повсеместного внедрения эффективных путей повышения качества подготовки специалистов в вузах.

Решение данной проблемы видится в институциональной гарантии качества высших образовательных учреждений. Такой подход позволит каждому вузу активно и творчески подойти решению данного вопроса.

Анализ практической деятельности отечественных вузов позволяет выделить наиболее часто возникающие проблемы:

- отсутствуют единые требования, критерии управления качеством высшего профессионального образования;
- осуществляется неадаптированный перенос требований международных стандартов качества серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО

9000-2008), разработанных для сферы материального производства на сферу образования;

- доминируют технологии, направленные на получение количественных результатов, преимущественную актуализацию внешних стимулов совершенствования качества и др.;

- на сегодняшний день отсутствует единая педагогическая концепция использования системного подхода к проектированию и управлению образовательных систем.

В связи со сказанным важно осмыслить основные признаки системы.

В современных научных исследованиях данное понятие трактуется как «нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей [2, 586]. «Система представляет собой совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [5, 610].

Учитывая данные требования, в деятельности Армавирской государственной педагогической академии внутривузовскую систему управления качеством образования будем рассматривать как систему, способствующую целенаправленному воздействию на образовательный процесс, способную к постоянному развитию, ориентированную на оптимальное создание условий для эффективной подготовки компетентного специалиста.

Обратимся к характеристике внутривузовской системы управления качеством образования:

- по наличию взаимодействия с окружающей средой – открытая, поскольку «идет постоянный обмен информацией с окружающей средой» [4, 46].
- по способности различать реальные системы (объекты, явления, процессы) и системы, являющиеся определенными отображениями (моделями) реальных объектов – абстрактная;
- по наличию постоянства состояния системы во времени – динамичная;
- по наличию главного органа: централизованная.
- по наличию целей функционирования – искусственная.

Существенные свойства в соответствии с представлением системы управления качеством образования как семантической модели можно условно классифицировать не только по уровню сложности, но и по принадлежности к системообразующим (общесистемным), структурным или функциональным группам.

Выделим основные для внутривузовской системы управления качеством образования общесистемные свойства:

- *целостности* – система управления качеством образования охватывает все компоненты процесса профессиональной подготовки – цели, содержание, технологии и результат;
- *взаимосвязанности* – показатели качества в каждой группе являются предпосылкой для определения показателей качества в другой группе, при этом связи между группами показателей прямые и обратные;
- *динамичности* – показатели в каждой группе постоянно меняются, оказывая при этом влияние друг на друга.

Система управления качеством образования имеет целенаправленный характер, что определяет необходимость вычленять основные цели ее деятельности.

Целью внутривузовской системы управления качеством является обеспечение соответствия результатов деятельности вуза установленным требованиям стандарта на всех этапах профессиональной подготовки выпускников с учетом потребностей общеобразовательных учреждений, личности, общества в целом.

Разработка и совершенствование системы управления качеством образования осуществляется на основе стандартов серии ISO 9000-2008, характерными чертами которых являются применение процессного подхода, управление документацией, внедрение принципов TQM, построение организационной структуры, проведение внутренних аудитов, самооценки вуза и его структурных подразделений.

Выделим принципы, которые необходимо учитывать в процессе управления качеством образования. Анализ научной литературы (Н. Борытко, В. Монахов, В. Симонов и др.) позволяет говорить о том, что одним из системообразующих факторов, «категориальным каркасом», который несет в себе большие прогностические функции являются принципы функционирования системы. Они, являясь «основанием системы», как регуляторы, задают «русло» протекания процессов (Н. Борытко).

В нашем исследовании принципы мы будем рассматривать как аксиоматически заданные исходные положения, соответствующие сущности эффективного формирования компетентности будущих выпускников.

Под общими принципами управления качеством мы будем учитывать общепринятые в теории менеджмента принципы управления качеством: ориентации на потребителя, лидерства руководства, вовлечения персонала, процессного подхода, системного подхода к менеджменту, постоянного улучшения, принятия решений на основе фактов, взаимовыгодных отношений с поставщиками (партнерских отношений с образовательными учреждениями).

Обращение к идее повышения качества образования в вузах при анализе современных подходов позволило сформулировать собственные, выработанные эмпирическим путем принципы, которые способны стать

основой конструктивной прогностической научной теории управления в сфере образования не только технологических, но и гуманитарных вузов: принципы комплексного подхода, согласованности действий субъектов образовательного процесса, гуманизации, развития и самоорганизации системы управления качеством образования, объективности и полноты информации.

Управление качеством представляет многокомпонентный педагогический феномен сложной природы, который выступает как интегративная целостность, имеющий структурные уровни ее организации.

На этой основе можно выделить функциональную и организационную структуру внутривузовской системы управления качеством образования

Функциональная структура представляет динамическую целостность, интегрирующую взаимодействие двух подсистем: процессуальной (целевое, содержательное, технологическое, организационное, ресурсное обеспечение) и результирующей (контроль и оценка качества подготовки выпускников).

Разработка системы управления качеством образования должна быть уровневой. Мы вполне разделяем точку зрения о наиболее простой иерархии в системе: на управляющую и управляемую подсистемы. При этом важно определить назначение функции каждого субъекта образовательного процесса, критерии качества их деятельности.

Накопленный практический опыт позволил выделить *организационную структуру*, которая может быть рассмотрена как совокупность иерархически выстроенных компонентов с позиции управляющей (Ученый Совет вуза, ректорат, Совет по качеству, отдел мониторинга качества образования) и управляемой подсистем (факультеты, выпускающие и межфакультетские кафедры, центр довузовской подготовки, отдел маркетинга, учреждения, в которых осуществляется практика).

Управление качеством образования в АГПА осуществляется с учетом критериев, охватывающим в единстве, как качество результата, так и качество процесса. Критерии качества результата образовательного процесса позволяют определить уровень подготовленности будущих выпускников, а критерии качества процесса – осуществлять координацию деятельности всех субъектов образовательного процесса по реализации целенаправленных воздействий на процесс.

Управление качеством образования должно осуществляться на уровне, обеспечивающем технологичность процесса, возможность его совершенствования с последующим анализом полученных результатов и принятием соответствующих управленческих решений.

Технологические основы управления качеством образования можно представить как хорошо зарекомендовавшую себя в менеджменте определенную последовательность этапов: анализ, определение целей

управления, планирование, реализация, контроль, принятие решений, коррекция, которые подчинены целям профессиональной подготовки специалистов, миссии конкретного вуза, определяющим особенности образовательного процесса и характер его образовательной среды.

Целеполагание является определяющим для всех этапов управленческого цикла. Представленные этапы, последовательно сменяя друг друга, образуют цикл действий: результат последнего этапа наполняет содержанием последующий, эффективность осуществления одного этапа влияет на осуществление последующего.

Принимая классификацию функций управления, предложенную П. Третьяковым, позволим изменить порядок их расположения и показать их взаимообусловленность с этапами управленческого цикла.

Информационно-аналитическая функция обеспечивает регулярное получение сведений о состоянии качества образовательного процесса и анализ полученных данных.

Мотивационно-целевая функция способствует взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, что позволяет согласованно осуществить выбор целей на разных уровнях иерархии.

Планово-прогностическая – способствует определению перспектив развития исследуемого объекта.

Организационно-исполнительская – способствует осуществлению эффективного управления на основе научной организации управленческого цикла.

Контрольно-диагностическая обеспечивает комплексную оценку качества образования на всех его этапах при помощи диагностических методов.

Регулятивно-коррекционная – обеспечивает коррекцию управления качеством образования с учетом принципа «принятие решения на основе фактов».

Все функции управления тесно связаны между собой и отражают логику процесса управления качеством образовательного процесса (таблица № 1).

Представим этапы цикла управления, с учетом взаимосвязи выделенных функций управления качеством образования в вузе.

Этап анализа

Цель: Осуществление деятельности по выявлению объективной оценки исходных значений критериев качества.

Функция: информационно-аналитическая.

Инструменты качества: диаграмма сродства, древовидная диаграмма, кость «Исикавы», диаграмма связей.

Субъекты: ректорат, отдел мониторинга качества образовательного процесса, деканаты.

Этап целеполагания

Цель: выстраивание иерархии целей на основе исходного состояния объектов управления между желаемым и исходным состоянием образовательного процесса.

Функция: мотивационно-целевая.

Инструменты качества: диаграмма шести слов.

Субъекты: ректорат, структурные подразделения.

Этап планирования

Цель: разработка программы действий для управляемой и управляющей подсистем.

Функция: планово-прогностическая.

Инструменты качества: «Мозговой штурм».

Субъекты: ректорат, отдел мониторинга качества образовательного процесса.

Этап реализации

Цель: осуществление организации на всех уровнях управления

Функция: планово-прогностическая.

Функция: организационно-исполнительская.

Инструменты качества: логическая диаграмма, диаграмма шести слов.

Субъекты: все субъекты образовательного процесса.

Этап контроля

Цель: определение эффективности управления качеством образовательного процесса и сравнение полученных результатов с требуемыми.

Функция: контрольно-диагностическая.

Инструменты качества: контрольные листки, диаграммы Парето, гистограммы.

Субъекты: ректорат, деканаты, кафедра, отдел мониторинга качества образования.

Этап принятия решений

Цель: заключение на различных уровнях управления и затрагивает все компоненты образовательного процесса.

Функция: регулятивно-коррекционная.

Инструменты качества: анализ силового поля, метод Дельфи, матричная диаграмма.

Субъекты: ректорат.

Этап коррекции.

Цель: внесение изменений для более эффективной подготовки будущих выпускников.

Функция: регулятивно-коррекционная.

Инструменты качества: диаграмма шести слов.

Субъекты: все субъекты образовательного процесса.

Анализ практической деятельности позволяет сделать вывод, что предложенная организация деятельности по управлению качеством образовательного процесса обладает необходимой системностью,

глубиной; позволяет соотнести реальное положение дел с тем, что было запланировано; своевременно принять соответствующие управленческие решения по коррекции процесса подготовки будущих выпускников с целью его совершенствования.

В перспективе намечено проведение самооценки по моделям качества, осуществление оценки уровня зрелости системы управления качеством образования что способствует определению эффективности управления качеством образования в соответствии с принятыми Стандартами и рекомендациями для гарантии качества высшего образования в европейском образовательном пространстве, а также путем использования квалиметрических шкал типовой модели ЛЭТИ.

Перспективным представляется продолжение исследования с учетом обоснования таксономии цели для каждого этапа управленческого цикла, функций, методов мониторинга, деятельности субъектов образовательного процесса, а также регулярных внутренних аудитов качества.

Литература

- 1. Байденко В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – М. : Академия, 2006. – 231 с.
- 2. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1988. – 1129 с.
- 3. Райцев А. В.** Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 : СПб, 2004. 281 с.
- 4. Симонов В. П.** Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 241 с.
- 5. Системы качества** подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования / Руководство для участников конкурса.
- 6. Стандарты и рекомендации** для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. – Йошкар-Ола : Аккредитация в образовании, 2008. – 210 с.

Катуржевская О. В. Совершенствование системы управления качеством образования в вузе: организационно-методический аспект

В статье с учетом опыта Армавирской государственной педагогической академии раскрываются организационно-методические аспекты совершенствования системы управления качеством образования.

Ключевые слова: система управления качеством образования, подготовка выпускников.

Катуржевская О. В. Совершенствование системы управления качеством образования в вузе: организационно-методический аспект

В статье с учетом опыта Армавирской государственной педагогической академии раскрываются организационно-методические аспекты совершенствования системы управления качеством образования.

Ключевые слова: система управления качеством образования, подготовка выпускников.

Katyrgevskaya O. V. Improving the quality management system of education in high school: organizational and methodical aspect

The article on the experience of Armavir State Pedagogical Academy revealed organizational and methodological aspects of improving the quality management system of education.

Keywords: quality management education, training graduates.

УДК 378.14

Л. В. Польова

ОСОБЛИВОСТІ Й ПРОБЛЕМИ ТЕСТУВАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Входження України у Болонський процес вимагає складної і багатогранної перебудови системи освіти. Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України сьогодні є модернізація її змісту з метою інтеграції до європейського та світового освітнього простору на принципах Болонської декларації. Входження України в сучасні соціально-економічні умови вимагає від молодого покоління володіння науковими знаннями на високому рівні. Реформування змісту вищої освіти, її розбудова відповідно до міжнародних стандартів забезпечує вирішення цього завдання. Тому питання виміру знань і вмінь студентів набуває підвищеної уваги. Не можна не враховувати той факт, що проблема оцінювання пов'язана насамперед з тим, що контроль має бути об'єктивним і давати викладачеві інформацію про результати навчального процесу. Але у практичній діяльності оцінка часто позбавлена цієї об'єктивності. З цього випливає, що існує потреба у пошуку об'єктивних методів, методик і засобів оцінювання знань та вмінь студентів.

До визначальних рис Болонського процесу відноситься кредитно-модульна система організації навчального процесу та її невід'ємна частина – тестова модульно-рейтингова система контролю якості вищої освіти. Міністерство освіти і науки України передбачає використання тестового контролю у складі модульно-рейтингової системи як діагностичного, стандартизованого засобу вимірювання якості вищої

освіти, що у свою чергу розширює можливості для отримання необхідної кваліфікації, знань, умінь та навичок у зручній для кожної людини спосіб [1, 22].

В останні десятиріччя тестова модульно-рейтингова система оцінки досягнень студентів стала частиною нових технологій навчання, вона знаходить все більше прибічників у навчальних закладах України, що підтверджується численними публікаціями. Ця система значною мірою відповідає новим соціально-правовим умовам, які мають переваги проти традиційних форм перевірки знань.

Мета даної роботи полягає в тому, щоб розглянути тестування як засіб оцінки знань та вмінь студентів.

Питання теорії педагогічних тестів, композиції і форми тестових завдань, алгоритми обробки результатів тестування та їх інтерпретації досліджено у працях В. Аванесова, Ю. Богачкова, Я. Бродського, І. Булах, А. Землякова, О. Кабардіна, С. Кожухова, С. Курганова, О. Ляшенко, А. Майорова, О. Масалітіної, Т. Солодкої, К. Інгенкампа, Дж. Равена та ін. Проблему оцінювання знань студентів, обґрунтування ефективності тестових методик контролю досліджували у вітчизняній науці І. Алексейчук, Н. Тализіна, В. Бочарникова, Н. Шиян.

Контроль у навчальному процесі вищих навчальних закладів є необхідним елементом, який має багато способів оцінювання. Найбільш поширеними й досі залишаються спостереження, усна перевірка знань (опитування), письмова перевірка знань (письмові роботи), співбесіди у вигляді інтерв'ю. Екзамен – складний процес підбиття підсумків пізнавальної діяльності студента. З переходом освітніх програм на кредитно-модульну систему стало очевидно, що традиційна форма проведення екзаменів (особливо випускних) за білетами не є ефективною. Тому нині у вищих навчальних закладах при діагностиці освітньо-професійної підготовки студентів все частіше застосовується тестовий контроль знань, використання якого є ефективним методом виявлення рівня знань, умінь і навичок студентів.

Тестовий контроль як засіб оптимізації навчального процесу одержав у вузах широке розповсюдження. Якщо раніше тестова форма контролю була предметом дискусії, то на сьогоднішній день доцільність використання тестів визнана у психології, педагогіці, методиці. Що таке тести? За визначенням Є. Михаличова, „тести є одним з видів навчальних завдань, які використовуються для контролю і діагностики знань” [2, 16].

Науково-педагогічна література дає таке визначення поняття „тест” – стандартизована психодіагностична методика, яка призначена для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних відзнак (види: тест досягнень, інтелекту, педагогічний, критеріально орієнтовані тести, психометричні, ситуаційний, тести професійної компетентності). Це система завдань специфічної форми, певного змісту, із поступовим підвищенням складності, що дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень знань та вмінь.

Тестування або тестовий контроль – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей особистості за допомогою системи спеціально підготовлених завдань. Тестовий контроль знань вимагає дуже великих зусиль з боку викладача.

Викладач повинен знати як правильно підбирати тести і як слід їх складати. Адже не кожен набір запитань з варіантами відповідей на них можна назвати тестом, бо тестовий контроль має бути:

- індивідуальним, що передбачає перевірку, оцінку, облік і корекцію власних результатів навчання кожного студента;
- систематичним, регулярним, що передбачає контроль просування кожного студента у навчанні (за тему, семестр, рік);
- об'єктивним, що передбачає виключення суб'єктивних, помилкових суджень і висновків викладача, які ґрунтуються на недостатньому вивченні студентів або упередженому ставленні до них та пом'якшення впливу соціальних, особистісних та емоційних факторів, які супроводжують процес оцінювання;
- прозорим – студенти повинні розуміти, чому їх відповідь оцінено саме такою кількістю балів, вони мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання напередодні вивчення навчальної теми);
- валідним, що передбачає відповідність пропонованих тестових завдань тому, що передбачається перевіряти;
- всебічним (охоплювати всі розділи програми), що передбачає контроль знань теоретичних положень, предметних та загальних умінь та навичок, інтелектуального й загально-психічного розвитку студентів, виявлення їхніх нахилів і здібностей;
- диференційованим, що передбачає врахування як рівнів засвоєння програмового матеріалу, так і індивідуальних особливостей студентів;
- надійним, тобто отримані результати тестового контролю повинні корелювати з результатами повторних вимірювань;
- точним, тобто мати мінімальну похибку у вимірюванні даним тестом;
- якісним (для контролю навчальних досягнень студентів), який має бути спрямований як на оволодіння предметними знаннями і вміннями, так і на перевірку розвитку загальнопредметних вмінь (аналізувати, міркувати, робити логічні висновки);
- взаємопов'язаним між собою (послідовність у термінології);
- різноманітним за формами проведення, що створює умови для реалізації всіх функцій контролю та сприяє підвищенню інтересу студентів до його проведення;
- форма тесту повинна бути уніфікованою, звичною, зручною;

- послідовність тестових завдань повинна визначатись за принципом „від простого до складного”.

Крім того, науковці, які вивчають питання тестування в освіті (В. Аванесов, І. Булах, А. Майоров) висувають ряд вимог і до побудови самого тесту. Точність тесту визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання даним тестом. І. Булах наводить науково обґрунтований зв'язок між довжиною тесту і точністю вимірювання [4, 48].

З досвіду запровадження системи тестового контролю у вузах (зокрема у Інституті туризму Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника) можна виділити позитивні сторони, які впливають на якість роботи студентів:

- реалізація тестового контролю знань дозволяє викладачам упорядкувати процес контролю знань, умінь та навичок студентів, підвищити інформативність та об'єктивність оцінки;

- за результатами такого контролю студент має можливість об'єктивно оцінити свої досягнення та свідомо здійснити вибір рівня опанування навчальним матеріалом;

- можливість забезпечення високої стандартизації умов вимірювання;

- кількісні критерії оцінювання – наявність кількісних показників для визначення повноти та глибини засвоєння матеріалу, незначні затрати часу на виміри у великих групах студентів;

- рівні вимоги до знань та умінь фахівця шляхом використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту;

- тести ставлять усіх студентів в рівні умови, а це приводить до зменшення нервового напруження. Всі студенти мають рівні можливості, а широта тесту дозволяє їм показати свої досягнення на широкому полі матеріалу.

Однак система тестового контролю має свої і негативні сторони:

- мала кількість спеціалістів із тестування в системі освіти, що уповільнить процес переходу на сучасне тестування. Оскільки ні навчання в аспірантурі, ні здобуття освіти в педагогічних закладах, на педагогічних факультетах не передбачало вивчення методики складання тестових завдань;

- підручники розраховані на усне опитування перевірки знань;

- деякі тести припускають можливість угадування методом виключення;

- слухач може забути факти, які слід використовувати у відповіді, але згадати їх, переглядаючи перелік можливих відповідей на завдання тесту;

- при тестовому контролі не задіяний мовленнєвий апарат, що унеможливує дослідження логіки міркування студента;

- повний перехід виключно на тестову перевірку знань студентів швидко зробить не засвоєння, а саме контроль основною метою діяльності студента;

- у вищому навчальному закладі існують предмети, зміст яких важко охопити системою тестів. Навіть в межах одного предмету не всі теми рівномірно перевіряються за допомогою тестів;

- знижується рівень кваліфікації викладача. Перевірка тестових завдань та контрольних робіт здійснюється в автоматичному режимі і не надає професійного навантаження;

- студент представляючи лише номери відповіді не показує характер ходу рішення – розумова діяльність студента і результат може бути тільки ймовірнісним.

Незважаючи на усі вимоги щодо тестового контролю та недоліки, тестова перевірка має ряд переваг порівняно з традиційними формами і методами, вона природно вмонтована у сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати зворотний зв'язок зі студентами і визначати результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на прогалинах у знаннях та внести відповідні корективи. Однак потрібно мати перевірену надійну базу тестів, поєднувати їх використання з іншими методами контролю, серед існуючих автоматичних систем тестування вибрати таку, яка б максимально запобігала б вгадуванню та зубрінню, виробити об'єктивні, чіткі критерії оцінювання, зрозумілі не тільки екзаменатору, а й студентові.

Література

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов – М. : Изд-во МИСиС, 1989. – С. 101 – 120. **2. Алексейчук І. С.** Про технологію створення системи тестування / І. С. Алексейчук // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К. : НМЦВД, 2000. – С. 43 – 92. **3. Атанов Г. О.** Знання як засіб навчання: Навчальний посібник / Г. О. Атанов. – К. : Кондор, 2008. – С. 21 – 134. **4. Основи педагогічного оцінювання:** Навч. посіб. / І. Є. Булах // Ч. 1. – К., 2006. – С. 36 – 91. **5. Дорошенко Ю.** Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч. – 2005. – № 20-21. – С. 56 – 60. **6. Дуженков В. Д.** Деякі аспекти методики складання тестових завдань / В. Д. Дуженков, Т. І. Панасюк // Організація навчально-виховного процесу. – 2006. – Випуск 8. – С. 104 – 109. **7. Лузан П. Г.** Методика підготовки та проведення тестового контролю успішності навчання студентів (методичний посібник для науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів) / П. Г. Лузан, В. В. Ільїн, Я. М. Рудик, В. П. Лисенко, О. В. Зазимко. – К. : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2009. – С. 23 – 41. **8. Розновець О. І.** Можливості сучасних систем автоматизованого тестування для проведення модульного контролю знань / О. І. Розновець,

В. О. Сперанський, Л. А. Волощук // Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. / НМЦ ВО МОН України. К., 2005. – Вип.45: Болонський процес в Україні. – Ч. 1. – С. 179 – 183. 9. **Толочко С. В.** Етапи та рівні сформованості методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів / С. В. Толочко // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – С. 39 – 44.

Польова Л. В. Особливості й проблеми тестування у системі вищої освіти

Входження України у Болонський процес вимагає складної і багатогранної перебудови системи освіти. Проте рівень знань і набутих умінь вимагає певного контролю та оцінювання. Досить ефективним способом оцінювання і контролю є тести, які мають відповідати змісту дисципліни маючи свої позитивні і негативні сторони.

Ключові слова: контроль знань, тестування, сфера освіти, зміст освіти, кредитно-модульна система, якість.

Полевая Л. В. Особенности и проблемы тестирования в системе высшего образования

Вхождение Украины в Болонский процесс требует сложной и многогранной перестройки системы образования. Однако уровень знаний и приобретенных умений требует определенного контроля и оценки. Достаточно эффективным способом оценки и контроля являются тесты, которые должны соответствовать содержанию дисциплины имея свои положительные и отрицательные стороны.

Ключевые слова: контроль знаний, тестирование, сфера образования, содержание образования, кредитно-модульная система, качество.

Polyova L. V. Features and issues in testing higher education

Ukraine's accession to the Bologna process requires a complex and multifaceted restructuring of the education system. However, the level of acquired knowledge and skills requires some monitoring and evaluation. Very effective way of evaluating and monitoring are tests that comply with the content of their discipline with positive and negative sides.

Keywords: control of knowledge, testing, education, meaning education, credit-modular system, quality.

УДК 37.034(045)

С. А. Плотников

ВОПРОС О СЧАСТЬЕ

Цель нашей статьи – рассмотреть как возможное для тех или иных форм использования в отечественном образовании православного понимания счастья человека, являющегося одной из важнейших этических категорий, которые обязательно полагаются в основу всего учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной ли школе, в высшем ли учебном заведении.

Актуальность данной темы можно было бы просто объяснить извечной актуальностью для человека вопроса о счастье, на который в каждую новую историческую эпоху изменчивому обществу приходится отвечать заново, не говоря уже об индивидуальном опыте каждого человека в обретении им счастья. Но так понимаемая актуальность нам представляется, хотя и возможной, но второстепенной. Получается, что человечеству нужно еще и еще историческое время для того, чтобы понимать заново, в чем счастье для людей, как, впрочем, и каждому человеку нужно бы еще и еще продлевать свое существование на земле, ибо все те общие и частные понимания счастья были лишь хороши для тех, кто жил прежде, а для каждого из нас то или иное понимание счастья было хорошо лишь в том или ином нашем периоде жизни, так что и всем нам вместе, и каждому по отдельности нужна бесконечная жизнь, чтобы искать и искать ответ на вопрос о счастье. И ситуация подобна той, что отражена в шутке о ремонте, который нельзя завершить, а только прекратить волевым усилием. Действительно, есть смерть, и смерть ограничивает поиски счастья для каждого человека, и для народов, и – страшно подумать – вполне возможно, для всего человечества, чем дальше, тем опаснее балансирующего на грани жизни и смерти.

На наш взгляд, первейшая актуальность вопроса о счастье как об одной из самых глубоких нравственных категорий этики, о которой должен, как минимум, помнить учебно-воспитательный процесс в учебном заведении, заключается как раз не в поиске чего-то особенного, специфически и ситуативно принадлежащего нашим «времени» и «месту», а общего, данного раз и навсегда, как дается самая жизнь человеку и существование всему, что окружает человека на его планете и во всей его же вселенной. Эта актуальность – *поиск общего в понимании счастья* – означает поиск фундаментальности для становления человека и человечности и, следовательно, для содержания образования, начиная с дошкольного и включая высшее. Обнаруженное ситуативное, временное лишь подчеркивает остроту проблемы и, может, подталкивает кого-то к тому, чтобы открывать фундаментальное и глобальное, как, например, подталкивает человека к открытию абсолютных христианских ценностей

и смысла жизни некое событие – чаще всего кризисное – в его частной жизни.

Симптоматично, что об общем этическом основании в настоящее время говорят известные религиозные лидеры, которые, конечно, дорожат выведением этических норм из основополагающих принципов своих учений, но, оставаясь верными этим принципам и вовсе не помышляя о единой религии для всего человечества, дорожат и «худым миром», который лучше «большой войны». Так, например, в период распалившегося противостояния украинских националистов всему русскому, Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл в своих визитах в Украину должен был настойчиво подчеркивать для ее граждан то, что роднит украинский и русский народы: общая история и общий духовный корень – православие, а с некоторых пор о том же общем основании цивилизационного единства должен не менее настойчиво напоминать россиянам в связи с внутрirosсийскими событиями, обостряющими политическую борьбу на межнациональной и межрелигиозной почве.

Как нам представляется, есть два основных подхода к поиску общечеловеческих ценностей: один – секулярный, то есть внерелигиозный или даже сознательно внерелигиозный, другой подход – все-таки религиозный, на основе привычных, традиционных для того или иного народа религиозных ценностей и установок. Удивительно, что первый подход далеко не во всех случаях предлагают безбожники или те, кого можно было бы наименовать «условно верующими», то есть людьми хотя и относящими себя к верующим в «некую силу», но, по сути, не выстраивающих свою жизнь в связи с верой.

В качестве иллюстрации секулярного подхода в определении общечеловеческих ценностей «религиозника», как выразался в свое время Варлам Шаламов, сошлемся на работы рубежа XX – XXI вв. Далай-ламы XIV. Им написаны получившие статус бестселлеров в Западном мире книги «Как стать счастливым» и «Этика для нового тысячелетия». Находящийся в изгнании духовный лидер тибетского буддизма читает весьма много лекций в разных концах мира, и, кажется, чаще всего в Великобритании и США. Например, в текущем году предполагается четыре его лекции в Великобритании именно перед молодежью.

Приведем некоторые тезисы из одной такой лекции, прочитанной Далай-ламой в Лондонском королевском Альберт-холле 10 мая 1999 г., организованной «Tibet House Trust» [1]:

«Я полагаю, что смысл жизни в поиске счастья»; «...в обретении счастья состоит цель нашей жизни, и потому неразумно пренебрегать теми вещами, которые способны сделать нас счастливыми»;

«Дурные деяния всегда приносят боль и страдание, а благие деяния – удовольствия и радость»; «Я надеюсь, что в будущем система образования будет уделять больше внимания развитию человечности,

теплоты и любви. На мой взгляд, это необходимо. С детского сада и до университета очень важно ставить перед подрастающим поколением вопросы нравственного характера, касающиеся человеческой жизни в целом, роли отдельной личности в обществе и в семье. Без этого у вас не получится стать счастливым, создать счастливую семью, построить счастливое общество. Родители также играют в этом процессе особую роль. Я надеюсь, что в будущем будет меньше разводов, в особенности, если у семейной пары есть дети. Потому что детям, на мой взгляд, крайне необходима прочная и счастливая семья, где родители на собственном примере учат их ценности любви, доброты и теплоты»; «Воспитание... добросердечного отношения к людям напрямую связано с общечеловеческими ценностями»;

«Наше личное дело – следовать какой-либо религии или нет. Но вне зависимости от того, придерживаемся мы религиозной веры или нет, мы все равно остаемся людьми, членами человеческого сообщества, а значит без человеческих достоинств нам не обрести счастья»; «Можно отнести эти основополагающие человеческие ценности к «секулярной этике», поскольку они не зависят от религиозной веры. Использование нами слова «секулярный» вовсе не означает, что мы отвергаем религию. Мы лишь хотим подчеркнуть, что религиозная вера – это личное дело каждого. Думаю, мы действительно должны приложить больше усилий для пропаганды этих общечеловеческих ценностей».

Таким образом, Далай-лама как бы выводит вопросы нравственности из области религиозной веры и объясняет, почему он так поступает: «Проблема в том, что люди, как правило, считают сострадание, любовь и умение прощать вопросами религиозного порядка, и те, кто не питает особого интереса к религии, склонны пренебрегать этими ценностями. На мой взгляд, это неправильно. Мы должны уделять больше внимания этим ценностям. Так мы сумеем подготовиться к следующему тысячелетию».

Похоже, Его Святейшество Далай-лама не надеется на то, чтобы проблема решена была через институты, отвечающие в наибольшей степени за веру людей в духовные ценности, то есть через Церковь и семью. «Развитию личности в целом – воспитанию доброго, сердечного человека, уделяется недостаточно внимания. Для этой цели тысячу лет назад в Европе был создан отдельный институт. В то время за нравственное развитие личности, воспитание человечности и теплоты отвечала церковь, а также семья. Таким образом, образование в те годы было вполне сбалансированным. Но с течением времени церковь утратила свои позиции, а семейная жизнь стала нестабильной и проблематичной, и в последние годы этому важному аспекту воспитания детей перестали уделять внимание. Похоже, в наши дни уже не осталось института, чьей обязанностью была бы забота о человеческом сердце».

Этот вывод, правда, противоречит наблюдениям самого же Далай-ламы, когда он путешествовал на юге Франции с христианскими

паломниками и сделал вывод о том, что «возможно, у христианства иная, нежели у буддизма, философия, но это совсем другой вопрос. Ценность этой религии с практической точки зрения и та польза, которую она приносит людям, достаточно очевидны».

Но каковы бы ни были наблюдения духовного лидера тибетского буддизма в Западном мире, суть пропагандируемого им решения проблем этической культуры все-таки *секулярная*: оставить религию для частных размышлений и решений, тем более, что многие уже не исповедуют никаких религиозных «традиций» и не употребляют никаких религиозных «практик», сосредоточившись на воспитании в системе образования общечеловеческих ценностей, вроде «ценности любви, доброты и теплоты». Понятно о чем идет речь – о стремление воспитать людей терпимее и сострадательнее друг ко другу, в общем говоря, человечнее. Без гуманности и гуманизма – и далее словами Далай-ламы – «у вас не получится стать счастливым, создать счастливую семью, построить счастливое общество».

С этим согласиться, разумеется, можно и нужно, однако секулярный подход рано или поздно предъявит свою одновременно и антирелигиозную, и антинаучную, и, в конечном итоге, бесчеловечную сущность. Выведение проблем религиозной веры из общественной в «интимную» сферу обезоруживает отдельного человека и народ в целом в познании и принятии ценностей, носящих абсолютный характер, а также критерия истины. В конце концов песок секулярных – и релятивистских! – ценностей не способен выдержать натиск кризисов, личностных ли, общественных ли, и человек остается ни с чем. Одиноким без Бога – Творца, Вседержителя, Промыслителя, Любви, Пути, Истины, Жизни, Света. Без смысла и перспективы существования.

Иной подход к определению общечеловеческих ценностей предлагает, например, Православие, и в целом как состоявшееся и продолжающееся развиваться вероучение, и в деятельности его последователей. Вначале сошлемся на выступления (не лекции) Патриарха Кирилла перед молодежью в первый его год патриаршества. Кстати, по какому-то странному совпадению представленная выше лекция Далай-ламы была размещена на интернет-сайтах в переводе на русский язык лишь через десять лет после ее произнесения в том же 2009 г., в каком Патриарх Кирилл первым из всех иерархов РПЦ выступал перед многотысячными молодежными аудиториями – 30 мая в Ледовом дворце Санкт-Петербурга [2] и 12 сентября во Дворце спорта профсоюзов Нижнего Новгорода [3].

В начале своих выступлений Патриарх Кирилл назвал нравственные категории, носящие общечеловеческий характер – в первом случае речь зашла о *счастье*, а во втором о *любви*, – и обрисовал картины действительно реальные того, что случается с нашими мечтами о счастье или с нашей любовью, причем иногда ссылаясь на случаи из своей жизни. Задачей Патриарха было показать как эти явления, столь ценимые нами,

связаны с нравственным чувством человека, и эта демонстрация и некоторые доказательства составили центральную часть обоих выступлений архипастыря, но в конце концов логика раскрытия темы привела к вопросу религии, веры, которая по словам Патриарха, в первую очередь предназначена помогать человеку сохранять нравственное чувство. Дальше простейшие объяснения значения религиозной веры: Православие не есть способ задобрить Бога, а способ войти с Ним в особые отношения, ведь самая лучшая жертва Богу «не тельцы, не волы, не петухи, не куры, не бараны, а состояние нашего духа».

«Нужно помнить, и я думаю, с этой мыслью нужно жить: мы не знаем почему, это непостижимо для нашего разума, но Бог пожелал, чтобы человек был счастлив только в нравственной системе ценностей. И как бы нас ни учили, что нравственность относительна, как бы ни разрушались наши идеалы, как бы ни помрачалась наша мечта от цинизма жизни, какие бы учителя и искусители ни говорили нам, что все это не так, все это чушь и старорежимность, – это вечная и неизменная истина: человек может быть счастлив, живя в той нравственной системе ценностей, которая была создана Богом и вложена в его природу, и другого для нас не дано». Но «если мы отрываем нравственную составляющую от нашего целеполагания, от нашей мечты, то мы обрекаем себя на несчастье. И каким бы ни было видимое благополучие безнравственного человека, он не может быть счастливым по определению, как теперь говорят. Но не по человеческому определению, а по определению Божью». «Не давайте переформатировать свое сознание так, чтобы произошла смена курса (на безнравственность. – С.П.). Вот именно поэтому нужно хранить в сердце веру – потому что вера помогает сохранить нравственное начало. Не только в интеллектуальном плане – через вероучение передается реальная философия жизни, помогающая человеку корректировать свой жизненный курс разумом, – но еще и потому, что через веру дается человеку сила Божия, которая помогает ему делать правильный выбор в жизни».

Интересно, что упомянутые выступления Предстоятеля Русской Православной Церкви строились как бы от общего (общечеловеческие ценности) к частному (христианское вероучение), в действительности от абстрактного к конкретному, то есть был применен, конечно, в адаптированной к аудитории форме развернутый в устной речи – и далее в терминах «Философской энциклопедии» – «метод научного исследования, состоящий в движении теоретической мысли ко все более полному, всестороннему и целостному воспроизведению предмета», когда «абстрактное в диалектической традиции понимается в широком смысле как „бедность“, односторонность знания, а конкретное – как его полнота, содержательность», «в этом смысле принцип восхождения от абстрактного к конкретному характеризует направленность научно-познавательного процесса в целом – движение от менее содержательного к более содержательному знанию» [4].

Мы отмечаем этот способ не просто подачи информации, а способ введения подрастающего поколения в христианскую культуру как, вероятно, самый продуктивный, не только исходя из учета возрастных особенностей аудитории, но и исходя из реалий нашего «послекультурья». Очевидно, что наше общество находится в состоянии *нравственной деградации* (по тем или иным причинам это явление сегодня свойственно и другим сообществам в разных концах мира), когда культура, не смотря на развитость форм, содержательно упрощена до опасного предела, за которым может последовать и ее смерть. В такой ситуации наиболее продуктивна такая модель создания педагогического общения, какую, например, воспроизвел в своих выступлениях Патриарх Кирилл.

Итак, вопрос о счастье возвращается в педагогический процесс, точнее, его призывают вернуть этому процессу разные духовные лидеры, и, действительно, диву даешься, почему педагогика так старательно его избегала и, в общем-то, продолжает избегать. Нельзя не заметить сходств и различий в подходах вышеупомянутых духовных лидеров: они связывают счастье человека с его нравственностью, но если Далай-лама здесь и останавливается, лишь позволяя себе намеки на практики буддизма вроде «расширения сознания» и т.д., то Патриарх Кирилл идет дальше, доводя дело до логического конца, то есть говоря о христианской вере как родительнице и охранительнице нравственной культуры человека.

Мы согласны быть обвиненными в «предвзятости» наших оценок, однако подход, легко прослеживаемый в словах, обращенных Святым Патриархом к неискушенной в премудрости Божией светской молодежи, прям и открыт, не таит в себе «уровней посвященности», а, во-первых, не пасует перед упрощенческими процессами в культуре и, во-вторых, сразу приводит слушателя к ядру культуры – вере в Бога и необходимости по вере жить, вступая на путь обожения, – то есть делает то, что с точки зрения психолого-педагогической науки совершенно правильно: помочь становящейся личности выработать всецелую *направленность* на абсолютные ценности, смысл жизни и идеал, и *метод* в широком смысле этого слова преобразования, тем более что наука же определяет, что полноценная духовность не возникает в результате освоения «чистой» этики, а требует нераздельного единства с религией как теоретико-практической системой стержневых ценностей национальной культуры [см.: 5].

Еще Л. Выготским замечено, что личность развивается, осваивая культуру, и не бывает «как-то» иначе! (Он называл это явление *вращанием* нормального ребенка в цивилизацию, вращанием, сплавленным с процессом органического развития ребенка [6, 40 – 41]). Какую же культуру, в особенности в области духовных ценностей, будут осваивать наши дети и юношество – некую «вообще» или родной цивилизации? Ясно ведь, что, сделав выбор в пользу того или другого,

или пытаюсь сидеть на двух стульях сразу, мы получим весьма отличные друг от друга результаты.

Чтобы лучше понять саму суть подхода «из веры» к поиску ответа на вопрос о счастье, позволим себе привести целиком одно из выступлений известного православного миссионера профессора московских духовных учебных заведений А. Осипова (и, кстати, пространность наших цитат просим понять как необходимость введения в научный оборот тех фактов и того *образа мышления*, знаменитого в Православии *дара рассуждения*, которые крайне необходимы современной гуманитарной науке, но которые пока что остаются в большинстве случаев отвергаемы секулярным мышлением):

«Счастье как состояние души описать нельзя.

С христианской точки зрения счастьем для человека является ни что иное, как приобретение того, что называется плодами духа (апостол Павел – Гал. 5:22-6:2, – в частности, называет такие: *любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, веру, кротость, воздержание*. – С.П.), главное, конечно, любовь ко всем. Это так сказать уже совершенная ступень. А счастье в том, что человек может жить по-христиански: каяться в нарушениях. Это, я вам скажу, великое счастье, потому что, веря в Бога, он прекрасно понимает одну великую истину: со мной ничего не происходит и не произойдет без воли Того, Кто есть Любовь, Кто меня любит больше всех, поэтому всё, что со мной не происходило бы есть самое лучшее, исходя из моего состояния.

А что самое лучшее? Оно может быть разным. Два человека приходят к человеку в белом халате, а «инопланетянин» наблюдает. Одному из них дядя в белом халате говорит: «Вам на курорт нужно. Там море, там солнце, там песок, сосновый бор». «Инопланетянин»: «Да, уж здорово его любит!» Второго немедленно на стол, берут острый ножик и начинают резать. «Ну, – говорит, – вот это да, ну, насолил же ему!» Оказывается, врач установил у первого туберкулез легких, у второго – острый аппендицит. Каждому врач сделал что? Самое лучшее.

Так вот, христианство дает нам возможность относиться к жизни, понимать в жизни, что есть Бог, есть Любовь, и все, что со мной происходит, есть самое лучшее, исходя из моего состояния. Это самое лучшее, но одно «но»... Когда я иду по улице – вот сейчас весной, видите, есть и грязь, и лужи, – загляделся – и шлеп в лужу. Это самое лучшее?! Ну да! Значит ли, что должен лежать в луже? Нет, конечно. Поэтому нужно понимать, что самое лучшее. Произошло то, что соответствует моему состоянию как раз. Это верно, и я должен это понять. Значит, нужно обратить на себя внимание, ведь это (произошедшее. – С.П.) не означает, что я не должен менять худшее на лучшее, правда же?

Всегда то, что с нами происходит, заставляет меня подумать, обратить внимание на себя. Обычно, когда со мной что-то случается, я говорю: «Так, кто-то на меня наябедничал, кто-то на меня наклеветал, это

то-то и то-то, и перебираю: все такие дурные, один я хороший”. Понимаете, вместо того, не лучше ли, кума, к себе оборотиться, чем кумушек считать трудиться? Вот в чем дело, вот что такое самое лучшее. Вот какова ситуация. Поэтому всё, что с нами происходит, есть промысл Божий, так называется это в христианской терминологии, и нужно помнить, что Господь делает для нас всегда самое лучшее.

Человек, который верит в это, приобретает душевный мир, душевный покой. Он перестает смотреть злыми глазами: кто это меня предал или кто это там что-то сделал или меня подставил?! И ко всем начинает относиться с великодушием. Он приобретает счастье. Оно постепенно создается в его душе. Оно выражается в чем? В мире душевном и, если хотите, в радости о том, что есть Тот, Кто обо мне так заботится, как никто и нигде и никогда не может обо мне позаботиться, ибо Он есть Бог Всемогущий, есть Любовь.

Вот так выражается счастье. Оно выражается в радости душевной».

Как видим, Александр Ильич Осипов прямо связывает счастье человека с его верой в Бога. То же мы видели у Патриарха Кирилла, то же – во всей православной культуре. То же самое мы увидим в любой не секулярной культуре. И мы обнаруживаем нечто общечеловеческое, не только не отбрасывая религиозную веру, но именно на ее основе, как на скале, а не на песке. Христос не призывает убивать «неверных», Христос воистину мудро отвечает на вопрос, кто нам ближний, Христос вовсе не против так называемого «золотого правила» этики, но Сам же его называет: «Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки» (Мф. 7:12), только продвигает его к закону любви к Богу и ближнему: «„возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим“: сия есть первая и наибольшая заповедь. Вторая же подобная ей: “возлюби ближнего твоего, как самого себя”» (Мф. 22:36-38), ведя учеников «от менее содержательного к более содержательному знанию» [7].

Что по сути своей означает это выведение, как мы заметили выше, «из веры» ответа на вопрос, что такое счастье? Это означает, что счастье, будучи «одной из глубинных нравственных ценностей», выступающих «в качестве регулятора нравственной жизни», диалектически зависимо от важнейшей для человека ценности, а именно *смысла жизни*. Отсюда то, что подмечают этики: «Смысл жизни и счастье взаимосвязаны, но смысл присутствует в жизни человека даже при самых неблагоприятных обстоятельствах, при отсутствии счастья, а вот обратное невозможно (невозможно быть счастливым и ощущать бессмысленность своей жизни)» [8, 27]. Душа человека стремится к смыслу жизни, этому «духовному объекту» (В. Франкл), в качестве которого выступают «трансцендентные ценности (Бог, представления об абсолютных принципах, лежащих в основе мироздания, и т.п.); социально-культурные ценности; ценности личной жизни человека», и субъективно переживает «глубокие позитивные эмоции, выражающиеся в состоянии радости,

ощущении наполненности, гармоничности жизни», когда овладевает тем, что, исходя из ее, души, представлений о смысле жизни, является благами жизни, и происходит то, что поэт назвал *оправданием мечты*, наступает удовлетворенность. «Люди могут ассоциировать счастье с материальным достатком, физическим здоровьем, высоким социальным статусом, уважением со стороны других людей, самовыражением в творчестве, благодатью Божьей» [8, 27].

Если «смысл жизни не создается, но обретается», то счастье как раз созиждется (ср.: *человек – кузнец своего счастья*). Предположим, некто переживает и осознает свою несчастьность (с кем не бывает?), но надо бы еще ему осмыслить происхождение этой несчастьности, чтобы постараться стать счастливым. Нравственное богословие сразу же разворачивает человека к себе, а точнее, к себе, находящемуся в отношениях с Богом, ближними, всем миром с точки зрения верности твоей тем ценностям, которые ты обрел в Православии. Ведь счастье является чувственно-эмоциональной формой идеала. Но есть ли у человека этот идеал, выражающий некую направленность личности? И, если есть, исполняются ли в реальности эти устремления?

Вспомним о «размышлениях» угодившего в лужу персонажа из монолога профессора Осипова. Возможно, откроет сей персонаж книгу архимандрита Софрония (Сахарова) и прочитает, например, вразумляющие эти слова преподобного Силуана Афонского (+ 1938): «Греховная жизнь есть смерть души, а любовь Божия – тот рай сладости, в котором жил до падения Адам» [9, 267]; «когда душа познает любовь Божию Духом Святым, тогда она ясно чувствует, что Господь нам Отец, самый родной, самый близкий, самый дорогой, самый лучший, и нет большего счастья, как любить Бога всем умом и сердцем, всей душой, как заповедал Господь, и ближнего, как самого себя. И когда эта любовь есть в душе, тогда все радуется душе, а когда она теряется, то человек не обретает покоя и смущается, и обвиняет других в том, что будто они его обидели, и не понимает, что сам виноват, – потерял любовь к Богу и осудил или возненавидел брата» [9, 336].

А может, угодивший в лужу обратится к православному психологу, такому, как, например, Людмила Ермакова, которая задаст вопрос и ответит с тобой на него: «Что такое неудачник? Очень часто это человек, обладающий сильно развитым чувством зависти. Из-за этого ему кажется, что у кого-то чего-то больше, лучше, ему хочется такого же. Он не понимает, что желаемое для него не всегда полезно, и даже скорее вредно. Вот это чувство зависти человеку надо в себе изживать. Отчего он несчастлив? Оттого, что чувство зависти – это страсть, в смысле - страдание. Неудачи – это часто мучительное переживание зависти. Если он избавится от зависти, возможно станет самодостаточным и счастливым.

...Часто внешняя активность – это убежание от себя. Оно имеет невротическую природу, человек боится заглянуть себе в душу. Он одно дело находит, другое, третье – лишь бы не остаться наедине с самим

собой. Но сколько бы он ни бегал, Господь остановит этого человека и создаст такие условия, чтобы он встретился с Ним.

...И именно тогда неожиданно для себя мы начинаем чувствовать себя счастливыми. Потому что в этот момент мы встречаемся с Богом, явно чувствуем Его любовь к нам, помощь и поддержку. Я думаю, что встреча с Богом – это и есть счастье. Ничто в мире не может жить без солнца, оно все питает. Бог для нас то же, что солнце для природы. До поры до времени, мы – дети, играем на лужайке, не обращаем внимания на солнце, но когда вырастем, начинаем понимать, как необходимо солнце для всего живого. Так же до поры до времени мы живем в присутствии Божию, и Его не замечаем, но наступает момент, когда мы с Ним встречаемся, и эта встреча нам многое открывает в собственной душе.

Подлинное ощущение счастья и радости – в раннем детстве, т.к. в нем чистота душевная, незлобивость, непосредственное мировосприятие. Но с возрастом мы замечаем, что на нас как шелуха напластовываются какие-то условности, которые не дают душе полностью развернуться и эту радость ощутить.

Согласно этим условностям, например, если меня обидели, я должен обижаться. Нам что-то сказали, и мы будем дуться день, два, потому, что “так положено по протоколу”. Но если мы отбросим эти “протокольные” условности, то начнем действовать по сердцу, а сердце наше говорит, что не надо нам два-три дня ходить и дуться. Я хочу быть радостным, и я буду таким.

...Надо знать, что делать. По аналогии с внешним миром кажется, что надо что-то приобретать, какие-то новые качества. А на самом деле, чтобы быть счастливым, нужно очищаться от дурных привычек, свойств характера. От зависти, обидчивости, от всякого зла. Зависть – самое главное приобретение, которое мешает нам быть счастливыми. Мы даже не всегда понимаем, что завистливы. Это настолько тонкая страсть!» [10].

Любопытно наблюдение Людмилы Ермаковой, а точнее, пациентов, которое она подтверждает в своих «Заметках православного психолога»: «Мне нередко приходилось слышать, что неправославный психолог – не профессионален, и я совершенно с этим согласна... Православный психолог в своей работе опирается прежде всего на духовно-нравственную иерархию ценностей, лежащую в основе различных культур. При работе с людьми разного вероисповедания выход на эту систему ценностей, можно сказать, также является основным методом работы» [11].

Наш опыт внедрения духовно-нравственных дисциплин по выбору в светском образовании, именно опыт работы с учителями, осваивающими нашу концепцию преподавания христианской этики в общеобразовательной школе, говорит о том же: учителям представляется, что без новых знаний в области христианской культуры, они были слишком не профессиональны, хотя даже не подозревали об этом ранее. В самом деле, подавляющее большинство педагогов каким-то непостижимым образом обходится в своей профессиональной учебно-

воспитательной деятельности без знаний, составляющих фундамент нашей культуры, а значит, и сферы педагогической деятельности, вроде вопроса о смысле жизни и счастье с точки зрения Православия.

Здесь хотелось бы, и именно в связи с трудом воспитателя, хотя бы затронуть тему «*обязанности быть счастливым*». Представим ее вначале так, как она изложена известным современным украинским ученым-этиком Виктором Ароновичем Малаховым. Тезис: «*Етику щастя неможливо побудувати на імперативній основі*» [12, 214]. Однако научная объективность вынуждает автора признать, что есть и другие мнения в ученом мире, в частности вспоминается А. Макаренко, по словам которого при коммунизме счастье становится моральной обязанностью. Далее слово Виктору Ароновичу: «...не варто думати, що такі погляди – лише данина комуністичній ідеології, вони нерідко висловлювалися у світовій етнічній літературі. Як афористично сформулював їхню суть Дж. Леббок, “існує не тільки щастя обов’язку, а й обов’язок щастя”; цей обов’язок впливає, зокрема, з того, що людина, коли вона щаслива, сприяє тим самим щасливому самопочуттю інших людей, утверджує світлу, оптимістичну атмосферу, яка допомагає їхньому зростанню. Про людей, які почувають себе нещасними, хоча доля їх не обійшла і все необхідне для щастя в них, здавалося б, є, звичайно кажуть, що вони гнівлять Бога, отже, щось у такому поводженні суперечить нашому безпосередньому моральному почуттю» [12, 214 – 215].

Что противоречит? Да ведь как раз то, о чем в своем выступлении перед молодежью говорил Патриарх Кирилл: нравственное чувство, укорененное в вере в Бога, или, как в словах Алексея Ильича Осипова: в вере, что Бог дает тебе все самое лучшее, исходя из твоего внутреннего состояния, обращая тебя ко спасению. Следовательно, счастье есть *следствие* твоей веры в Бога и жизни по вере в Бога, иными словами твоего «спасения, обожения, единения с Богом, в котором личность человека достигает полноты своего раскрытия, богоподобия» [13]. Итак, вопрос, который мы здесь оставляем без ответа, но который может обратиться каждый педагог к себе: имеет ли он право быть несчастным, имея в виду, что личность педагога является важнейшим его орудием воспитательного воздействия на учеников? И следующий за ним вопрос: в следствие чего, веры в какую истину и жизнь по ней мы, учителя, желали бы стать счастливыми? Неужто безверия и цинизма? Гуманизма? Уточним: безбожного гуманизма или того, что ведет человека к Богу?

Да, закон о свободе совести в демократическом обществе позволяет выбирать между секулярной и религиозной культурой, а среди религиозных выбрать любую, не направленную против человечности. Мы ищем на рубеже веков общечеловеческие ценности, в том числе в вопросе счастья, чрезвычайно важном для установления полноценного педагогического процесса, и какой же путь мы изберем, а может, предпочтем беспутье, ибо, как говорил один из выдающихся учителей Православия преподобный

Максим Исповедник, «у гордого ничего не делается по Богу, а у тщеславного ничто не происходит по природе» [14, 58]?

Обратите внимание на этимологию слова *счастье*. По авторитетному словарю Макса Фасмера слово *счастье* происходит от праслав. формы, от которой в числе прочего произошли: церк.-слав. съчастьнь «причастный», русск. счастье, укр. щастя ср. р.; др.-чешск. štěstie, чешск. štěstí «счастье», šťastný «счастливый», словацк. šťastie, šťastný, польск. szczęście. Праслав. *същєстьѣ объясняют из *съ- : др.-инд. su- «хороший» + *щєсть «часть», т. е. «хороший удел». По мнению этимолога Бернекера, счастье — первонач. «доля, совместное участие» (: съ). Эта этимология несомненна для поздн. церк.-слав. съчастьнь «причастный» [15].

Но ведь эта этимология, исходя из концепции А.А. Потемби, совершенно точно попадает в нашу общечеловеческую и христианскую ментальность, в наше понимание, что, говоря словами архимандрита Иоанна (Крестьянкина), «счастье человеческое ни в чем ином, как в единении с Богом, исполнении Его спасительных заповедей». И как не вспомнить, что ключевой момент православной литургии есть как раз *Причастие* Святых Даров...

«Я пришел для того, чтобы имели жизнь и имели с избытком» (Ин. 10:10). Если угодно, эти слова Христа открывают смысл *парадигмы, или этики, счастья*, поскольку ведут к жизни. Условия публикации не позволяют подробнее осветить вопрос, например, о заповедях блаженства, имеющих прямое отношение к проблеме счастья, как и целый ряд других важных тем. Мы лишь попытались поставить проблему отношения к этической категории счастья светской педагогики в целом, указать на некоторые уже проявившиеся тенденции в подходе к вооружению образования теми или иными общечеловеческими ценностями и – главное – мы считали своей обязанностью показать, что наша родная православная культура обладает несомненным духовным богатством, в том числе в области нравственной культуры и совершенствования личности человека.

Как нам представляется, образование не обязательно должно давать ответы на *все* вопросы учащимся школьникам или студентам (да оно и не знает, конечно, *всех* ответов), но обязательно должно перед ними выявлять этические *вопросы*, объяснять значимость этих вопросов, без удовлетворительного поиска ответов на которые не получится человеку обрести человечность. Вопрос о смысле жизни и взаимосвязанный с ним вопрос о счастье именно из разряда таких вопросов.

Счастье в христианском понимании есть не только то, что «там» и «потом», но и что «здесь» и «сейчас», ведь, по учению Отцов Церкви, никто не соединится с Христом на Небе, если не соединится с Ним уже на земле, следовательно и счастье может и должно созидаться начиная с «прямо сейчас». Это есть в опыте праведных христиан, как отца Силуана

Афонского: «Так отсюда еще начинается вечная жизнь; и мука вечная отсюда начинается» [9, с.340].

В качестве некоторого *вывода* из представленных вниманию читателя материалов предлагаем следующую таблицу, имея, конечно, в виду не всю полноту возможного для человека счастья, а только центральную – духовную – сферу его проявления:

Счастье в том, что

1	2	3
я – верю; я верю в <i>абсолютную ценность</i> Бога и Царства Божия, Святого Евангелия, Церкви, жизни во Христе;	у меня <i>есть</i> Христос – Спаситель, Учитель, Промыслитель, Вседержитель, Целитель, Покровитель, Друг, – а я <i>есть</i> у Христа, любящего меня больше всех;	я осваиваю и творчески продуктивно реализую <i>метод</i> (способ) быть счастливым воцерковляясь, преображаясь, обретая Царство Божие внутри себя, становясь Божиим, усыновляясь Ему через Христа, обоживаясь, очудотворяясь.
Бог – Сущий («Естный»), и с Ним я – сущий («естный»): Я СЧАСТЛИВ БЫТЬ (ЖИТЬ) сейчас и всегда		

Ответы, православные по содержанию, могут, да и, конечно, должны прозвучать в светских учебных заведениях. В том числе, а, на наш взгляд, и прежде всего в силу цивилизационных предпочтений, должен прозвучать православный ответ на эти два важнейших вопроса: смысла жизни и счастья человека. Но только не в атеистической или завуалировано атеистической «версии» оценивания значения религиозной веры. В качестве примера как раз такой «версии» сошлемся на «навчальний посібник» – вовсе не из XX, а из XXI века – «для студентів вищих навчальних закладів, викладачів, аспірантів, науковців, усіх, хто цікавиться проблемами моралі» «Єтика» В.С.Мовчан, в котором, в частности, в главе «Категорії “сєнс життя” і “щастя”» читаем: «Правда, розуміння сенсу життя не завжди повязується із щастям. Релєгійне, зокрема християнське його розуміння, не передбачає щастя в цьому світі, а переносить його можливість у потойбічне життя. Земне життя лише ставить перед людиною певні моральні зобов’язання: збереження душі для вічного блаженства в іншому житті» [16, 360 – 361].

Соответственно в «книге для учителя», то есть в «навчально-методичному посібнику», с тем же название «Этика» того же автора В. Мовчан встречаем тот же завуалированный атеистический подход, в частности, укажем на «Слово до вчителя» к теме «Релігійна віра і моральна спонука» [17, 153]. Здесь дается как единственное центральное атеистическое объяснение «витоків та причин» сотворения людьми богов, в частности «образа християнського Бога – Боголюдини-Христа»: во-первых, так люди удовлетворяют потребность «в чувственно-

образном воплощении» идеала, во-вторых, им, утрачивающим веру «в возможность справедливости з боку реальних носіїв влади у суспільстві», нужна компенсация «якщо не в реальності, то хоча б в ідеї», то есть в достижении справедливости «у потойбічному світі». Только один вопрос: что будет означать для учащихся и их преподавателей такое объяснение религии, если те и другие доверятся ему? Ответ: будет означать пренебрежительное отношение к религии, ибо что бы потом ни говорил учитель о ее «ценности», это не поднимет значение религии, такого себе чего-то, что существует для умственно убогих, слабых, пасующих перед сильными мира сего, не способных увидеть реальность как она есть. Кстати сказать, замечательный пример манипулирования сознанием молодежи и не только молодежи.

Как хорошо было бы Вере Серафимовне, настроенной на сугубо рациональное и эмпирическое восприятие действительности, соприкоснуться с подлинным светом христианства, например, как это произошло у Н. Мотовилова во время беседы с преподобным Серафимом Саровским (+1833), встречавшим всех гостей словами: «Радость моя, Христос Воскресе!». Был ли он, «убогий Серафим», как сам он себя называл, счастлив? Судя по всему, был, да так, как большинству из нас и «не снилось». Не потому ли, что православные люди ощущают в преподобном Серафиме Саровском столько счастья, столько радости, столько мира, благодати, любви, милосердия, но и верного знания тоже, они строят не только по всей Святой Руси, но и в Греции и других уголках православного мира храмы его имени? Да, поэтому прежде всего, ибо причащаются этой его высочайшей и гуманнейшей духовной радости, учатся ей и созидают ее в своем реальном бытии уже здесь, на земле, исходя из его завета: «РАДОСТЬ МОЯ, НЕ ВРЕМЯ НАМ УНЫВАТЬ! ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ!!! СТЯЖИ ДУХ МИРЕН – И ВОКРУГ ТЕБЯ СПАСУТСЯ ТЫСЯЧИ!» [18]. Да, *полнота* счастья придет в инобытии, как верят христиане, но созидание ее для них начинается раньше, стоит, наконец, услышать и внимательно вслушаться в ответ преподобного Серафима Саровского на вопрос о том, *что главное в жизни христианской...*

Гуманистическая педагогика предполагает актуализацию той или иной информации, не навязывая ее, не манипулируя сознанием человека, предоставляя ему возможность соотнести познаваемое с тем, что составляет постепенно становящиеся сущность личности и существо жизни этого человека, для чего может понадобиться и немало времени. Не противоречит, как мы считаем, гуманистической педагогике стремление преподавателя вызвать *уважительное* (< вага 'вес') отношение к некоей актуализируемой информации, тем более что полноценность актуализации требует не только мысли, но и эмоций. На наш взгляд, симпатия к православному пониманию смысла жизни и счастья – право (даже по Конституции), но еще и норма рожденного в восточно-христианской, или православной, цивилизации, как нормой

есть уважительное отношение человека к его родителям, роду, родине, без которых и вне которых его не было бы. Будет ли, состоится ли «второе», то есть духовное, рождение, зависит от многих факторов, но оно не может произойти без суммы определенных духовных усилий, без так называемого внутреннего делания человека, в смысл и труд которого помогают войти новому поколению семья, Церковь, школа.

Литература

- 1. Этика** для нового тысячелетия: публичная лекция Его Святейшества Далай-ламы в Лондонском королевском Альберт-холле, 10 мая 1999 г. : электронный ресурс. – Режим доступа : http://savetibet.ru/2009/08/22/print:page,1,dalai_lama.html
- 2. Выступление** Предстоятеля Русской Церкви на встрече с молодежью в Ледовом дворце в Санкт-Петербурге, 30 мая 2009 г. : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.patriarchia.ru/db/print/661381.html>
- 3. Слово** Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с молодежью в нижегородском Дворце спорта профсоюзов, 12 сентября 2009 г. : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.patriarchia.ru/db/print/740647.html>
- 4. Восхождение** от абстрактного к конкретному : электронный ресурс // Философ. энцикл. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4213/ВОСХОЖДЕНИЕ
- 5. Шадриков В. Д.** Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1999. – С. 105–106.
- 6. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1960.
- 7. Осипов А. И.** Так что такое счастье? : электронный ресурс. / А. И. Осипов. – Режим доступа : <http://aosipov.ru/faq/>
- 8. Дружинин В. Ф.** Этика : курс лекций / В. Ф. Дружинин, Л. А. Демина. – М. : Экзамен, 2005. – 221 с.
- 9. Старец** Силуан. Жизнь и поучения. – М. : Воскресение ; Университетское, 1991. – 463 с.
- 10. Ермакова Л.** Чтобы стать счастливым, надо быть деятельным : электронный ресурс / Л. Ермакова. – Режим доступа : <http://www.realisti.ru/main/happy?id=385>.
- 11. Ермакова Л.** Как я стала православным психологом : электронный ресурс / Л. Ермакова. – Режим доступа : <http://www.otechestvo.org.ua/vesti/20053/v2211.htm>
- 12. Малахов В. А.** Этика : курс лекций / В. А. Малахов. – 5-те вид. – К. : Либідь, 2004. – 384 с.
- 13. Осипов А. И.** Православное понимание смысла жизни : электронный ресурс / А.И.Осипов. – Режим доступа : <http://www.benjamin.ru/logos/osipov/0001.html>
- 14. Христианская** жизнь по Добротолубию. Избранные места из творений святых отцов и учителей Церкви. – Репринт. изд. Казан.-Богордиц. муж. монастыря, 1930. – М. : Москов. Св.-Данилов монастырь, 1991. – 216 с.
- 15. Этимологический** словарь Фасмера : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://arbitr.msk-arbitr.ru/fasmer/p687.htm>
- 16. Мовчан В. С.** Этика : нав. Посібник / В.С. Мовчан. – 3-те вид. – К. : Знання, 2007. –

483 с. **17. Мовчан В. С.** Етика : кн. для вчителя : навч.-метод. посібник / В. С. Мовчан. – К. : Знання, 2008. – 304 с. **18. Тихон,** архим. Житие преподобного Серафима Саровского. Детям : электронный ресурс / архимандрит Тихон. – Режим доступа : http://pravmir.ru/stat-content/sc_printer_698.html

Плотніков С. А. Питання про щастя

У статті ставиться питання можливості і навіть необхідності пошуку сучасною вітчизняною педагогікою загальнолюдських цінностей на основі православного розуміння таких, наприклад, етичних категорій, як щастя і сенс життя людини.

Ключові слова: етика, сенс життя, щастя, християнська культура, Православ'я, загальнолюдські цінності, гуманістична педагогіка.

Плотников С. А. Вопрос о счастье

В статье ставится вопрос возможности и даже необходимости поиска современной отечественной педагогикой общечеловеческих ценностей на основе православного понимания таких, например, этических категорий, как счастье и смысл жизни человека.

Ключевые слова: этика, смысл жизни, счастье, христианская культура, Православие, общечеловеческие ценности, гуманистическая педагогика.

Plotnikov's S. A. The question of happiness

The is article deals the considers the opportunity or even necessity for modern domestic pedagogics to search for human values on the basis of the orthodox perception of such ethical categories as happiness and the meaning of human life.

Key words: thics, sense of life, happiness, Christian culture, Orthodoxy, human values, humanistic pedagogics.

УДК 378.147:81'243-057.87-054.6

С. В. Роман, Я. Ю. Татаренко

**САМОСТІЙНА РОБОТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ІЗ НАУКОВОГО СТИЛЮ
МОВЛЕННЯ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Входження України до світового освітнього простору та міжнародна співдружність у сучасній вищій освіті збільшили кількість іноземних громадян, які виявляють бажання отримати освіту в нашій країні. Етап довузівської підготовки є однією з фундаментальних ланок

для продовження навчання студентів-іноземців за будь-якими освітніми програмами вищих навчальних закладів України.

Освітня програма допрофесійної підготовки іноземних громадян має за мету формування знань, вмінь, навичок, необхідних для їх подальшого навчання у ВНЗ. Ця мета реалізується через вивчення української (російської) мови, подальше оволодіння науково-технічною термінологією професійних навчальних дисциплін, удосконалення набутих на батьківщині знань, адаптацію до нової системи залікових кредитів, порядку проведення модульних контрольних робіт та ін.

Перехід до навчального процесу у правовому полі Болонської декларації вводить корекції у діючі технології навчання студентів підготовчого факультету, у тому числі в організацію і управління їх самостійної роботи та її науково-методичне забезпечення. Ряд викладачів підготовчих факультетів уже використовують кредитно-модульну систему у процесі викладання дисциплін філологічного (Н. Доронкіна, Ю. Корницька), природничого (Б. Андрющенко, С. Варава, Л. Вятчаніна та С. Вятчаніна, Ю. Іващенко, Л. Морозова та О. Морозова), медичного (О. Гейченко, Л. Васецька, О. Келеберденко) та інженерного профілів підготовки (Е. Куцкір).

В українських вузах, де доведеться навчатися іноземним студентам, самостійна робота є важливішою формою навчально-виховного процесу. Отже, стає зрозумілим, що самостійна робота іноземних студентів також повинна стати невід'ємною складовою навчального процесу на підготовчому факультеті. Така робота є обов'язковою умовою підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки перетворює пасивного виконавця в активну особистість, здатну отримувати знання самостійно, формує відповідальне відношення до навчання, розвиває творчі здібності. Проте значна частина іноземних студентів, які приїжджають у наш час до України з метою здобуття освіти, слабо підготовлені до самостійної навчальної діяльності. Студенти не володіють основними прийомами самостійної роботи, вважають необов'язковим виконання домашніх завдань, мають слабкі навички користування довідковими посібниками й словниками. Більш того, ці студенти бояться самостійної роботи, не розуміють її значення, оскільки вважають джерелом одержання нових знань виключно викладача.

Викладачі та методисти факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка працюють над проблемою організації самостійної роботи протягом тривалого часу й розробили програму самостійної роботи для іноземних студентів на початковому етапі навчання. Така самостійна робота розглядається нами як частина навчального процесу, призначена не тільки для оволодіння конкретною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно

розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення тощо. Оскільки значущість самостійної роботи сягає далеко за межі окремого предмету, для її оптимізації необхідна розробка викладачами стратегії формування системи вмінь та навичок, а також диференційованих критеріїв оцінювання залежно від обраної спеціальності.

Розрізняють три принципи самостійної роботи: принцип створення настанови на самостійне вивчення (у нашому випадку мови), принцип поетапності в розвитку навичок самостійної навчальної діяльності студентів та принцип контролю, самоконтролю і саморегулювання в процесі розвитку та корегування самостійної діяльності студентів.

Уміння самостійно навчатися, поповнювати свої знання, тим більше розвивати та перетворювати їх, формується лише за умови навчання студентів певним засобам та прийомам самостійної роботи. До таких прийомів, важливих для іноземних студентів, ми відносимо:

- прийоми змістової переробки тексту (поділ на змістовні частини, аналіз, синтез і узагальнення), укрупнення навчального матеріалу;
- прийоми динамічного читання й слухання, прийоми роботи з печатним текстом;
- загальні прийоми запам'ятовування;
- прийоми концентрування уваги, що спирається на використання різних видів самоконтролю, поетапну перевірку власної роботи.

Дана проблема є особливо актуальною при навчанні іноземних студентів, які здійснюють навчання на нерідній для них мові й відчують при цьому значні утруднення. Окрім того, на навчання у вузи України приїжджають студенти із різних країн, з різним загальноосвітнім рівнем, різним уявленням про навчальну діяльність та різним відношенням до навчання. Практика показує, що більшість іноземних студентів володіють потенційними можливостями до оволодіння новими знаннями, проте часто вони не готові стати суб'єктами навчального процесу, не можуть організувати власну навчальну діяльність якраз через несформованість вмінь вчитися. Причини цього різні, у тому числі це пов'язано й з тим, що самостійність у будь-яких її проявах виключається із навчальної пізнавальної діяльності, наприклад, у школах арабських країн.

Саме тому українські викладачі і методисти стали приділяти більше уваги не тільки змісту, методам, формам самостійної роботи, але й формуванню в студентів-іноземців підготовчого факультету конкретних навичок самостійної навчальної діяльності:

- самонавчання (Л. Богиня, О. Задорожня, О. Седьмая, О. Рощупкіна, О. Толмачова, Т. Тузова та ін.);
- роботи з підручником, довідником, словником (Г. Іванова, Л. Левандовський, Л. Лисачук, О. Замніус, Н. Семяннікова, В. Троїцька та ін.);

- домашнього читання (Н. Авраменко, Д. Дочинець, І. Корабльова, Т. Малова, Г. Манаєва, М. Маренок, О. Марченко, С. Нескіна, М. Рахманіна, О. Рощупкіна, Н. Філімонова, Н. Фролова та ін.);
- конспектування (Л. Бабай, О. Греул, С. Домнич, Т. Ключко, В. Колоскова, С. Нечипоренко, В. Рубцова, І. Селіна, І. Стремоухова, В. Шалаєв, Т. Шмельова, Л. Ярошек та ін.);
- аудіювання (Л. Богиня, Г. Борисова, О. Волошина, Л. Гайдук, Д. Дочинець, Л. Елізбарашвілі, Г. Манаєва, Т. Медведкіна, Н. Скрипнік, Т. Сидорова, О. Шеховцова та ін.);
- складання та заповнення таблиць і схем (О. Задорожня, Л. Соловійова, О. Шеховцова та ін.);
- реферування наукового тексту (Н. Бесонова, Т. Василичина, Г. Давидова, О. Копилова, Е. Леонова, І. Пугачов, А. Родінко, Л. Скрипник та ін.);
- тестування як форми самоконтролю (З. Висоцька, Г. Джунусалієва, В. Литвиненко, Л. Токмакова та ін.).

Ми визначаємо вміння студента вчитися як його здібність до навчання, яка включає в себе знання (що студент знає), навчальну діяльність (як студент уміє вчитися), навченість (як студент може вчитися), уміння самомотивувати та саморегулювати свою навчальну діяльність (уміння планувати навчальну діяльність, визначати її мету та зміст, визначати та вибирати способи її здійснення, здійснювати самоконтроль і самооцінку).

Ефективна організація самостійної роботи залежить, насамперед, від зацікавленості студентів у досягненні результату, тобто від стійкої мотивації [1]. Її складовими, на наш погляд, є зовнішня мотивація (залежність професійної кар'єри від результатів навчання), внутрішня мотивація (схильність студента, його здатність до навчання) та процесуальна – навчальна – мотивація (розуміння студентом корисності самостійної роботи, що пропонується студенту з поданої дисципліни).

Для досягнення розуміння студентами важливості та корисності виконання обов'язкових та вибіркових видів самостійної роботи викладач повинен переконливо довести студентам, що результати виконання такої роботи дозволять краще зрозуміти матеріал лекцій та практичних занять, набути необхідної комунікативної спроможності в усній та письмовій формах професійного спілкування, виробити навички правильного використання різних мовних засобів залежно від мети спілкування, опанувати ключовими моментами ділового усного й письмового професійного мовлення, розширити кругозір, набути умінь і навичок культури.

Значний ефект у цьому напрямку дає індивідуально-консультативна робота як невід'ємна складова самостійної роботи студентів. Для оптимізації індивідуально-консультативної роботи у формуванні мовної

та професійної компетенції іноземних студентів необхідними є такі чинники [2]:

- формування достатньої підготовленості студентів до самостійної праці, певного рівня самодисципліни студентів;
- визначення викладачем умотивованості (для чого, чому сприяє), методів та шляхів виконання самостійного завдання, критеріїв, форм звітності;
- розробка нормативів (обсяг роботи, термін виконання, форми контролю) позааудиторної самостійної роботи для викладача і для студента та їх дотримання;
- відбір викладачем та пропонування студентам спеціальної навчально-методичної літератури, посібників;
- нові покоління автоматизованих навчальних та контролюючих програм, які дозволяють студенту в зручний час та в звичному для нього темпі самостійно набувати знань, умінь і навичок;
- висока забезпеченість комп'ютерною та розмножувальною технікою, доступною для викладачів і студентів;
- посилення консультативно-методичної ролі викладача;
- можливість вільного спілкування між студентами, між студентами і викладачем;
- перебудова традиційних форм навчальних занять.

При навчанні студентів читанню з методичною метою вважаємо можливим розділити вміння і навички самостійної роботи на дві групи: навички і вміння власне іномовного читання та навички і вміння власне самостійної роботи. До першої групи відносяться лексичні, граматичні, перцептивні навички читання (техніка читання) та вміння, пов'язані з розумінням мовного матеріалу та змісту текстів для читання [3]. Більш детально зупинимось на вміннях власне самостійної роботи студентів при читанні на іноземній (нерідній) мові:

- уміння самоорганізації навчальної діяльності (самопланування, самопрограмування, самовиконання та уміння самоконтролю);
- уміння раціональної розумової праці, які базуються на психофізичних особливостях діяльності – активації роботи обох півкуль головного мозку, впливові біоритмів та ін.;
- довідково-інформаційні вміння (навички роботи із загальними та спеціальними двомовними словниками, каталогами, довідковою літературою та ін.).

Саме ці навички та вміння самостійної роботи є необхідною умовою професійної підготовки іноземних студентів підготовчих факультетів. Володіння ними дозволить студентам отримати якісну освіту за обраною спеціальністю.

Основними видами самостійної роботи з наукового стилю мовлення є усні та письмові види роботи. До усних видів відносяться позааудиторне (домашнє) читання з виконанням завдань на основі

прочитаного та усні лабораторні вправи, які виконуються за такою схемою: вихідний мовний зразок → інструкція (підказка) → пауза для виконання → ключ → пауза для самокорекції. Письмові види робіт – диктанти зі слуху, вправи різних типів (лексико-граматичні, умовно-мовні та мовні завдання, написання плану, конспекту, тез, реферату, анотації тощо).

Важливим компонентом самостійної роботи повинні стати проблемні завдання, які вчать: умінню бачити проблему; мобілізації необхідних знань для визначення шляхів і способів її рішення; оформлювати думки, що з'явилися, у вигляді мовних та речових структур [4].

Система проблемних задач і спряжених із ними навчальних ситуацій можуть слугувати своєрідним джерелом активного, творчого мислення. Основою активних методів навчання є мотиваційна модель, яка характеризується трьома основними признаками:

- конфліктність/безконфліктність ситуації (завдання);
- присутність/відсутність особистого відношення студента до ситуації (завдання);
- мовна посиленість/непосиленість даної ситуації (завдання).

Можливі наступні шляхи вводу проблемних ситуацій: через мову викладача; через читання та аудіювання; через пред'явлення відеотексту; через пред'явлення візуального матеріалу.

Сучасна структура програми самостійної роботи повинна бути представлена всіма складовими та забезпечена засобами управління, які в сукупності являють собою продуману систему, спрямовану на досягнення поставлених цілей [5].

1. *Мета* самостійної роботи, кінцевим результатом якої є оволодіння операціями когнітивної обробки навчально-професійного тексту. Її реалізація забезпечує оволодіння мовою спеціальності через навчально-професійне читання. Формування вмінь відбувається як у аудиторії, так і під час позааудиторної самостійної роботи. Кінцева мета реалізується через рішення конкретних поетапних завдань.

2. *Стадії* самостійної роботи, які доцільно співвіднести з етапами навчання (вступний курс, основний курс). У рамках кожного з етапів планується формування й вдосконалення певних когнітивних операцій, а також вмінь у різних видах читання (вивчаюче, ознайомче, оглядове, пошукове).

При виділенні стадій самостійної роботи слід розглядати її як аудиторну і позааудиторну діяльність студентів (організовану та керовану викладачем), що є основою формування в свідомості студентів алгоритму самостійної навчальної діяльності. Здійснення аудиторної самостійної роботи вимагає від студента виконання певного мінімуму дій: розуміння і осмислення навчальної задачі, вироблення програми дій, чіткого визначення мети та способів її досягнення, результативного самоконтролю в процесі виконання усіх названих дій з можливістю

корекції. Пропонованими видами аудиторної самостійної роботи незалежно від обраної форми (колективна, індивідуальна, робота в групах чи парах) тут можуть виступати:

- мовні вправи (використовуються на занятті в режимі контролю й самоконтролю);
- рольові ділові ігри, ігри-змагання, навчальна дискусія, проведення тематичних бесід;
- читання наукового тексту з виходом в усну (виступ, дискусія) або письмову мову (складання плану, конспекту, анотування, реферування, рецензування та ін.);
- робота зі словниками та іншою довідковою літературою;
- лабораторні роботи;
- нестандартні завдання (навчально-пошукові, дослідницькі).

Позааудиторну самостійну роботу студент організує самостійно за запропонованою викладачем схемою. Така робота іноземного студента може бути представлена наступними стадіями:

- установочна (формування установки, визначення цілей);
- орієнтуюча (коментування цілей, їх сприйняття, осмислення, розуміння);
- виконавча (відтворення, застосування, перенос);
- контролююча (контроль викладача, самоконтроль).

Закріпленню послідовності самостійно виконуваних дій сприятиме використання в ході роботи системи сигналізаторів, які включають у свій зміст *формування* орієнтуючої основи дії, *розчленування* дій на складові частини, *управління* дією не тільки на основі уявлення про кінцевий результат, а й на основі результатів рішення проміжних задач, *представлення* програми дій у вигляді припису алгоритмічного типу [6].

3. *Зміст* самостійної роботи, а саме у навчально-професійній сфері та читанні як домінуючому в ній виді мовної діяльності. Відібраний для цього текстовий матеріал повинен відповідати рівню навченості, закладеному у діючій програмі. Він спрямований на удосконалення механізмів когнітивної обробки поданого тексту, на розуміння прочитаної інформації.

При відборі змісту самостійної роботи слід урахувати, що вона, як будь-яка діяльність, має ряд сутнісних особливостей, котрі можна розділити на дві групи: дидактичні (загальні) та методичні (окремі). До загальних характеристик відносять самостійність, усвідомлення, індивідуальність, інтелектуальну, розумову активність, творчий характер, роботу без викладача, ініціативність, здатність виконувати дії без сторонньої допомоги.

До окремих характеристик самостійної роботи стосовно вивчення наукового стилю мови відносять сформованість читацького лексикону-тезаурусу, предметно-орієнтуючу вмотивованість, предметно-інформаційну готовність. Сформованість читацького лексикону-тезаурусу

передбачає, що, самостійно працюючи з текстом, студент розуміє й сприймає в першу чергу інформацію, яка відповідає його тезаурусу – системі понять тієї чи іншої галузі знань у вербальному вираженні. Чим більше текстів студент прочитає самостійно, тим більш повноцінним стає його тезаурус, який може підвергтися подальшим змінам при читанні наступних текстів. Професійно орієнтоване читання продуктивно здійснюється в тому випадку, коли з'являється потреба відшукати необхідну, важливу в професійному плані інформацію. Що стосується предметно-інформаційної готовності, то в процесі самостійної роботи студент засвоює тільки нові відомості, що є предметом читання, але не ті, котрими він уже володіє. Готовність до іномовної комунікації, як окремої властивості самостійної роботи, обумовлює цільове застосування самостійно відібраної інформації в майбутній комунікації [7].

Таким чином, зміст самостійної роботи визначають комунікативні потреби [8] в усіх видах мовної діяльності:

- потреби в розумінні та засвоєнні професійно значущої інформації, що міститься в навчально-наукових текстах (основним видом мовної діяльності тут виступає читання);
- потреби в розумінні спеціальної інформації, що промовляється викладачем з профільних дисциплін на лекціях, практичних заняттях (основним видом мовної діяльності у даному випадку є аудіювання);
- потреби в репродукуванні та продукуванні спеціальної інформації в формі усних монологічних висловлювань та у формі діалогу (основним видом мовної діяльності відповідно виступає мовлення);
- потреби у відтворенні спеціальної інформації в формах письмового мовного спілкування (основним видом мовної діяльності при цьому є письмо).

4. *Засоби* забезпечення самостійної роботи – навчально-методичні матеріали для студентів, завдання яких призначені для самостійного виконання студентами під керівництвом або без керівництва викладача та для вироблення навичок самостійної роботи у різних видах мовної діяльності (читання, мовлення, письмо, аудіювання) з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Складовими таких матеріалів можуть виступати [9]:

- тексти для самостійного читання із зазначенням плану роботи з текстом, у тому числі автентичні тексти (газетні/журнальні статті, ділові листи та ін.);
- збірки вправ для самостійного відпрацювання мовного матеріалу шляхом повторення та узагальнення;
- комунікативний мінімум і двомовні словники з мовною та країнознавчою інформацією, яку студенті повинні добути та засвоїти самостійно;
- опорні конспекти;

- візуально-мовні тренажери для закріплення прийменниково-відмінкової системи;
 - робочий зошит із завданнями для відпрацювання навичок письма при виконанні самостійної домашньої роботи (традиційні фонетико-лексико-граматичні завдання, завдання на переклад з рідної мови на російську та з російської на рідну, та ін.);
 - зразки-алгоритми виконання вправ, конкретних навчальних операцій – обробки текстів, написання плану, складання таблиць та ін.;
 - комп'ютерні програми різних типів до кожного заняття, кожної граматичної теми (аудіокурс до підручника, цикл тренувальних програм з граматики та наукового стилю мовлення, лексико-граматичні тести, словники, моделюючі програми, орієнтовані на формування комунікативних умінь і навичок, та ін.);
 - тестові завдання для контролю з боку викладача та самоконтролю (за наявності „ключів” – правильних відповідей);
 - індивідуальна карта студента, в якій відмічаються виконання ним плану роботи та результати контролю, з метою стимулювання самодисципліни;
 - електронний каталог університетської бібліотеки і інформаційно-довідковий апарат для одержання інформації з Інтернету;
 - комплекс інструктивно-методичних матеріалів з підготовки студентських наукових праць, рефератів та ін.;
 - банк кращих наукових праць та рефератів студентів.
- Наявність таких матеріалів виводить процес навчання на якісно новий рівень, при якому самостійна робота стає реальним дієвим компонентом навчального процесу.

5. *Організація* самостійної роботи. На цьому етапі програма дій викладача складається з таких етапів [10; 11]:

- аналіз навчального плану;
- визначення можливого обсягу самостійної роботи;
- підготовка переліку вмінь та знань, необхідних студентам для вивчення дисципліни;
- підготовка письмових контрольних завдань для „вхідного контролю”;
- аналіз вихідних даних про контингент студентів (рівень допрофесійної підготовки, ступінь сформованості певних навичок і вмінь, пізнавальних дій);
- аналіз мотивації навчальної діяльності конкретного контингенту;
- розроблення банку професійно орієнтованих завдань для самостійної роботи;
- групування задач у блоки-завдання;
- визначення блок-матеріалів поточного й кінцевого контролю;
- визначення критеріїв оцінювання виконання завдань;

- розроблення системи заохочення.

Вивчення педагогічної літератури дозволило Л. Бутенко виділити такі шляхи вдосконалення самостійної діяльності іноземних студентів [11]:

- забезпечення єдності освітньої, виховної, розвивальної функції навчання;
- узагальнення позитивного досвіду викладачів щодо методології організації самостійної роботи студентів;
- реалізація комплексу принципів навчання і принципів розвитку самостійної пізнавальної діяльності;
- створення відповідних умов та надання часу для виконання самостійної діяльності;
- ознайомлення студентів із вимогами і системою контролю знань, умінь, отриманих у процесі самостійної роботи;
- упровадження системи завдань різних рівнів складності з використанням модульної системи оцінки знань;
- збільшення обсягу консультативної роботи викладачів та індивідуальної роботи зі студентами;
- забезпечення динамічності навчання, його спрямованості на розвиток активної розумової діяльності студентів;
- орієнтація студентів на систематичну пізнавальну діяльність і вдосконалення її організації;
- розробка методичних вказівок щодо виконання самостійної роботи та завдань для самоконтролю, що дозволяє студентам визначити рівень засвоєння матеріалу;
- комплексне педагогічне доцільне використання сучасних технічних засобів навчання з урахуванням рівня знань російської та української мов;
- використання системи педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Ефективність самостійної роботи залежить не тільки від розробки нормативів (мети, стадій, змісту, обсягу самостійної роботи, термінів її виконання, графіків індивідуально-консультативної допомоги), а також від контролю знань. Контроль знань з виконання самостійної роботи включає такі компоненти: перевірка (визначення знань, вмінь, навичок), оцінювання (вимірювання знань) та облік (фіксація оцінок у журналі). Формами контролю можуть виступати перевірка викладачем (усний, письмовий або паралельний контроль), перевірка товаришем, відстрочена самоперевірка, повторне виконання та ін.

Отже, раціонально організована самостійна діяльність передбачає послідовне педагогічне керівництво всіма сторонами самостійної роботи й цілеспрямований контроль за діяльністю студентів з метою стимуляції та активації їх начально-пізнавальної діяльності [4].

Пізнавальна сторона самостійної роботи пов'язана з пробудженням продуктивного відношення до навчання, становленням самостійності в мисленні та діяльності, підвищенням мотивації.

Організаційна сторона самостійної роботи є головною планованою складовою навчального процесу, оскільки включена до модульно-рейтингової системи навчання й контролю.

Педагогічна сторона самостійної роботи передбачає комплекс заходів з наукової організації праці, алгоритмізації, програмуванню діяльності студентів за допомогою комп'ютерних і некомп'ютерних методів. Алгоритм самостійної роботи повинен включати в себе: сприйняття й переробку інформації; визначення проблем; розробку гіпотези; її докази на основі рекомендованих або самостійно знайдених джерел; формулювання питань для полеміки, дискусії.

Технічна (методологічна) сторона самостійної роботи забезпечується навичками обробки інформації: виділення провідних проблем, алгоритмізації та планування, реферування, анотування, тезування та ін.

Психологічна сторона самостійної роботи – важлива умова ефективності спільної праці викладача і студента при активній ролі самого студента та його вмінні працювати в системі контролю й самоконтролю (оцінка викладача → взаємооцінка → самооцінка).

З урахуванням зазначених сторін модель самостійної роботи постає перед нами в наступному вигляді:

- місце дисципліни в кваліфікаційній характеристиці спеціальності;
- перелік навчальних одиниць, важливіших тем і розділів з курсу;
- методичні вказівки до самостійної роботи;
- відомості про консультації на основі особистих контактів з викладачем або програмованих навчальних систем;
- вказівки про організацію оборотного зв'язку;
- орієнтовні коефіцієнти самостійної роботи;
- система оцінок якості.

Таким чином, форми самостійної роботи, що розвиваються та постійно вдосконалюються, їх комплексне та розумне використання, тісне співробітництво викладача і студента дозволяють разом із інтересом до дисципліни підвищити ефективність та якість навчального процесу в світлі вимог Болонського процесу.

Література

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. **2. Джунусалієва Г. Д.** Роль індивідуально-консультативної роботи у формуванні мовної та професійної компетенції студентів економічних вищих навчальних закладів / Г. Д. Джунусалієва, Н. А. Ковальська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти

на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : міжнар. наук.-практ. конф., 7–8 червня 2007 р. : тези доп. – Х., 2007. – С. 85 – 87.

3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

4. Родинко А. И. Проблемные задания в контексте самостоятельной работы иностранных студентов при обучении их русскому языку / А. И. Родинко // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України : міжнар. наук.-метод. конф., 27–28 жовтня 2005 р. : матеріали доп. – Х., 2005. – С. 299 – 301.

5. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Г. М. Бурденюк ; отв. ред. И. Л. Бим. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 134 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 430 с.

7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

8. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностр. языки в шк. – 1986. – №2. – С. 27 – 32.

9. Шумлянська А. А. Компоненти програмного забезпечення навчального процесу при самостійній підготовці іноземних студентів / А. А. Шумлянська // Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях : междунар. наук.-практ. конф., 3–5 сентября 2003 г. : тезисы докл. – Донецк, 2003. – С. 85 – 86.

10. Козаков В. А. Самостійна праця студентів та її інформаційно-методичне забезпечення / В. А. Козаков. – К. : ІСДО, 1993. – 158 с.

11. Бутенко Л. Б. Організація самостійної діяльності іноземних студентів та шляхи її вдосконалення / Л. Б. Бутенко // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования : междунар. наук.-практ. конф., 26–27 октября 2010 г. : материалы докл. – Х., 2010. – С. 410 – 418.

Роман С. В., Татаренко Я. Ю. Самостійна робота іноземних студентів підготовчих факультетів із наукового стилю мовлення в умовах Болонського процесу

У статті розглянуто особливості змісту, методів, форм, педагогічних засобів забезпечення, процесу організації та технології проведення самостійної роботи іноземних студентів підготовчих факультетів із наукового стилю мовлення в умовах Болонського процесу.

Ключові слова: самостійна робота, іноземні студенти, допрофесійна підготовка, науковий стиль мовлення, Болонський процес.

Роман С. В., Татаренко Я. Ю. Самостоятельная работа иностранных студентов подготовительных факультетов по научному стилю речи в условиях Болонского процесса

В статье рассмотрены особенности содержания, методов, форм, педагогических средств обеспечения, процесса организации и технологии проведения самостоятельной работы иностранных студентов подготовительных факультетов по научному стилю речи в условиях Болонского процесса.

Ключевые слова: самостоятельная работа, иностранные студенты, допрофессиональная подготовка, научный стиль речи, Болонский процесс.

Roman S. V., Tatarenko Ya. Yu. Individual work of foreign students of preparatory faculties in the sphere of scientific style of speech in the conditions of Bologna process

The article considers the peculiarities of the content, methods, form and pedagogic means of the process of organization and the technology of carrying out the individual work of foreign students of preparatory faculties in the sphere of scientific style of speech in the conditions of Bologna process.

Key words: independent student work, foreign students, pre-university training, scientific style of speech, Bologna process.

УДК 378.637.015.31:784.4(470.62)

Г. А. Трибушная

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КУБАНИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Духовное развитие будущих педагогов можно осуществлять с помощью искусства, в частности, музыкального фольклора. Существенной стороной духовного развития является познание прекрасного в жизни, в природе, в нравственном облике и поведении человека.

В конце XX столетия стала очевидной актуальность вопроса, как духовность влияет на построении системы воспитания подрастающего поколения.

Поскольку духовность нельзя представить содержательно как совокупность структурных элементов, так как специфика феномена «духовность» заключается в ее проявленности, то целесообразно ставить вопрос о воспитании духовности и последующем его развитии, именно в этом и заключается педагогический аспект духовности.

Таким образом, духовность является основанием общей системы воспитания в вузе.

В связи с этим необходимо определить место дефиниции «духовность» в этой системе воспитания.

Представим диалектику воспитательного процесса духовности, исходя из структурных компонентов педагогического процесса (целевой, содержательный, процессуальный, диагностический и результативно-оценочный).

Первый структурный компонент – целевой – предполагает взаимообусловленность общего процесса воспитания будущего учителя начальных классов и частного процесса развития духовности. На наш взгляд, процесс духовного развития перманентно влияет на общий процесс воспитания в вузе, корректируя и стимулируя самоактуализацию студентов. Поэтому при моделировании процесса духовного развития будущего учителя начальных классов необходимо соотнести общую цель воспитания с целью развития духовности студента.

Содержательный компонент раскрывает основы духовности, которые заключаются в различных способах познания, которыми пользуется человек. При отборе содержания воспитания духовности преподаватель в своем арсенале должен иметь значительное разнообразие смысловых примеров из культурного и исторического наследия, студент обязательно должен получить шанс для собственных перспектив через систему жизненных ценностей.

Процессуальный компонент развития духовности предполагает такую его организацию, которая бы демонстрировала студенту его нравственность и перспективы духовного роста, а также организацию процессов рефлексии студентов относительно собственных чувств (самочувствие), собственных мыслей (самоосмысление) и собственных действий (саморефлексия).

Диагностический компонент помогает отследить стремление субъекта к гармоничному развитию. Гармоничное развитие является сущностью любого развития. В этом случае духовность служит регулятором гармоничного развития. Гармоничное развитие характеризуется способностью человека к осуществлению баланса между духовными потенциями и витальными актуальностями, между двумя жизненными полюсами.

Все это становится достижимым и возможным в ситуации постоянного познания человеком самого себя, или осознания своих безграничных духовных и ограниченных витальных способностей.

Результативный компонент фиксирует содержание всего процесса развития духовности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что духовность – интегральное качество личности, синтезирующее нравственное, эстетическое, интеллектуальное, эмоциональное, ценностное, поведенческое содержание личности, направленное на утверждение подлинно человеческого в людях и основанного на устремленности к высшим человеческим ценностям, на творческое

созидание своей жизни, совершенствование себя и окружающего мира в соответствии с идеалами истины, добра и красоты.

В проведенном теоретическом исследовании мы сопоставили различные подходы к обоснованию духовности, и, учитывая предмет исследования, выявили, что духовность как интегральное качество, самоценна. Она как особый вид мировосприятия личности едина, целостна, гармонична и характеризуется слаженностью, согласием, созвучием внутреннего мира человека с его стратегией жизни, социальной деятельностью. В духовности выражаются стремления человека к истине, справедливости, добру и красоте, самопознанию, самосовершенствованию и жизнотворчеству, в связи, с чем развитие духовности имеет огромное педагогическое значение.

На основе анализа современных философских и психолого-педагогических исследований определен методологический аспект духовности, который заключен в теории формирования ценностей.

Духовность рассматривается через призму психологического развития человека. Развитие есть всеобщее свойство материи и сознания. Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных, социально-политических, экономических, этносоциокультурных условиях, национальных традициях народа. Рассмотрение духовности человека с позиции выяснения механизмов его развития является психологическим аспектом духовности.

Анализ различных психологических концепций показал, что духовность рассматривается в личностном и надличностном аспектах. В первом случае духовность предстает как человеческая личностная характеристика, во втором – как культурное, социальное явление, выражающее разные типы духовной ориентации общества или отдельных социальных групп.

На основе анализа различных классификаций (С. Франкл, Б. Братусь, В. Слободчиков, В. Зинченко, Ф. Василюк и др.) сделан вывод о том, что основные подходы в исследовании духовного развития заключаются либо в стремлении к смыслу жизни, либо в развитии сфер человека: душевно-когнитивной, ценностно-смысловой, деятельностно-волевой и эмоционально-чувственной, либо в формировании системы экзистенциальных ценностей.

Использование музыкального фольклора в духовном развитии будущих учителей начальной школы наиболее благоприятно, прежде всего, потому, что произведения эти отобраны ими же для себя и для детей. Пронесенные традицией через многие века, просеянные от всего лишнего, художественно несовершенного, они представляют собой сегодня шедевры национальной бытовой культуры, образцы подлинного творчества.

Фольклор отражает и народную философию, и политические стремления, и моральные нормы, и эстетические принципы, что выводит его за границы бытовых функций. Его особенностью является то, что он представляет собой искусство устного слова, это его всегда отличало от литературы и других видов искусства и служило в древности основой его синкретичности. Синкретизм этот проявлялся в неразрывной связи во время исполнения того или иного произведения с другими видами народного искусства – музыкой, обрядами, танцами, играми, жестами, мимикой. Поэтому исследователи фольклора (В. Гусев, И. Земцовский, Ю. Круглов, К. Чистов и другие) характеризуют его как особый вид искусства полиэлементного, выделяя в нем такие элементы, как словесный, музыкальный, танцевальный, мимический и другие.

Русский фольклор – это неисчерпаемый источник тем, образов, выразительных средств. Именно в нем с наибольшей полнотой и силой отразилась поэтическая натура русского народа, его талантливость. Произведения фольклора несут в себе добро, радость, фантазию, увлекающую и детей и взрослых, любовь к родному краю, умение видеть и понимать окружающий мир, все чаще проникать в быт, формируя художественный вкус, создавая эстетически полноценную среду, определяющую творческий потенциал личности. Кроме того, фольклор имеет общественную, общенародную ценность. Его познавательное значение состоит в том, что он дает богатые знания о жизни, труде, быте, воззрениях и идеалах народа. Произведения фольклора обогащают духовный мир человека, развивают здоровые художественные вкусы, чувство прекрасного, чувство формы, ритма и языка.

Народное поэтическое творчество, возникшее в глубокой древности, всегда было устным и анонимным, в нем преобладало коллективное начало, хотя создавалось оно отдельной талантливой личностью. Индивидуальное творчество органически соединялось с коллективным и развивалось на его основе. Произведения фольклора коллективно воспринимались и коллективно запоминались, при этом каждый исполнитель имел право на импровизацию. Отсюда закономерно возникала вариативность, т.е. редакция произведения зависела от времени и места создания, от личности исполнителя.

Непрофессиональное творение простого народа – фольклор – непрерывно влиял на авторское творчество – литературу. Фольклор исторически предшествовал письменному литературному творчеству, и первые попытки авторской индивидуально-творческой литературной работы опирались на художественный опыт народных певцов и рассказчиков. Образы, сюжеты, мотивы, стиль фольклора всегда оказывали влияние на развитие литературы.

В фольклорном произведении, в отличие от литературного, существуют более устойчивые и особые способы композиции. В произведении нет ничего лишнего, ничего, что не вело бы к заключительному разрешению мысли. Все строится на высоком уровне

художественной выразительности. Это свидетельствует о значительном уровне художественного мастерства, так как достичь всего этого возможно только владея искусством слова. Этим общим признакам подчиняются в фольклорном произведении все основные элементы: сюжет, образы, система средств выразительности, эмоциональная окраска.

Возрождение фольклора, народных обычаев, обрядов и праздников, традиционного декоративно-прикладного и изобразительного искусства – это актуальная проблема современности.

Фольклор, его жанры, средства, методы наиболее полно восполняют всю картину быта народа, его нравственности, духовности. Фольклор раскрывает душу народа, его достоинства и особенности. С точки зрения науки, фольклор – это феномен, который заслуживает особого изучения и внимательной оценки.

Фольклор в переводе с английского – народная мудрость, народное знание, произведения народного поэтического и музыкального творчества. Фольклористика – наука о народном поэтическом творчестве (фольклоре). Термин «фольклор» был введен в науку английским ученым Уильямом Томсом в 1846 и принят в международной науке.

Фольклор – это жизнь народа, его история, его развитие, это то, что создано народом в процессе жизни и на благо. А. Каргин дает определение: «Фольклор – важнейший элемент, составляющий историю культуры, ее действующее лицо, отражающий, с одной стороны, крупнейшие события в жизни народа и государства, с другой – определенные циклы человеческой жизни, времен года, трудовых занятий. Одновременно фольклор – это самостоятельная форма духовной практики, развивающаяся по своим законам и располагающая своими возможностями и средствами влияния на историю человека, его мысли и действия».

Л. Куприянова, давая характеристику феномена «фольклор», называет его «хранилищем мудрости и жизненной силы народа».

Л. Шамина называет фольклор совокупностью жанров народного творчества, объединенных функциональностью, чертами поэтики, происхождением и исторической судьбой.

Рассматривая фольклор с эстетической и социологической точек зрения, нужно отметить мнение М. Колесова, который считает, что «фольклор – это особая сфера непрофессиональной духовной культуры общества, которая:

- 1) по содержанию выражает мировоззрение и психологию народных масс;
- 2) по форме является искусством;
- 3) имеет своим социальным носителем народ как общность непосредственных производителей материальных благ;
- 4) выполняет как эстетические, так и практические функции.

Фольклор націонален, в этом его достоинство. Каждый народ имеет традиции, обычаи, символы поклонения.

Функции фольклора безграничны, как и сам фольклор, однако выделим основные – педагогические. Социальные направления народного творчества:

- формирование нравственного начала. Чувства патриотизма, любви к отечеству;
- знакомство через жанры фольклора с окружающим миром;
- физическое развитие ребенка и его нравственного становления;
- сближение человека и природы;
- развитие творческих способностей человека, формирование его эстетических взглядов.

Фольклор отражает и народную философию, и политические стремления, и моральные нормы, и эстетические принципы, что выводит его за границы бытовых функций. Его особенностью является то, что он представляет собой искусство устного слова, это его всегда отличало от литературы и других видов искусства и служило в древности основой его синкретичности. Синкретизм этот проявлялся в неразрывной связи во время исполнения того или иного произведения с другими видами народного искусства – музыкой, обрядами, танцами, играми, жестами, мимикой. Поэтому исследователи фольклора (В. Гусев, И. Земцовский, Ю. Круглов, К. Чистов и другие) характеризуют его как особый вид искусства полиэлементного, выделяя в нем такие элементы, как словесный, музыкальный, танцевальный, мимический и другие.

Русский фольклор – это неисчерпаемый источник тем, образов, выразительных средств. Именно в нем с наибольшей полнотой и силой отразилась поэтическая натура русского народа, его талантливость. Произведения фольклора несут в себе добро, радость, фантазию, увлекающую и детей и взрослых, любовь к родному краю, умение видеть и понимать окружающий мир, все чаще проникать в быт, формируя художественный вкус, создавая эстетически полноценную среду, определяющую творческий потенциал личности. Кроме того, фольклор имеет общественную, общенародную ценность. Его познавательное значение состоит в том, что он дает богатые знания о жизни, труде, быте, воззрениях и идеалах народа. Произведения фольклора обогащают духовный мир человека, развивают здоровые художественные вкусы, чувство прекрасного, чувство формы, ритма и языка.

Народное поэтическое творчество, возникшее в глубокой древности, всегда было устным и анонимным, в нем преобладало коллективное начало, хотя создавалось оно отдельной талантливой личностью. Индивидуальное творчество органически соединялось с коллективным и развивалось на его основе. Произведения фольклора коллективно воспринимались и коллективно запоминались, при этом каждый исполнитель имел право на импровизацию. Отсюда закономерно

возникла вариативность, т.е. редакция произведения зависела от времени и места создания, от личности исполнителя.

Непрофессиональное творение простого народа – фольклор – непрерывно влиял на авторское творчество – литературу. Фольклор исторически предшествовал письменному литературному творчеству, и первые попытки авторской индивидуально-творческой литературной работы опирались на художественный опыт народных певцов и рассказчиков. Образы, сюжеты, мотивы, стиль фольклора всегда оказывали влияние на развитие литературы.

В фольклорном произведении, в отличие от литературного, существуют более устойчивые и особые способы композиции. В произведении нет ничего лишнего, ничего, что не вело бы к заключительному разрешению мысли. Все строится на высоком уровне художественной выразительности. Это свидетельствует о значительном уровне художественного мастерства, так как достичь всего этого возможно только владея искусством слова. Этим общим признакам подчиняются в фольклорном произведении все основные элементы: сюжет, образы, система средств выразительности, эмоциональная окраска.

Как отмечают В. Гусев, И. Земцовский, М. Никитина и другие, «простота» фольклорной поэтики проявляется и в небольшом, сравнительно с литературным, объеме фольклорных произведений, в ясной и четкой композиции, в «простоте» и ясности языка.

Содержание фольклора, его отдельных жанров и произведений отражает у каждого народа свойственную ему жизнь, его миропонимание, нравственно-эстетические, социально-исторические, политические, философские, художественно-эстетические и педагогические взгляды. Жанры и выразительные средства фольклора вырабатывались и развивались исторически, в них большую роль играли вымысел и фантазия. Исследователями подмечено множество признаков, свойств, характерных для фольклора и позволяющих приближаться к пониманию его сущности: бифункциональность, коллективность, импровизация в фольклоре и др.

Целью моделируемого процесса духовного развития является развитие личностного потенциала будущего учителя начальных классов средствами кубанского музыкального фольклора; содержательное обеспечение представлено образовательными программами дисциплин «Теория и методика музыкального воспитания», «Теоретико-методологические основы духовного развития личности педагога», «Традиционная культура и кубанский музыкальный фольклор» и программой факультативного курса «Фольклорный ансамбль»; процессуально-методическое обеспечение предусматривало четыре этапа деятельности: подготовительный этап, ориентировочный этап, этап присвоения и контрольно-оценочный этап; технологическое обеспечение предусматривало включение методов, выбора форм и средств,

благоприятных для духовного развития будущего учителя начальных классов.

Обращение к этнокультурным традициям в воспитательном и образовательном процессе – одна из актуальных проблем современного образования, которая активно разрабатывается в последнее время. Знакомясь с кубанским музыкальным фольклором, будущие учителя постигают его эстетическую, этнографическую, педагогическую функции, совершенствуют свою эмоциональную сферу, расширяют круг познавательных интересов, находят самовыражение в активной творческой деятельности. У них возрастает понимание, что традиционная культура влияет на формирование личности в течение всей жизни, что музыкальный фольклор незаменим в формировании личности, поскольку развивает те стороны мышления, которые не способна развить ни одна наука, в том числе и гуманитарная.

Историко-философская ретроспектива и психолого-педагогический анализ проблематики «духовность человека» доказали необходимость выделения трех аспектов его рассмотрения. С этой целью были определены три стороны: философская, психологическая и педагогическая. Логика научного развертывания привела к необходимости категоризации данного подхода: философский аспект объясняет философское основание, выделенное на базе сущности феномена в проекции к педагогической действительности; психологический аспект определяет психологические основы процесса развития духовности, характеризующие механизмы становления исследуемого феномена, влияющие на достоверность моделирования в педагогике; педагогический аспект феномена представляет сущностную характеристику, которая позволяет определить возможности педагогической деятельности.

Рассмотренные философские концепции привели нас к выводу, что многие положения и накопленные факты о духовности явились основанием для выяснения механизмов духовного развития личности.

Современная психологическая наука духовность рассматривает в личностном и надличностном аспектах. В первом случае духовность предстает именно как личностная характеристика, во втором – как культурное, социальное явление, выражающее разные типы духовной ориентации общества или социальных групп.

Выделение личностного аспекта духовности как основного позволяет рассматривать духовность как внутреннее целостное интегральное качество личности, сориентированное на высшие человеческие ценности. Приоритетным в духовном развитии личности является ее способность к самосовершенствованию, творчеству «по законам красоты». При этом особую роль играет процесс познания, общения и отношения, опыт творческой деятельности. Рассмотрение этих аспектов позволяет определить духовность как интегральное качество, синтезирующее в себе нравственное, эстетическое,

интеллектуальное, эмоциональное, ценностное, поведенческое содержание личности, направленное на утверждение подлинно человеческого в людях, основанного на устремленности к высшим человеческим ценностям, на творческое созидание своей жизни, совершенствование себя и окружающего мира в соответствии с идеалами истины, добра и красоты.

Содержательный компонент духовного развития будущего учителя начальных классов представлен в разработанных нами образовательных программах «Теория и методика музыкального воспитания», «Теоретико-методологические основы духовного развития личности педагога», «Традиционная культура и кубанский музыкальный фольклор» и в программе факультатива «Фольклорный ансамбль».

Изучение процесса духовного развития будущего учителя начальных классов в вузе открывает возможности для дальнейших исследований: поиска вариативных средств духовного развития личности, выявления специфических особенностей духовного развития личности средствами кубанского музыкального фольклора в возрастном аспекте; изучение воспитательных систем культурологической направленности на основе кубанского музыкального фольклора.

Литература

1. Бигдай А. Д. Песни кубанских казаков. – Т. 2 : Песни линейных казаков / А. Д. Бигдай ; под ред. В. Г. Захарченко. – Краснодар, 1995. – 120 с. **2. Бондарь Н. И.** Традиционная духовная культура кубанского казачества / Н. И. Бондарь // Традиционная культура и дети. – Краснодар, 1999. – 194 с. **3. Куприянова Л. Л.** Активизация творческой деятельности младших школьников при освоении музыкального фольклора: дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Куприянова. – М., 1989. – 214 с.

Трибушна Г. А. Музичний фольклор Кубані у виховному процесі педагогічного ВНЗ.

У статті розглянуто основу загальної системи виховання майбутніх педагогів у ВНЗ – духовність. Представлено структурні компоненти процесу та їх характеристика. Вироблено аналіз проблематики „духовність людини”, доведена необхідність виділення трьох аспектів його розгляду: філософський, психологічний і педагогічний.

Ключові слова: народність, етнос, фольклор, духовність, виховання.

Трибушная Г. А. Музыкальный фольклор Кубани в воспитательном процессе педагогического вуза.

В статье рассмотрена основа общей системы воспитания будущих педагогов в вузе – духовность. Представлены структурные компоненты процесса и их характеристика. Произведен анализ проблематики «духовность человека» доказана необходимость выделения трех аспектов его рассмотрения: философский, психологический и педагогический.

Ключевые слова: народность, этнос, фольклор, духовность, воспитание.

Tribushnaja G. A. Musical folklore of Kuban in educational process of pedagogical high school.

In article the basis of the general educational system of the future teachers in high school - spirituality is considered. Structural components of process and their characteristic are presented. The analysis of a problematics «spirituality of the person» is made necessity of allocation of three aspects of its consideration is proved: philosophical, psychological and pedagogical.

Keywords: a nationality, ethnos, folklore, spirituality, education.

Відомості про авторів

1. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Алдакімова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
3. **Балабай Микола Олександрович** – аспірант кафедри педагогіки РНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта.
4. **Бартош Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, завідувач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
5. **Безбородих Світлана Миколаївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Волобуєва Ніна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
7. **Грищенко Надія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри української мови факультету іноземних громадян Луганського державного медичного університету.
8. **Данко Дана Валеріївна** – викладач кафедри соціальної медицини та гігієни медичного факультету Ужгородського національного університету, здобувач кафедри педагогіки.
9. **Епштейн Ірина Семенівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Желанова Вікторія В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Канюк Олександра Любомирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
12. **Катуржевская Ольга Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії педагогіки та освітньої практики Армавірської державної педагогічної академії.
13. **Коваленко Сергій Олегович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Коношенко Наталія Анатоліївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

15. **Коношенко Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.
16. **Литвин Інна Миколаївна** – магістр, методист з питань практичної психології та соціальної роботи Черкаського районного відділу освіти.
17. **Максимовська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
18. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Михайленко Оксана Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
20. **Нікітченко Лілія Олександрівна** – аспірант кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
21. **Опачко Магдаліна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ужгородського національного університету.
22. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Польова Леся Василівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри готельно-ресторанної справи Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника
24. **Плотніков Сергій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи Приазовського державного технічного університету.
25. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
26. **Ромашина Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
27. **Суханова Альона Євгеніївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
28. **Татаренко Яна Юріївна** – провідний фахівець факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. **Тіхонова Наталія Георгіївна** – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.
30. **Третяк Олена Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук.
31. **Трибушна Галина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, заступник декана з виховної роботи психолого-педагогічного факультету Армавірської державної педагогічної академії.
32. **Федоренко Марина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Чорна Любов Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризмознавства і туристичних спеціалізацій Прикарпатського національного університету.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина II

Відповідальні за випуск:
к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,
к. п. н., доц. **Юрків Я. І.**

Здано до склад. 27.12.2011 р. Підп. до друку 27.01.2012 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 28,95. Наклад 200 прим. Зам. № 33.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.