

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

Заснований
у 1997 р.

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

Адреса редакції:

Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефон

для довідок:
(061) 289-12-26

В і с н и к

**Запорізького національного
університету**

- **Педагогічні науки**

№ 3(16), 2011

Запоріжжя 2011

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 182 с.

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

Затверджено вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 2 від 25.10.2011 р.)

Редакційна рада

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

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор –

заступник головного редактора

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

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

Редакційна колегія

Байкіна Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік,
дійсний член АПН України

Зверєва І.Д. – доктор педагогічних наук, професор

Іваненко В.К. – доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О.І. – доктор педагогічних наук, професор

Міщик Л.І. – доктор педагогічних наук, професор

Павленко А.І. – доктор педагогічних наук, професор

Пахомова Т.О. – доктор педагогічних наук, професор

Приходько М.І. – доктор педагогічних наук, професор

Харченко С.Я. – доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

БЕЗНОСЮК О.О.	
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	5
ВОЗНЯК А.Б.	
ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ДРОГОБИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ «НАДІЯ»	11
ЗАХАРОВА Н.М.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ	15
ЗВЕРЕВА И.Д.	
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ	18
КАПСЬКА А.Й.	
ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРОБЛЕМНИМИ СІМ'ЯМИ	22
КАРЧЕВСЬКА О.В.	
ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА ЩОДО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	25
ПЕТРОВСЬКА К.В.	
ІНІЦІОВАННЯ СТВОРЕННЯ МОЛОДІЖНИХ ГРУП СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ НА ДОПОМОГУ УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ	32
ПРИХОДЬКО Л.М.	
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	37
СИНЯКОВА В.Б.	
ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ НЕПОВНІЙ РОДИНИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ	41

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

ВОЙЦЕЩУК Л.Є	
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ – ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ	46
ДЕНИСЕНКО А.И., ПОДКОВАЛИХИНА Е.А., САВРАНСКАЯ А.В.	
ЧИСЛЕННОЕ РЕШЕНИЕ КРАЕВЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ОБЫКНОВЕННЫХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ СТАНДАРТНЫМИ СРЕДСТВАМИ EXCEL	49
КОЙГУШСКАЯ Г.П.	
ВОПЛОЩЕННЯ ІДЕЙ І МЕТОДІВ Л.Н. ТОЛСТОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	55
ПИПТЮК П.Ф.	
СТАН СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 6–10 РОКІВ ЗА ПОКАЗНИКАМИ ЕЛЕКТРОКАРДІОГРАФІІ	60
ПОГРОМСЬКА Г.І.	
РЕЛІГІЙНА ОСВІТА В ШКОЛАХ АНГЛІЇ: ЗМІСТ ТА ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ	64
РУЖИН К.М.	
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗІСТАВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	69

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ГИРИЛА О.С.	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ДОШКОЛЬНОГО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ	76
ТКАЧЕНКО І.В.	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ	80
ТРЕТЬЯКОВА Т.А., МУРКО И.И.	
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ІНТЕНЦІЙ АВТОРА В ІНОЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ	84

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

БОГДАНОВА Т.Л. АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ТРАДИЦИОННОМ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	89
ВАСИЛЬЧЕНКО О.І. ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ	94
КАРАЄВА Т. В. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	98
ЛІСІНА Г.С., МЕРКУЛОВА Н.В. ОБ'ЄКТИВНИЙ СТАН ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	104
МУХІНА Г.В. ПРО ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ КУРСАНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ МВС УКРАЇНИ	109
ПОТОПА К. Л. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	112
ПРИХОДЬКО В.Н. ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ	118
ТИХОМИРОВ С.В. УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИШІВ	123

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

БІДЕНКО Л.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО - КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	128
КОНАРЖЕВСЬКА В.І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ	134
КРИВОНОС І.А. МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	138
ЛАЗАРЕНКО В.І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ	142
МАКАРОВА Т.М. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	149
ОНИПЧЕНКО О.І. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	155
ПОНОМАРЕНКО О.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ	159
ТОРБЕНКО І.О. МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	166
ТРОЦЕНКО Н. Є. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ	170
ХМУРИНСЬКА Т. О. НАУКОВІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ СУТНІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	175

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 373.66:37.018.262-057.36

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Безносюк О.О., к.пед.н., професор

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано проблеми, що постають перед сучасними сім'ями військовослужбовців, зміст, основні форми та напрями соціальної роботи із даною категорією сімей, особливості їх захисту та підтримки.

Ключові слова: військовослужбовці, сім'ї військовослужбовців, принципи, зміст, форми соціальної роботи.

Безносюк А.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ / Военный институт Киевского национального университета им. Т.Шевченко, Украина.

В статье проанализировано проблемы, возникающие у современных семей военнослужащих, содержание, основные формы и направления социальной работы с данной категорией семей, особенности их защиты и поддержки.

Ключевые слова: военнослужащие, семьи военнослужащих, принципы, содержание, формы социальной работы.

Beznosyuk A. FEATURES OF SOCIAL WORK WITH FAMILY SOLDIERS / Taras Shevchenko Kyiv National University, Ukraine.

The article analyzes the problems faced by modern families of military personnel, content, form and basic directions of social work with this category of families, particularly their protection and support.

Key words: military, military family, principles, contents, forms of social work.

Одним із стратегічних загальнонаціональних пріоритетів державної політики України є захист та підтримка сім'ї як важливого соціального інституту. Це стосується і сім'ї військовослужбовця Збройних Сил України, яка посідає одне з провідних місць у соціальному устрої українського суспільства. Адже від вирішення багатьох проблем, що виникли у сучасній сім'ї військовослужбовця, залежить результативність реформ, які здійснюються сьогодні в Збройних Силах, боєздатність держави, а також характер процесів, що відбуваються як усередині, так і за її межами.

Важливість соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями зумовлюється тим, що військовослужбовці є соціальною групою, яка істотно впливає на все суспільство в цілому, оскільки військова служба у Збройних Силах – це особливий, надзвичайно важливий вид діяльності, покликаний гарантувати громадянам України національну безпеку. Зміцнення сім'ї військовослужбовця, її життєстійкості, захист інтересів і прав її членів вимагають спеціально організованої, науково обгрунтованої та технологічно виправданої соціально-педагогічної підтримки.

Дослідженням особливостей життєдіяльності сімей військовослужбовців займалися такі вчені, як М. Бабенко, І. Зверева, А. Капська, О. Карабецька, І. Козлова, Г. Лактіонова, О. Лугова, С. Моцарь, М. Ротань, В. Торохтій, Л. Хоменко. Суттєве значення в осмисленні необхідності зміцнення сучасної сім'ї військовослужбовця мають праці І. Зверевої, Т. Семикіної, А. Євченко, Ю. Фіненко, які досліджували особливості функціонування дезорганізованих сімей військовослужбовців. Віддаючи належне теоретичній і практичній значущості праць дослідників, ми змушені констатувати, що стан наукової розробки сучасних проблем організації і здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців не можна вважати задовільним.

Метою нашої статті є обгрунтування необхідності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, характеристика змісту, форм та методів соціально-педагогічної роботи та принципи їх використання за різних умов життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних Сил України.

Військова служба у Збройних Силах – це дуже важливий вид діяльності, покликаний гарантувати національну безпеку України. За своєю суттю вона є діяльністю військовослужбовців, для якої

характерні певні обмеження: чітка регламентація професійної діяльності, поведінки та побуту; певні обмеження в деяких особистих, громадянських, політичних та соціально-економічних правах (наприклад, військовослужбовцям заборонено вступати до політичних партій, або членство в таких на період служби призупиняється; свобода слова, доступ до отримання інформації обмежуються таким поняттям, як «нерозголошення військової таємниці»); відсутність звичних умов життя; звуження кола людей, з якими спілкується військовослужбовець і його сім'я. Діяльність військовослужбовців, які виконують конституційний обов'язок із захисту Вітчизни, часто пов'язана з ризиком для життя. На особистість, стиль життя військовослужбовця впливає також можливість застосування насильства (іноді – з використанням зброї) при виконанні закріплених законом функцій.

Незважаючи на все це, специфіка праці військовослужбовця формує у нього такі соціально-типові якості, характерні для військової професії, як законопослушність, відповідальність, мужність, дисциплінованість, виконавчість, вольові якості і ін. Ці якості набувають характеру духовно-моральних зразків, цінностей, норм, що формують так звану військову субкультуру.

Особливості професійної діяльності, наявність тих чи інших особистісних якостей, безперечно, накладають відбиток і на сім'ї військовослужбовців, їх функціонування та розвиток. Традиційно сім'ї військовослужбовців є нуклеарними, малодітними (виховують двох дітей), що зумовлюється частими переїздами через зміну місця проходження служби та, зазвичай, низьким рівнем матеріального забезпечення військовослужбовців. Більше 75 % сімей військовослужбовців є дистантними сім'ями, що викликано проблемами в забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами в забезпеченні сім'ї житлом.

Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України здійснюється відповідно до Законів України «Про Збройні Сили України», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», Концепції виховної роботи в Збройних Силах України та інших військових формуваннях України, Концепції гуманітарного і соціального розвитку Збройних Сил України, ряду інших законодавчих та нормативних документів.

Об'єктом діяльності соціального педагога з сім'єю військовослужбовця є конкретна сім'я (індивід), включена в соціальне військово-середовище. Метою соціально-педагогічної роботи є організація позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця та гармонізація її взаємодії з соціальним середовищем. При цьому слід враховувати, що саме взаємозв'язок сім'ї військовослужбовця і соціального середовища, в якому вона функціонує, обумовлює основні завдання цієї роботи: створення умов для формування соціально-педагогічної стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій; підвищення потенціалу соціалізуючої дії сім'ї на своїх членів; відновлення і підтримка активності сім'ї; стимулювання потреби членів сім'ї у трансформації соціально-педагогічних знань у процесі соціальної взаємодії; досягнення такого кінцевого результату, за якого необхідність у соціально-педагогічній підтримці сім'ї зникне.

Уся соціально-педагогічна діяльність з цією категорією сімей підпорядковуватиметься таким принципам:

- 1) соціально-політичним: принципу законності та прав людини, який полягає в забезпеченні державою та відповідними соціальними інститутами реалізації прав і свобод, ратифікованих нашою державою; принципу державного підходу до завдань, який реалізується шляхом активної участі держави в підготовці і організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців; принципу зв'язку змісту соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами функціонування сім'ї військовослужбовця, що полягає у організації допомоги та підтримки, зумовленої умовами макро- і мікросередовища цієї сім'ї;
- 2) соціально-педагогічним: принципу особистісного соціально-діяльнісного підходу до професійної діяльності, який забезпечує облік у соціально-педагогічній роботі усієї сукупності потреб кожного члена сім'ї військовослужбовця, переорієнтацію членів сім'ї з пасивно-споживчої на активнотворючу соціальну діяльність; принципу диференційованого і індивідуального підходу до об'єкта діяльності, який передбачає необхідність відмежування конкретних потреб сім'ї військовослужбовця від загальних, врахування індивідуальних особливостей кожного члена сім'ї і ситуації, що склалася; принципу суверенності сім'ї, який забезпечує врахування права сім'ї на пошук та отримання (чи відмови від) допомоги, вибору з наявних варіантів надання допомоги найбільш прийнятної для сім'ї, погодження щодо втручання в особисте життя сім'ї військовослужбовця (за винятком випадків, обумовлених законом);
- 3) організаційним: принципу педагогізації соціально-педагогічної діяльності, передбачає використання соціально-педагогічної теорії як комплексної основи для організації соціально-педагогічної діяльності; принципу інтеграції, який забезпечує координацію зусиль керівництва військової частини, державних і недержавних організацій у вирішенні проблем сімей військовослужбовців; принципу професійної компетентності, який передбачає надання допомоги спеціалістами відповідної кваліфікації та підкреслює обов'язковість професійної підготовки фахівця; принципу контролю, який забезпечує контроль щодо

організації та здійснення соціальної підтримки і захисту, їх результативності, а також формування рекомендацій з підвищення ефективності цих процесів;

4) специфічним: принципу соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності, який передбачає використання поняття «культура соціального військового середовища» як мети і критерію оцінки рівня розвитку середовища існування сімей військовослужбовців у конкретних військових частинах, містечках, гарнізонах, місцях їх компактного проживання; принципу наукової обґрунтованості соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду, визначення змісту, організації і методики соціально-педагогічної діяльності з військовослужбовцями і їх сім'ями; принципу цілеспрямованості, відповідно до якого соціальний педагог повинен цілеспрямовано досягати позитивного результату в роботі з сім'єю військовослужбовця, впливаючи на свідомість, волю, почуття і вчинки як членів сім'ї, так і її оточення; принципу універсальності, згідно з яким слід виключити дискримінацію при наданні соціально-педагогічної допомоги сім'ї військовослужбовця за будь-якими ознаками: ідеологічними, політичними, релігійними, національними, расовими, віковими тощо; принципу соціального реагування, який передбачає усвідомлення необхідності вживати заходів до виявлених соціально-педагогічних проблем сім'ї військовослужбовця, діяти відповідно до конкретних обставин соціальної ситуації індивідуальної сім'ї; принципу клієнтоцентризму, що означає визнання пріоритету прав сім'ї військовослужбовця в усіх випадках, крім тих, де це суперечить правам та інтересам інших людей; принципу опори на власні сили, який підкреслює суб'єктну роль сім'ї військовослужбовця, її активну позицію у вирішенні своїх проблем (йдеться про сім'ї, достатньо дієздатні з огляду на їх інтелектуальні, психічні та фізичні ресурси); принципу конфіденційності, що полягає в забезпеченні нерозголошення тієї інформації про сім'ю військовослужбовця, яка може завдати їй шкоди чи дискредитувати її членів; принципу толерантності, якого слід дотримуватись, насамперед, у роботі з сім'ями, які можуть не викликати симпатії у фахівця (політичні, релігійні й національні особливості індивідів, які потребують допомоги, їхні поведінкові стереотипи й сама зовнішність можуть виявитися неприємними для соціального педагога); принципу системності, згідно з яким сім'я військовослужбовця – це органічна єдність, що становить складну систему структурних елементів і функціональних взаємодій; принципу об'єктивності, який у широкому соціологічному аспекті передбачає об'єктивний підхід до проблем сім'ї військовослужбовця на теоретичному й державно-організаційному рівнях; у вузькому розумінні – вимагає від фахівця, який надає допомогу сім'ї, подолання усіх проявів аберації (перекручувань у результатах соціального спостереження й технологічного вибору), які виявляються в результаті дії чинників, визначених самим соціальним педагогом; принципу гуманізму, що має на меті професійну діяльність на основі людяності, емпатії, альтруїзму, прийняття особистості такою, як вона є – з усіма позитивними й негативними сторонами; принципу фамілієцентризму (родиноцентризму), який передбачає, що в процесі організації соціально-педагогічної діяльності на всіх її рівнях права та інтереси сім'ї стоятимуть на першому місці, маючи пріоритет перед правами та інтересами держави, товариства та ін.

У своїй сукупності вказані вище принципи визначають функції і сфери соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, а саме:

- діагностичну функцію, яка зумовлює сферу соціальної діагностики і прогнозування. Соціальній діагностиці підлягають: власне соціальні потреби сімей військовослужбовців; міра розвитку цих потреб і їхнього задоволення в конкретній військовій частині, військовому містечку, гарнізоні, місці компактного проживання військовослужбовців і членів їхніх сімей; міра розвитку інфраструктури конкретного військового соціуму і її відповідності потребам його мешканців; міра оптимальності і гармонійності взаємодії військовослужбовців і членів їхніх сімей із середовищем їхнього перебування та ін.;
- обслуговуючу функцію, яка зумовлює розвиток відповідної сфери соціально-побутового обслуговування;
- адаптаційну функцію, якій відповідає сфера соціальної адаптації (реадаптації) сімей військовослужбовців та становлення кожного члена сім'ї як сім'янина, члена колективу, фахівця та ін.;
- превентивну, профілактичну і корекційну функції, які формують сферу соціальної профілактики і корекції поведінки членів сімей військовослужбовців і умов та факторів військового середовища;
- реабілітаційну функцію, що зумовлює розвиток і функціонування сфери соціальної реабілітації і реалізується стосовно тих сімей військовослужбовців, які мають несприятливу, негативну динаміку розвитку; військовослужбовців і членів їхніх сімей, які зазнали психотравмуючого впливу військової служби та ін.;
- анімаційну функцію, яка зумовлює формування і функціонування сфери соціально-культурного розвитку і пов'язана не лише з організацією дозвілля сімей військовослужбовців, але і з гуманізацією вільного часу кожного члена військового соціуму;

- освітню функцію, що зумовлює розвиток сфери підготовки і перепідготовки кадрів і охоплює військовослужбовців, які звільняються або вже звільнилися з військової служби, а також членів їхніх сімей, та пов'язана з їхньою професійною орієнтацією, перепідготовкою на нові для них спеціальності і працевлаштуванням відповідно до потреб місцевого або регіонального ринків праці;
- прогностичну функцію, яка дозволяє прогнозувати перспективи розвитку і задоволення потреб сімей військовослужбовців;
- організаційно-розпорядчу функцію, яка зумовлює розвиток і функціонування сфери менеджменту соціально-педагогічної діяльності;
- функцію забезпечення сприятливих соціально-екологічних умов для життєдіяльності і розвитку сімей військовослужбовців, що передбачає діяльність з усунення негативних факторів, поліпшення умов праці і побуту військовослужбовців, сприяння підвищенню можливостей працездатності військовослужбовців і здатності їх сімей до соціального функціонування;
- функцію розвитку соціальних комунікацій, яка полягає у ліквідації напруженості, конфліктів, особливо в закритих військових містечках, відірваних від широких соціальних контактів;
- функцію соціальної освіти, яка формує відповідну їй сферу соціальної освіти та проявляється у проведенні симпозіумів, семінарів, конференцій соціальних педагогів, які працюють з сім'ями військовослужбовців, організації вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду соціально-педагогічної діяльності; виданні і поширенні наукової, навчальної і методичної літератури з соціально-педагогічної роботи у військовому середовищі; презентації програм і проектів соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців.

Функції соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців тісно пов'язані з її напрямками. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців зумовлюються проблемами, які виникають у кожній конкретній сім'ї. Їх можна одночасно вважати і цілями, що можуть конкретизуватися у вигляді певних завдань. До напрямків роботи соціального педагога з сім'ями військовослужбовців належать: соціальна допомога, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, соціальне посередництво, соціальна адаптація, соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна корекція, соціальна реабілітація, підготовка до цивільного життя та організація освітньо-дозвілєвої діяльності. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців покликана задовольняти різні соціальні потреби військовослужбовців і членів їхніх сімей.

Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців та її результативність залежать від багатьох чинників, і, насамперед, – від типу кожної конкретної сім'ї, особливостей її життєдіяльності, професіоналізму соціального педагога, який працюватиме з цієї сім'єю, наявності зацікавлених у позитивному вирішенні проблеми партнерів (членів сім'ї, працівників військового підрозділу, соціальних служб, навчально-виховних закладів, оточення сім'ї та ін.).

Тип сім'ї військовослужбовця можна визначити за рядом ознак: якістю зовнішніх і внутрішніх меж (ретрофлексуючі і дезорганізовані); структурою влади (авторитарні, демократичні та ліберальні сім'ї); стадією становлення (молоді, середні, зрілі); складом (нуклеарні, розширені, змішані (перебудовані), неповні сім'ї, подружні); розподілом ролей (традиційні (патріархальні чи матріархальні), егалітарні); психологічним кліматом (сім'ї зі сприятливим і несприятливим психологічним кліматом); мірою негараздів (проблемні, конфліктні, кризові); основними функціями сім'ї: рівнем матеріальної забезпеченості (бідні, малозабезпечені, забезпечені, багаті), професійною приналежністю, освітнім рівнем, віком, ставленням до релігії та особливими умовами сімейного життя, складом сім'ї (прості (неповні, прості нуклеарні (батьки і діти), складні (батьки, діти, дідусі, бабусі – у різних варіантах), великі (батьківська пара, декілька дітей зі своїми сім'ями – три і більше подружніх пар), кількістю дітей в сім'ї (інфертильні (бездітні), одностітні, малодітні (дві дитини), багатодітні (троє і більше дітей до 16 років), однорідністю соціального складу (однорідні, різнорідні); тривалістю подружнього життя (сім'ї молодят, сім'ї з тривалістю подружнього життя: від 1 до 3 років, від 3 до 5 років, від 5 до 10 років, від 10 до 20 років, від 20 до 25 років, від 25 до 30 років, від 30 років і більше), типом керівництва (гелітарні; авторитарні); типом юридичних взаємостосунків (побудовані на шлюбних стосунках; позашлюбні; оформлені юридично, але проживають окремо), юридичними взаємостосунками батьків та дітей (рідні діти; зведені діти; усиновлені діти; опікунські сім'ї), якістю емоційно-психологічних взаємостосунків у сім'ї (гармонійні; конфліктні; емоційно невірноважені; дезорганізовані); сім'ї зі специфічними проблемами (наявністю психічних чи фізичних захворювань, правопорушників, алкоголіків, наркоманів, захворювань на СНІД, схильності до суїциду, інвалідів); благополучні і неблагополучні (у тому числі зовні благополучні) сім'ї; професійною ознакою (сім'ї офіцерів (молодших і старших, керівного складу), сім'ї прапорщиків (які перебувають на командних, технічних посадах і посадах тилового забезпечення), сім'ї курсантів, сім'ї рядового і сержантського складу, сім'ї військовослужбовців-жінок, сім'ї цивільного персоналу (робочих, що служать)); ставленням до військового соціуму (новоприбулі сім'ї; сім'ї, що

вибувають до місця служби військовослужбовця; осілі сім'ї; сім'ї військових пенсіонерів; сім'ї військовослужбовців, звільнених у запас; сім'ї військовослужбовців – ветеранів війни, учасників бойових дій) тощо. Типів сучасних сімей військовослужбовців можна назвати значно більше. Крім того, у межах кожного типу можна ще визначити окремі види сімей військовослужбовців.

Щодо особливостей життєдіяльності сімей військовослужбовців, то найголовнішими з них (які докорінно впливають на зміст соціально-педагогічної роботи), є:

а) подружні відносини усе більше визначаються мірою і глибиною прихильності між членами подружжя, різко підвищується їх рівень сподівань стосовно один одного, реалізувати які більшість не може з огляду на традиції, культуру, індивідуальні особливості, і через специфіку військової професії;

б) традиційний поділ праці на «чоловічу» і «жіночу» у більшості сімей, у зв'язку зі специфікою військової служби, зведений до мінімуму; закономірним є підвищення статусу жінки в сім'ї, яка виконує типово керівну роль у веденні господарства;

в) велика кількість сімей має одну дитину і складається з двох поколінь – батьків і дітей; бабусь і дідусів, інших родичів, зазвичай, живуть окремо. У результаті батьки не лише не мають можливості повсякденно використовувати досвід і підтримку попереднього покоління, але й гіпотетичне використання цього досвіду часто є проблемним;

г) у зв'язку зі специфікою професійної діяльності батьків військовослужбовців, частими переїздами, діти раніше дорослішають, швидше навчаються тому, як переборювати труднощі, долати стреси, характерні для нашого часу (зокрема розлучення батьків та їх наслідки, конфліктні сімейні ситуації, проблеми пристойного виживання тощо);

д) відносини дітей і батьків стали складнішими, адже діти отримують можливість проводити велику частину вільного часу поза сім'єю або лише під наглядом матері. Зазвичай, цей час вони присвячують заняттям, що є прийнятними серед однолітків, і далеко не завжди піклуються про схвалення їх батьками. Авторитет батьківської влади часто не спрацьовує – на зміну йому повинен приходити авторитет особистості батьків.

Виходячи із зазначеного вище, важливою умовою ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців є організація в них соціально-педагогічного процесу – спеціально організованої послідовної зміни функціонування сім'ї, яка розвивається в часі й у межах визначеної виховної системи та спрямована на перетворення особистісних властивостей і якостей її членів. Зміст цього процесу полягає в перетворенні соціально-педагогічних знань у власний потенціал сім'ї, що відбувається у чотири етапи: інформаційно-аналітичний, характерною особливістю якого є створення банку даних про актуальні проблеми різних типів сімей, їх структуру, можливі наслідки життєдіяльності, ресурси й можливості та їх використання в обставинах, що склалися.

Під час соціально-педагогічного процесу в сім'ї військовослужбовця фахівець почергово виступає в трьох основних ролях: порадника (інформує сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей); консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї; інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї); захисника (захищає права індивіда (сім'ї) у випадку, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності чи деградація особистості (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей тощо).

Форми соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців класифікують за такими ознаками: складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, «пульсуючі»); перспективою (розраховані на близьку перспективу, розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу); місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні); мірою самостійності учасників (групи самопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта, сім'ї, які працюють під безпосереднім керівництвом соціального педагога); рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі); видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні); умовами здійснення (екстрені, звичайні); характером спілкування (безпосередні, опосередковані); метою (спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики і завдань соціально-педагогічної роботи, участь у реалізації сімейної політики і проведенні соціального супроводу сім'ї, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціально-педагогічної роботи); складністю побудови (прості, складні, комплексні).

Найпоширенішими методами роботи соціального педагога з сім'ями військовослужбовців є: бесіда, переконання, формування перспективи, вправа, заохочення і покарання, методи подолання конфліктів

(прямі і опосередковані), методи діагностики (спостереження (включене, систематичне, не систематичне, ситуативне), анкетування (відкрите і закрите), тестування, соціометрія, інтерв'ю, моніторинг).

У роботі з сім'ями військовослужбовців використовують твірні (заохочення, увага, прохання, довіра, зміцнення індивіда у власні сили) і гальмівні (наказ, натяк, вдавана байдужість, недовіра, осуд, попередження, вибух емоцій) прийоми.

Як засоби найчастіше виступають книги, засоби масової інформації, природа і навколишнє середовище. Сукупність методів, прийомів і засобів оптимального вирішення назрілої у сім'ї проблеми чи виконання певного виду діяльності – це методика впливу на сім'ю військовослужбовця.

Для забезпечення ефективної соціально-педагогічної діяльності соціальний педагог співпрацює з керівництвом військового підрозділу, частини, в якій служить військовослужбовець Збройних Сил, різноманітними соціальними службами, державними і недержавними установами та організаціями, навчальними закладами.

Найбільш розповсюдженою організацією, покликаною здійснювати соціально-педагогічну діяльність з сім'ями військовослужбовців, є Жіноча Рада військової частини. Головною метою діяльності Жіночих Рад є сприяння командирам усіх рівнів, органам виховної і соціально-виховної та просвітницької роботи серед військовослужбовців та членів їхніх сімей у відродженні духовних традицій українського народу та формуванні серед військовослужбовців готовності до подвигу заради незалежності України. Головними завданнями Жіночих Рад є: надання допомоги командирам усіх рівнів щодо формування серед військовослужбовців та членів їхніх сімей високої моральності, виховання в них національної самосвідомості, гордості за історичне, героїчне минуле України, вірності бойовим традиціям Українського війська; активна популяризація української мови, літератури, мистецтва, народної творчості, свят та звичаїв як головних чинників відродження духовності військовослужбовців та членів їхніх родин; проведення серед дружин військовослужбовців роз'яснення актуальних питань соціально-політичного життя України, будівництва її Збройних Сил; національно-патріотичне виховання дітей військовослужбовців, пропаганда педагогічних знань серед батьків, надання допомоги в організації позашкільної роботи, діяльності дошкільних закладів, проведення оздоровчих заходів під час шкільних канікул; надання всебічної допомоги у вирішенні питань соціального захисту військовослужбовців та членів їхніх родин, працевлаштуванні дружин та створенні умов для отримання ними нових професій; надання благодійної допомоги багатодітним сім'ям та сім'ям загиблих військовослужбовців, а також тим сім'ям, у яких члени сім'ї отримали інвалідність під час виконання службового обов'язку у лавах Збройних Сил; сприяння створенню побутових умов, що відповідають естетичним та санітарним нормам; проведення активної роботи щодо естетичного виховання військовослужбовців та членів їхніх сімей, організації доцільного дозвілля; створення умов для розвитку народної творчості військовослужбовців та членів їхніх родин, фольклорно-етнографічних колективів, забезпечення їх активної участі у проведенні конкурсів, оглядів, фестивалів; організація для військовослужбовців та членів їхніх сімей конференцій, семінарів та інших заходів з метою підтримки тісних зв'язків із громадськими організаціями.

Отже, оптимізація соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців можлива за дотримання таких умов: створенням мережі спеціалізованих соціально-педагогічних служб; наявністю у фахівців соціально-педагогічної діяльності спеціальної підготовки щодо роботи у військовому середовищі та вирішення проблем військовослужбовців і їхніх родин; організацією самопомоги і взаємодопомоги родин військовослужбовців; задоволенням різноманітних потреб членів сімей військовослужбовців, що виникають у процесі взаємодії із соціальним військовим середовищем; формуванням дієвої соціальної політики держави загалом та у сфері соціального захисту військовослужбовців та їхніх сімей зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про Збройні Сили України» : від 6 грудня 1991 р. / Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1998. – № 231.
2. Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (зі змінами і доповненнями) : від 20 грудня 1991 року / Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1993. – № 21.
3. Указ Президента України «Про концепцію виховної роботи у Збройних Силах України та інших військових формуваннях України» / Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1998. – № 981/98.
4. Указ Президента України «Про Концепцію гуманітарного і соціального розвитку Збройних Сил України» / Законодавчі акти України з питань військової сфери і державної безпеки. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – № 28/2004.
5. «Про введення в дію Положення про жіночі Ради у Збройних Силах України» / Наказ Міністра оборони України № 107 від 16.04.1994 р. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1994.

6. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. – 184 с.
7. Соціальна педагогіка: підручник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр учб. літ., 2003. – 266 с.
8. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 132 с.

УДК 373.66-053.2-056.24

ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ДРОГОБИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ «НАДІЯ»

Возняк А.Б., к. пед. н., доцент

Дрогобицький державний педуніверситет імені Івана Франка

У статті відображено соціальний аспект проблеми реабілітаційної роботи з дітьми з особливими потребами, гуманістичний підхід до роботи з цією категорією дітей. Охарактеризовано досвід роботи Дрогобицького товариства дітей-інвалідів «Надія» щодо соціальної реабілітації.

Ключові слова: соціальна реабілітація, діти-інваліди, діти з особливими потребами, образотворче мистецтво, арт-терапія.

Возняк А.Б. ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДРОГОБЫЧСКОГО ОБЩЕСТВА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ «НАДЕЖДА» / Дрогобычский государственный педагогический университет им. Ивана Франко, Украина.

В статье отображен социальный аспект проблемы реабилитационной работы с детьми с особыми потребностями, гуманистический подход к работе с этой категорией детей. Охарактеризован опыт работы Дрогобычского общества детей-инвалидов «Надежда» по социальной реабилитации методами изобразительного искусства.

Ключевые слова: социальная реабилитация, дети-инвалиды, дети с особыми потребностями, изобразительное искусство, арт-терапия.

Voznyak A.B. EXPERIENCE IN SOCIAL REHABILITATION OF DROHOBYCH SOCIETY OF CHILDREN WITH DISABILITIES «HOPE» / Ivan Franko National University of Drohobych, Ukraine.

The article is the social aspect of rehabilitation work with children with special needs, humanistic approach to working with children in this category. Described experience Drohobych society of children with disabilities «Hope» for the social rehabilitation of the methods of fine art.

Key words: social rehabilitation of children with disabilities, children with special needs, fine arts, art therapy.

Соціальна реабілітація дітей з функціональними обмеженнями – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дітей-інвалідів, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Одним з найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне ставлення до дітей, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного та психічного розвитку.

Проблемі соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами значну увагу приділяють такі відомі дослідники, як О.В. Безпалько, Т.Г. Губарева, А.Й. Капська, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко, С.Я. Харченко.

Значна кількість досліджень у напрямку соціально-педагогічної реабілітації ведеться як вітчизняними, так і закордонними спеціалістами (Л.О. Бадалян, М.А. Бернштейн, Л.А. Данілова, М.В. Іпполітова, В.І. Козявкін, І.Ю. Левченко, І.І. Мамайчук, К.А. Семенова, Н.В. Сімонова, Л.М. Шипіцина та інші).

Незважаючи на актуальність соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами та значну кількість праць, їй присвячених [1; 2; 3; 4; 5; 6], ця діяльність вимагає докладного вивчення. Так, навіть термін для позначення цих дітей недостатньо розроблений у науковій літературі. Як тотожні, вживаються терміни «аномальні діти», «діти з труднощами в навчанні», «діти зі спеціальними

потребами», «діти з функціональними обмеженнями». Таких людей можна об'єднати терміном «інвалід» — особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисту [5, с. 24–26]. Термін «інвалід» застосовується здебільшого в юридичній практиці. Використаний нами термін «діти з особливими потребами», вважаємо найбільш прийнятним, тому що він відображає соціальний аспект проблеми (а не медичний чи юридичний) і гуманістичний підхід до роботи з цією категорією дітей.

За Статистичними даними, в сучасній Україні налічується 135,4 тисяч дітей-інвалідів, або 120 осіб на кожні 10 тис. дітей. З 1992 по 1995 р. удвічі зросла кількість дітей з вродженими вадами розвитку (з 8,2 до 16,7 осіб на кожні 10 тис. дітей). За останніми прогнозами дослідників, немає підстав для оптимізму, тому що спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей-інвалідів внаслідок зниження рівня медичного обслуговування, через зріст наркоманії та алкоголізму серед молоді, поширення СНІДу, а також підвищення рівня злочинності [4, с. 54–58].

Перебуваючи в надзвичайно складних умовах, діти-інваліди мають особливі потреби у вихованні, навчанні, спілкуванні з ровесниками, лікуванні та фінансовому забезпеченні, задоволення яких сприятиме повноцінному життю відповідно до їхнього віку і статі.

Сучасний стан соціальної інтеграції інвалідів постійно перебуває в полі зору уряду. У 1991 р. Україна ратифікувала Конвенцію про права дитини, того самого року було прийнято Закон про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні. Цілий ряд заходів на виконання закону було передбачено у Комплексній програмі розв'язання проблем інвалідності. У 1993 р. прийнято Закон про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні, згідно з яким соціальні служби для молоді мають піклуватися про дітей-інвалідів та сиріт. У 1994 р. прийнято Постанову Кабінету Міністрів України від 5 квітня № 226 «Про поліпшення виховання, навчання, соціального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування». На реалізацію завдань соціальної підтримки дітей-інвалідів і сиріт спрямована Національна програма «Діти України».

У справі соціальної підтримки інвалідів у сучасній Україні спостерігаються певні позитивні тенденції, але однією з головних проблем, яка потребує негайного вирішення, є не тільки проблема їх соціалізації, а й соціальна ізоляція дітей-інвалідів. Актуальною є соціальна реабілітація цих дітей. Тема дитячої інвалідності до останнього часу була непопулярною в нашій країні, замовчувалася на державному рівні і не висвітлювалася у ЗМІ. Тому для частини людей характерні негативні психологічні стереотипи сприйняття інвалідів, як соціально неповноцінних. Саме тому одним із важливих напрямів превентивної соціально-педагогічної діяльності з дітьми-інвалідами є формування прогресивної громадської думки на підтримку інвалідів. Досягти цього можливо завдяки реалізації таких напрямів діяльності. організація інформаційних кампаній з проблем інвалідності, видання буклетів, комплекту листівок, організація виставок. Саме ці напрями використовувались для висвітлення роботи в Дрогобицькому товаристві дітей-інвалідів «Надія». До цієї роботи залучались діячі культури та мистецтва, авторитетні організації та установи, комерційні структури. Творчість дітей Студії іконопису ім. В. Глібкевича при Дрогобицькому добровільному товаристві захисту дітей-інвалідів «Надія» репрезентувалась комплектом листівок у рамках проведення проекту «Художня студія для дітей-інвалідів», виданому завдяки фінансуванню Міжобласного благодійного фонду «Фонд розвитку Карпатського регіону», а, завдячуючи спонсорам, меценатам США, ФРН, Англії, Голландії, студійці та їхні роботи брали участь у виставках в Україні, Польщі, Німеччині. Найціннішим визнанням цієї організації є Грамота-Благословенство Папи Римського Іоана-Павла 2 (29.09.1997 р.).

Організація добровільного товариства «Надія» допомогла вирішити питання про комунікативну діяльність і дозвілля дітей-інвалідів, спілкування з ровесниками. Діти-інваліди практично перебувають у стані соціальної ізоляції та соціально-психологічної депривації. Організація соціального оточення, яке формує коло міжособистісних відносин і задовольняє одну з важливих соціальних потреб – потребу в спілкуванні, є одним із важливих шляхів інтегрування людей з функціональними обмеженнями в середовище здорових людей. Ця організація фактично є клубом спілкування, яке відіграє важливу роль у подоланні фізичної і духовної самотності. Товариство «Надія» компенсує однобічність функціональних зв'язків, сприяє розширенню кола спілкування, що, у свою чергу, покращує внутрішній стан людини, знімає почуття тривоги та самотності.

Не можна розраховувати на успіх соціальної роботи без знання інтересів, запитів і потреб групи інвалідів. Вивчення проблем, з якими стикаються інваліди, – важлива ланка соціальної роботи, а тому нами, передусім, була проведена діагностична робота, що здійснювалась за допомогою малюнкових тестувань «Неіснуюча тварина», «Моя сім'я» [7, с. 33–35; с. 42–44] та бесід.

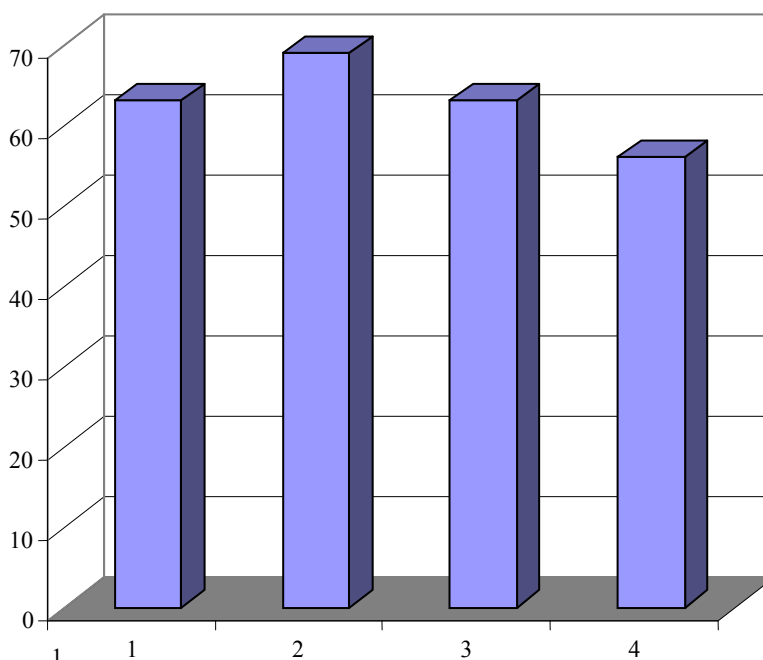
Діагностичні дослідження показали, що багато з членів цієї організації мають психологічні проблеми, які потребують заходів корекції. У людей з особливими потребами виникають загальні особистісні проблеми, які мають таку основну специфіку: комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності

виконувати важливі людські функції, підвищена потреба в захисті; відчуття несхожості на інших, відчуженість від інших; почуття самотності внаслідок обмеженості контактів із зовнішнім світом, підлеглість у контактах, низький рівень емпатії; екзистенційні проблеми, відчуття втрати життєвого смислу. Загальною рисою, яка об'єднує ці проблеми, є те, що всі вони пов'язані з недостатнім опануванням життєвих умінь і навичок, невмінням адаптуватися в навколишньому світі, неможливістю використовувати особистісні ресурси для розв'язання життєвих завдань [2, с. 34–37]. Нами з'ясовано, що до цих проблем додалися спрямованість переживань дітей-інвалідів у минуле, невпевненість у собі, підвищена потреба в захисті, відповідальність за прийняття рішення найчастіше перекладається на оточуючих (переважно батьків), у міжособистісних стосунках спостерігаються прагнення до підпорядкованості, низький рівень співпереживання іншим людям.

Малювали 16 дітей різного віку – від 10 до 16 років. Дітям пропонувалось намалювати невідому тварину. За інтерпретацією, викладеною в роботі Л. Рондяк, ми з'ясували таке: 10 дітей з 16 невпевнені в собі, сором'язливі, несміливі, незадоволені своїм соціальним становищем, у них низька самооцінка, їм властива пригніченість, хронічні соматичні вияви перенапруження, астеничність (діти малювали фігури тварин ближче до нижнього краю, з маленькими кінцівками та хвостами, опущеними вниз; малюнок виконували тонкими, павутиноподібними лініями), для 11 з 16 дітей властива підвищена тривожність, легке виникнення страху, недовіра, обережність (на малюнку у тварини рот без язика і губ, але замальований і затемнений, у очей чітко прокреслені зіниці і райдужна оболонка, фігуру зображено дуже маленькою або оберненою спиною), 10 з 16 соціально пасивні та замкнуті, не бажають давати про себе інформацію (фігури тварин наближені до кола, рот закритий), для 9 з 16 характерна агресивність, спонтанність характеру, прагнення до агресії (у намальованих тварин є виступи, колючки, голки, роги, кігті — різноманітні види захисту та нападу, щетина; гострі кути у фігур), 8 з 16 дітей схильні до фантазування, цінують раціональне начало, для них властива перевага естетичних суджень над раціональними (голови у намальованих фігур більші за розміри тіла, діти дали тварина назви, що являли собою набори звуків, або були надміру довгими).

У діаграмі відбиті найбільш поширені якості юних художників.

1. Незадоволеність своїм соціальним становищем у 10 з 16 дітей – 63%.
2. Підвищена тривожність у 11 з 16 дітей – 69%.
3. Соціальна пасивність у 10 з 16 дітей – 63%.
4. Агресивність у 9 з 16 дітей – 56 %.



Примітка : 1 Незадоволеність своїм соціальним становищем
 2. Підвищена тривожність.
 3. Соціальна пасивність.
 4. Агресивність.

Для вирішення наведених вище особистісних проблем дітей-інвалідів була складена програма роботи. Розробляючи програму, ми враховували такі характеристики: час настання інвалідності; характер реакції

на інвалідність (емоційна, когнітивна, поведінкова); важкість порушень (діапазон обмежень, спричинених захворюванням або дефектом); рівень інтелектуального та емоційного розвитку; дотримання логічної послідовності занять з дітьми-інвалідами. Для роботи з дітьми ми намагались відібрати методи, які б були ефективними в роботі з групою і сприяли б підвищенню активності і розкриттю внутрішнього світу дітей, отриманню зворотного зв'язку від членів групи, створенню атмосфери довіри, щирості й конфіденційності того, що відбувається в групі, змогу зрозуміти інших і власну особистість. Форми роботи з дітьми з особливими потребами повинні були сприяти інтеграції дитини в суспільство.

Тематика цих форм роботи для людей з особливими потребами зумовлювалась станом здоров'я учасників групи. Так, для розумово відсталих дітей можна проводити тренінги, спрямовані на вироблення життєвих вмінь, під якими мається на увазі оволодіння вміннями самообслуговування, навичками елементарної гігієни, елементарних дій і спілкування з оточуючими, розвиток творчої активності.

Терапія мистецтвом, на нашу думку, є тим методом, який дозволяє поєднувати самозаглиблення, пізнання самого себе і спілкування з дітьми на основі спільних інтересів. Звичайно, основні теми спілкування – це вибір кольору, кольорової гами, вибір матеріалу для малюнка (крейда, вугілля, пастель, моно-фарби, туш, олійні фарби, акварель і т. п.), художнього стилю, у якому виконана композиція. Заняття будувалися таким чином, щоб діагностувати існуючі стани учасників, пропонувалося намалювати певні почуття, виразити в малюнках певне ставлення до оточуючих, самого себе, навчити засвоїти через малюнок невідомо, скорегувати певний тип поведінки і пристосувати її до навколишніх умов, розвинути здібності учасників тренінгу [3, с. 38–42].

Терапія мистецтвом – це засіб підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві. Крім цього, це засіб корекції функціональних рухових, психогенних або, соціальних відхилень, джерело активізуючої творчості. Живопис має такі механізми лікувальної дії: катарсис; вплив на емоційний стан, підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціально-динамічних процесів. Рецептивне сприйняття живопису допомагало дітям з особливими потребами зняти внутрішній конфлікт, сприяло стабілізації особистості, активного сприйняття власної особистості, подолання стресових станів, внутрішньої напруги.

На деяких заняттях живопис поєднувався зі слуханням музики. Прикладами таких поєднань були музичне малювання (малювання під певний музичний твір чи пісні), драматизація живописного сюжету під музику (діти-інваліди співали пісні, утримання яких перегукувався з сюжетами того, що вони малювали, діти малювали і підспівували тому, що чули). Груповий спів передбачає анонімність співака, але орієнтує на групу, дає можливість приєднатися до неї, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації пісні, які мають просту та приємну мелодію, живий темп, відповідну тональність.

Під час терапевтичних занять із образотворчого мистецтва, музики та співу використовувалися інші методи: рольові ігри (моделювалися уявні діалоги з особами, яких зображали діти), проблемні ситуації, самоаналіз і аналіз (дітям пропонувалося оцінити свою власну роботу і малюнки інших художників), міні-лекції (дітям-інвалідам повідомлялися основні відомості про події, предмети, особи, яких діти малювали). Ці методи в поєднанні з терапією образотворчим мистецтвом та музикою використовувалися як засіб реставрації почуттів, гідності, розвитку толерантності до стресу, реконструкції соціально-адаптивної поведінки, як засіб реабілітації та реадптації.

Важливою проблемою дітей з особливими потребами є відсутність трудової перспективи, майбутня працевдатність. Творчі заняття мають не тільки позитивний психолого-педагогічний вплив на особистість, сприяють згуртуванню інвалідів, об'єднання їх в неформальні групи, для молоді, яка має функціональні обмеження й недоліки психічного розвитку, в майбутньому вони можуть бути ґрунтом для організації центрів занять, творчих лабораторій, основою проектів з надомної праці. Такі форми роботи створюють умови для відновлення почуття гідності, соціальної придатності, самоповаги і самоствердження особистості.

У запропонованій нами моделі основу роботи з дітьми з особливими потребами становив процес взаємної адаптації особистості й суспільства. Для того щоб дитина мала повноцінне життя в суспільстві, їй необхідно адаптуватися до оточуючого світу, тобто навчитися творчо пристосовуватися до життя, що постійно змінюється. Водночас суспільство також має адаптуватися до особливих специфічних потреб інвалідів, сприяти нормалізації умов життя дитини та інтеграції її в усі сфери життєдіяльності суспільства.

Ефективність соціально-реабілітаційної діяльності проявляється у співвідношенні досягнутого результату до максимально досяжного або заздалегідь запланованого результату. Визначити її можна тільки в тому випадку, якщо будуть чітко виділені якісні критерії вимірювання результатів. У числі основних показників визначення ефективності соціально-реабілітаційної діяльності можуть бути взяті

порівняні зміни в рівні розвитку особистості дитини, досягнутого за відповідний період, і його здатність до адаптації та інтеграції в соціальне та економічне життя з урахуванням реабілітаційного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батищева Г. О. Музикотерапія як метод психокорекції / Г. О. Батищева // Профілактика і терапія засобами мистецтва. – К., 1996. – С. 48–52.
2. Гордійчук І.В. Організація діяльності клубів спілкування для дітей та молоді, що мають функціональні обмеження / І.В. Гордійчук // Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. – Київ, 2000. – С. 28–47.
3. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / П. П. Горностай, С. В. Васильковская. – К. : Наук, думка, 1995. – 240 с.
4. Іванова І.Б. Програма діяльності центрів ссм щодо соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами / І. Б. Іванова // Соціальна робота з молоддю в Україні: зб. інф.-метод. матеріалів / [за ред. І.Д.Звереві]. – К. : Столиця, 1997. – 152 с.
5. Пилипенко О. І. Образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи / О. І. Пилипенко // Профілактика і терапія засобами мистецтва. – К., 1996. – С. 16–19.
6. Парашів І., Тюття О. Психокорекційні методи роботи з людьми з особливими потребами / І. Парашів, О. Тюття // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 8–11.
7. Рондяк Л. Я. – ваша дитина. Практична педагогіка для батьків та вчителів / Л. Я. Рондяк. – Дрогобич: Коло, 2002. – 152 с.

УДК 373.2.013.42

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Захарова Н.М., к. пед. н., доцент

Бердянський державний педагогічний університет

У статті розглядається проблема соціально-педагогічного супроводу сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, організації цього напрямку роботи соціального педагога в умовах дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: сім'я, яка опинилась у складних життєвих обставинах, соціально-педагогічний патронаж, соціально-педагогічний супровід.

Захарова Н.Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, КОТОРЫЕ ОКАЗАЛИСЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ / Бердянский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения семей, которые оказались в трудных жизненных обстоятельствах, организации данного направления работы социального педагога в условиях дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: семья, которая оказалась в трудных жизненных обстоятельствах, социально-педагогический патронаж, социально-педагогическое сопровождение.

Zacharova N. THE SOCIAL-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF FAMILIES IN DIFFICULTIES / Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine.

The problem of social and pedagogical accompaniment of families in difficulties, the organization of social specialists' work direction in conditions of pre-school educational institution are considered in the article.

Key words: family in difficulties, social-pedagogical patronage, social-pedagogical accompaniment.

Професія соціального педагога – спеціаліста соціально-психологічної служби системи освіти України – необхідна для нашого суспільства в складний період розбудови української держави, виникнення множинних проблем, які члени суспільства самостійно не завжди можуть подолати і потребують підтримки, допомоги, захисту. Останнім часом статус дитинства, родини в нашому суспільстві потребує підтримки; до них прикута увага держави, науковців, практиків. Поліпшення якості освіти, соціально-педагогічної допомоги є необхідною умовою соціального розвитку особистості в сучасних умовах. Кабінетом Міністрів України розглянуто і схвалено Концепцію Державної програми розвитку дошкільної освіти до 2017 року, де представлено інноваційну модель, яка має спроєктувати нове українське суспільство. Варто зазначити, що цим документом акцентується увага на поширенні практики

соціального патронату дітей, які не можуть відвідувати дошкільний заклад, та соціального супроводу родин, що опинилися в складних життєвих обставинах. Важлива роль у цьому належить соціальному педагогу дошкільного навчального закладу.

Юридичного статусу професія соціального педагога набуває в 1991 році, а з 2002 року вводиться до кваліфікаційного переліку професій, прийнятого в Україні. Проте до сьогодні впровадження посади соціального педагога в штатний розклад дошкільного закладу є проблематичним, хоча й визнана його роль суспільно важливою, пов'язаною з включенням дитини в суспільне життя, набуттям соціального досвіду. Усвідомлення важливості та соціальної значимості соціалізаційного процесу особистості у дошкільному дитинстві, формування вміння будувати соціальні стосунки, реалізовувати активну й відповідальну поведінку в соціумі, визначення моделі діяльності соціального педагога, специфіки, змісту соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах неблагополучної сім'ї та дошкільного закладу є однією з актуальних проблем сучасної соціальної педагогіки та практики [1].

Мета статті: визначення мети, завдань, принципів, змісту соціально-педагогічного супроводу сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Соціально-педагогічний патронаж сім'ї – особлива форма захисту прав певних груп (багатодітних, малозабезпечених тощо), виявлення фізичного та психологічного стану членів сім'ї, характеру батьківсько-дитячих стосунків, забезпечення нормального сімейного виховання та догляду за дітьми. Педагогічний патронаж здійснюється соціальним педагогом (ст. 22 Закону України «Про освіту»), представниками органів виконавчої влади та громадських організацій.

Поняття соціально-педагогічного супроводу є значно ширшим у порівнянні з попередньо визначеним та включає в себе більше видів діяльності.

Соціально-педагогічний супровід сім'ї в системі освіти спрямований на створення соціальних умов для задоволення законних інтересів, свобод, реалізації права дитини на освіту, її розвиток і сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їхній адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, які їх замінюють. Окрім основних завдань, соціально-педагогічний супровід сприяє взаємодії навчальних закладів, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, кримінальної міліції, органів місцевого самоврядування, неурядових і громадських організацій.

Розглянемо особливості соціально-педагогічного супроводу в контексті конкретної соціальної проблеми – сім'ї, яка опинилася в складних життєвих обставинах [1–3].

Сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах – це сукупність осіб, які проживають разом, пов'язані спільним побутом, взаємними правами та обов'язками, серед яких є хоча б одна дитина віком до 18 років і які не в змозі подолати самостійно проблеми, пов'язані з наркотичною або алкогольною залежністю, перебуванням в містах позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, негативними стосунками в сім'ї, поганим економічним станом, – зазначається в законі України «Про соціальні послуги». Особам, які перебувають у СЖО, держава надає соціальну підтримку. Надання соціальних послуг особам і сім'ям регулюється нормативно-правовими актами, законами України [4].

Соціально-педагогічний супровід – специфічний вид роботи соціального педагога, який у співпраці з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу здійснюється в межах компетенції навчального закладу та може розглядатися як складова навчально-виховного процесу у двох аспектах, а саме:

- загальний соціально-педагогічний супровід: вид роботи соціального педагога із залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до профілактики та попередження негативних явищ як у дитячому середовищі, так і в сімейному;
- цільовий соціально-педагогічний супровід як комплекс соціально-педагогічних і психологічних послуг, які надаються конкретній сім'ї чи окремим її членам з метою забезпечення прав дитини в сім'ї, а також функціональної спроможності сім'ї як соціального інституту виховання і соціалізації особистості.

Особливість соціально-педагогічного супроводу полягає в тому, що він: спрямований на захист прав дитини у сім'ї; має превентивно-профілактичний характер; здійснюється як опосередковано (через дитину, у разі відмови батьків від співпраці з суб'єктами соціально-педагогічного супроводу), так і безпосередньо (за згодою членів сім'ї або за їх особистим зверненням) протягом усього часу перебування дитини в конкретному навчальному закладі.

Мета соціально-педагогічного супроводу сімей:

- формування в дитини загальнолюдських цінностей з раннього віку;
- надання дитині допомоги та підтримки в гідному самоствердженні та повноцінному житті;

- підвищення рівня готовності сімей до виконання виховної функції, первинної соціалізації дитини;
- формування педагогічної культури сім'ї – набуття членами сім'ї знань і навичок, достатніх для реалізації завдань повсякденного життя, які виникають під час спілкування з оточенням.

Основні принципи соціально-педагогічного супроводу відображують загальний гуманно-демократичний підхід до роботи з сім'єю:

- увага до потреб сім'ї;
- повага до її членів незалежно від віку та соціального статусу;
- уважне формування стратегії супроводу;
- коректність під час спілкування, вибору методів роботи;
- диференційований підхід до проблем сімей, їхніх членів на основі врахування типу сім'ї, сімейного середовища і його виховного потенціалу;
- опора на позитивний соціальний та педагогічний досвід;
- співпраця педагога і сім'ї на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- компетентність соціального педагога у виконанні своїх обов'язків.

До змісту соціально-педагогічного супроводу можуть входити такі складові:

- надання інформації; фахова оцінка ситуації та складання плану заходів для подолання основної проблеми сім'ї, моніторинг його виконання;
- сприяння в отриманні соціальних допомог, пільг, лікування, реабілітації, оздоровлення дітей, членів сім'ї;
- допомога в набутті членами сім'ї необхідних соціальних навичок;
- соціально-педагогічна, психологічна корекція та підтримка;
- індивідуальне супроводження до служб чи закладів (у випадку необхідності); представництво інтересів дитини або членів сім'ї.

Усі зазначені види соціальної роботи з сім'єю орієнтовані на використання таких **основних організаційних форм** як:

- індивідуальна, суть якої полягає в здійсненні соціальної допомоги, соціальних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості й характеру самих проблем;
- соціально значуща діяльність, у тому числі громадський дитячий та молодіжний рух;
- соціальне навчання, що здійснюється в різних типах державних, приватних освітніх закладах і пов'язана з отриманням певного рівня соціальної освіти;
- соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка, призначення якої є надання професійної допомоги та посередницька діяльність професіоналів із соціальної роботи у вирішенні різноманітних проблем;
- консультування, у процесі якого виявляються і накреслюються основні напрями виходу з проблеми, що хвилює особистість;
- науково-обґрунтовані й своєчасно застосовані дії держави, соціальних інституцій, зокрема й центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спеціальних установ, професіоналів і волонтерів, спрямовані на запобігання можливим фізичним, психологічним та соціокультурним колізіям у розвитку сім'ї.

Критеріями ефективності соціально-педагогічного супроводу сім'ї, яка опинилась у складних життєвих обставинах, нами пропонуються наступні:

- 1) відновлення і виконання нею своїх функцій (репродуктивної, соціалізації дітей, економічної і господарсько-побутової, рекреативної і психотерапевтичної, комунікативної, гедоністичної);
- 2) відновлення внутрішньосімейних зв'язків і їх стабілізація (емоційна близькість, фізична близькість, спільне проживання із спільним веденням господарства і вихованням дітей; юридична фіксація шлюбу);
- 3) відновлення зв'язків сім'ї з мікросередовищем (ділові стосунки на роботі, дитячим соціумом, доброзичливі із сусідами);
- 4) відновлення зв'язків із макросередовищем – суспільством.

Таким чином, соціальний супровід здійснює соціальний педагог дошкільного навчального закладу, діяльність якого спрямована на підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формування здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги сім'ям з метою розв'язання різних проблем.

Введення посади соціального педагога в дошкільних закладах є актуальним питанням розвитку соціально-психологічної служби системи освіти України, що уможливить проведення ранньої превентивної роботи з батьками дошкільнят із попередження негативних явищ у сімейному середовищі, формування позитивного мікросоціуму, сприятиме створенню системи взаємодії між дошкільними та загальноосвітніми навчальними закладами в питаннях захисту прав дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соціальний супровід сімей, які опинились у складних життєвих обставинах : навчально-тренінговий модуль із підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / за ред. І.Д. Зверевої, Ж.В. Петровича. – К. : Держсоцслужба, 2008. – 300 с.
2. Соціальний супровід сімей, які опинились у складних життєвих обставинах : метод. посіб. / І.Д. Зверева та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
3. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї : наук.-метод. матеріали / І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 86 с.
4. Закон України «Про соціальні послуги». – К., 2001.
5. Захарова Н.М. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини / Н.М. Захарова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 123–129.
6. Конвенція ООН про права дитини: шляхи практичного застосування : методичні рекомендації / упоряд. Г. М. Лактіонова та ін. – К., 2000. – 38 с.
7. Соціальна робота : технологічний аспект / за ред. проф. А.Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004. – 364 с.

УДК 37.013.42(477)

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ

Зверева И.Д., д.пед.н., профессор

Институт проблем воспитания НАПН Украины, г. Киев

В статье рассматриваются основные результаты становления социальной педагогики в Украине за последние двадцать лет и намечаются пути ее дальнейшего развития: определение методологических основ социальной педагогики, разработка своих собственных методов практической деятельности и социально-педагогического исследования, разработка технологии научно-исследовательской и практической деятельности; определение базовых модулей для курса «социальная педагогика», а также разработка новой учебной программы.

Ключевые слова: социальная педагогика, профессиональная деятельность социального педагога, институты социального воздействия, функции социальной педагогики.

Зверева І.Д. СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ / Інститут проблем виховання НАПН України, м.Київ

У статті розглядаються основні результати становлення соціальної педагогіки в Україні за двадцять років та визначаються шляхи її подальшого розвитку: визначення методологічних засад соціальної педагогіки, розробка її власних методів практичної діяльності та соціально-педагогічних досліджень, розробка технологій науково-дослідної та практичної діяльності; визначення базових модулів курсу «соціальна педагогіка» та розробка нової навчальної програми.

Ключові слова: соціальна педагогіка, професійна діяльність соціального педагога, інститути соціального впливу, функції соціальної педагогіки.

Zvereva I.D. THE STRATEGY OF SOCIAL PEDAGOGIC DEVELOPMENT IN UKRAINE / Institute of Problems in Education, National Academy of Science of Ukraine, Kyiv.

The article reveals main results of social pedagogics formation for the period of 20 years in Ukraine and determines the ways of its further development, i.e. methodological principles of social pedagogics, development of its own methods for practical activity and socio-educational researches, the technology of

researching and practical activity, the definition of the basic modules of the course «social pedagogy» and development of new curriculum.

Key words: social pedagogics, professional activity of social pedagogue, institutions of social impact, functions of social pedagogy

Процессы, происходящие в современном обществе, обострили интерес к развитию человека в конкретной социокультурной среде, к условиям социализации личности. Общество характеризуется «открытостью», многофакторностью и разнонаправленностью влияний на подрастающее поколение, неся с собой как увеличение возможностей развития человека, так и определенный потенциал негативных воздействий. Очевидна потребность в разработке научных основ социализации и социального воспитания подрастающих поколений в их единстве и взаимосвязи, корректировке социальной политики относительно детей и молодежи.

Развитие социальной педагогики на современном этапе представляет собой вызов Времени и объективно выражает эту потребность. Открытость школы и педагогической науки к социальным явлениям, взаимодействие и взаимозависимость социальной среды и среды педагогической создают базис для нового этапа развития педагогики среды, системно изучающей отношения в ряду: Время – Социум – Социализация – Воспитание – Личность.

Сегодня можно сказать, что социальная педагогика в Украине состоялась как самостоятельная отрасль педагогического знания, имеющая целью изучение воспитательно-образовательного потенциала общества, способов педагогизации социальной среды для более успешной социализации и социального развития личности на протяжении всей ее жизни (И.С.Кон, А.В.Мудрик, В.С.Собкин, Г.Н.Филонов, И.Д.Бех, С.Савченко, О.В.Безпалько, Ж.В. Петрочко и др.). Вместе с тем сохраняются различные точки зрения на категориально-понятийный аппарат, цели, задачи и структуру социальной педагогики как науки, практической деятельности и учебного предмета. Одной из причин этого, на наш взгляд, является недостаточное внимание к истории социальной педагогики как органической составной части социально-педагогического знания, к исследованию исторических условий формирования различных социально-педагогических направлений и течений на разных исторических этапах развития нашего общества.

Цель нашей статьи – рассмотреть основные направления дальнейшего развития социальной педагогики как науки, практической деятельности и учебного предмета.

С самого зарождения социально-педагогической теории на рубеже XIX–XX веков начинается дискуссия о предмете социальной педагогики. Ряд основоположников социальной педагогики, например, Герман Ноль, Гертруда Боймер, считали предметом её исследования социальную помощь обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетних. Принципиально иначе определял предмет социальной педагогики Пауль Наторп. Он считал, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Таким образом, вопрос «что является причиной, а что следствием?», определяет суть дискуссии о социальном воздействии.

Социальная педагогика в постсоциалистическом пространстве является одной из наук, исследующей человека в социальной среде его пребывания. Объектом социальной педагогики выступает человек в процессе его социализации, самосовершенствования, самореализации в конкретном социуме, а предметом – педагогическая деятельность институтов социального воспитания, направленная на обеспечение позитивного социального воздействия на личность, группу. Основное предназначение социальной педагогики (цель) – обеспечение оптимальных условий для самореализации человека с его индивидуальными особенностями, возможностями в социуме различными средствами институтов социального воспитания. Таким образом, общественный смысл социальной педагогики состоит в том, чтобы помочь личности, малой группе, в частности, семье, найти свой путь социального жизненного самоопределения, развиваться в обществе на основании своих способностей и задатков.

Социальная педагогика представляет собой сложное полифункциональное явление в жизни и деятельности человеческого сообщества. Таким образом, содержание социальной педагогики определяется ее функциями. К ним относят общепедагогические (воспитание, развитие, обучение, подготовка и др.) и специфические функции, связанные с решением задач, обусловленных: индивидуальными нуждами, особенностями развития, воспитания и потребностями конкретного человека на различных этапах его возрастного развития. Специфические функции социальной педагогики можно объединить в группы социально-исследовательские, социально-преобразовательные и социально-образовательные (Липский И.А.). Определяя содержание, они диктуют необходимость рассмотрения социальной педагогике в триединстве таких составляющих: теоретической (социальная педагогика как наука в совокупности теорий, концепций, закономерностей); практической (социальная педагогика как реализация теоретических положений, концепций в практике); образовательной (социальная педагогика как учебная дисциплина).

В каждой из этих составляющих конкретизируется объект, предмет, цель, задачи, функции социальной педагогики. Как наука она определяет парадигмы (совокупность общетеоретических, методологических подходов) развития личности в социуме и особенности социального воздействия институтов социального воспитания. Практический компонент социальной педагогики отражает преобразовательную деятельность субъектов социального воздействия на личность, группу в социуме. Как учебная дисциплина социальная педагогика раскрывает основы социально-педагогической теории и деятельности как базис подготовки специалистов социальной сферы. Взаимосвязь основных компонентов раскрывает содержание и структуру социальной педагогики в целом. В совокупности своих компонентов она отражает потребности в интеграции знаний о человеке, о механизмах и способах его взаимодействия с социумом.

В Украине создан определенный задел научного исследования основных направлений социальной педагогики в целом. На сегодня защищено 16 докторских диссертаций, содержание которых может рассматриваться как определенный методологический базис. Тем не менее, значительная часть проблем, которые должны быть исследованы, остаются вне поля зрения ученых и практиков. В частности, актуальнейшей задачей социальной педагогики является определение ее методологических основ (в широком смысле слова), к которым следует отнести знания, выполняющие по отношению к социальной педагогике методологическую функцию и используемые ею в качестве ориентиров своего развития; разработка своих собственных методов практической деятельности и социально-педагогического исследования, методов междисциплинарных компонентов наук, на которые она опирается (которые обуславливают ее функционирование), разработка технологии научно-исследовательской и практической деятельности. Предметом изучения могут стать пограничных с другими науками социально-педагогические проблемы, закономерности, противоречия, принципы и методы социального воздействия на личность с учетом ее индивидуальных особенностей.

Одной из основных характеристик каждой науки есть наличие своей, отличной от других, понятийно-терминологической базы. Сформированный на сегодня понятийный аппарат социальной педагогики позволяет той или иной мерой отображать отдельные фрагменты социальных явлений и сам процесс их развития и изменения, содействуя, таким образом, углублению знаний про эти явления. Одним из проблемных вопросов современной социальной педагогики все еще остается несогласованность терминологии, нечеткая, а часто и двойная трактовка многих понятий, что не позволяет дать точную оценку новым социальным явлениям и процессам. На этом акцентируют внимание достаточно большое количество исследователей. Тезаурус социальной педагогики должен стать одним из направлений научных исследований.

Как отмечалось выше, одним из важнейших направлений должно стать изучение исторических аспектов развития социальной педагогики в Украине. Существующие на сегодня научные исследования (Штефан Л., Рыжановой А., Янченко Т.В.) отражают лишь определенные исторические аспекты. Но системные исследования генезиса социальной педагогики как науки и особенности социально-педагогической в различные исторические периоды являются перспективным полем для изучения.

Анализ кандидатских диссертаций, защищенных по специальности 13.00.05 – социальная педагогика за последние 5 лет, свидетельствует о том, что фактически вне поля зрения исследователей остаются вопросы социального воздействия на личность институтов социального воспитания. Преимущественно исследования посвящены различным аспектам социализации, в большей мере студентов высших учебных заведений, организации свободного времени учащихся, формированию различного рода компетентностей детей и молодежи. К сожалению, практически отсутствуют работы, раскрывающие специфику деятельности различных социальных институтов в плане социального влияния на личность, вопросы организации их взаимодействия в процессе социального воспитания. В отдельных работах раскрываются вопросы подготовки социального педагога, при этом, как правило, акцент делается на формировании профессиональных качеств специалиста (коммуникативная, прежде всего речевая, компетентность, конфликтологическая компетентность и др.). Перспективными направлениями исследования должна стать подготовка социального педагога к профессиональной деятельности в различных институтах социального воспитания с разными целевыми группами. Таким образом, исследования должны быть направлены на повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической практики и подготовки специалистов.

В этой связи возникает вопрос об уточнении научного паспорта специальности социальная педагогика, который был принят в 2006 году. Анализ диссертаций, прежде всего, кандидатских за период 2006–2008 годов, свидетельствует о том, что происходит определенное смещение акцентов с изучения социально-педагогических проблем на вопросы социальной работы, досуговой деятельности, изучение зарубежного опыта социальной работы и др. Таким образом, возникает необходимость уточнения отдельных позиций паспорта специальности, вплоть до исключения некоторых из них (исследования, связанные с социальной работой), как несоответствующих направлениям развития социальной педагогики, или

наоборот, усиления таких, как роль институтов социального воспитания в социализации личности, организация социального воздействия и социально-педагогическая деятельность в таких институтах.

Как практика социальная педагогика имеет своим объектом конкретного человека во взаимосвязи его с социальной средой (средой обитания), а предметом – социально-педагогическую деятельность субъектов и институтов по достижению конкретных социально-педагогических целей, способствующих созданию благоприятных условий для социализации человека, его целесообразного взаимодействия с социальной средой.

При этом уже сегодня можно условно выделить три вида институтов социального воздействия: малая группа (семья, детские и молодежные организации, референтная группа), институты сферы образования (дошкольные учреждения, общеобразовательные учреждения, высшие учебные заведения, внешкольные учреждения), институты социального обслуживания (центры социальных служб для семьи, детей и молодежи, социальные общежития, центры матери и ребенка, центры социально-психологической помощи, приюты для несовершеннолетних, центр социально-психологической реабилитации детей и молодежи с функциональными ограничениями, центры для ВИЧ-инфицированных детей и молодежи). Именно социальное воздействие этих институтов в процессе социализации личности должно стать, на наш взгляд, одним из фундаментальных направлений социальной педагогики. При этом уже сейчас намечается определенная логика их работы, которая может стать основой для дальнейшего развития социально-педагогической деятельности. Имеется в виду алгоритм: оценка потребностей – разработка индивидуального плана социально-педагогического воздействия, который предполагает определенную совокупность форм и методов работы – мониторинг и оценка результатов деятельности – что все в совокупности позволяет говорить о разработке технологий социально-педагогической деятельности с различными целевыми группами в разных институтах социального воздействия.

Таким образом, развитие социальной педагогики как практической деятельности необходимо направлять по пути поиска инновационных решений практических проблем социально-педагогического характера. Совершенно очевидно, что исследование этих проблем и предложенные решения носят междисциплинарный и межведомственный характер, что именно и сообщает инновационность разрабатываемым моделям, технологиям.

Если говорить о социальной педагогике как учебной дисциплине, то необходимо отметить, что сегодня в Украине более 20 вузов осуществляют подготовку социальных педагогов. Очевидно, что базовой дисциплиной профессионального цикла подготовки, является социальная педагогика.

В последние годы в Украине подготовлен ряд учебников и учебных пособий «Социальная педагогика». Анализ показывает, что в большинстве из них наблюдается методологическая и терминологическая неопределенность в результате отождествлению социальной педагогики и социальной работы, что задерживает развитие и социальной педагогики, и социальной работы как самостоятельных научных направлений.

Учитывая то, что учебный план по специальной «социальная педагогика» является определенной константой, составленной в соответствии со стандартом подготовки бакалавра, то речь может идти о совершенствовании и унификации учебной программы по курсу СП. Как показал проведенный нами анализ программ, каждый вуз видит социальную педагогику по-своему в зависимости от взгляда специалиста, который читает этот курс. Может, имеет смысл обратиться к программам по общей педагогике, где определены базовые модули, которые изучаются во всех вузах. Таким образом, в ближайшее время необходимо определить базовые модули для курса «социальная педагогика» и начать разработку новой учебной программы и подготовку учебника / учебного пособия по этой программе.

Подводя итоги, хочу отметить, что в содержательной и организационной сфере социальной педагогики вызрели предпосылки интенсификации оформления научной структуры и появления совокупности теорий, отражающих как динамически развивающуюся социально-педагогическую практику, так и новые подходы в области профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ: учеб. пособие / И.А.Липский. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.
2. Никитина Л.Е. Педагогическое прогнозирование / Л.Е.Никитина, И.А.Липский, С.Н.Майорова-Щеглова. – М. : МПСИ, 2009. – 288 с.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРОБЛЕМНИМИ СІМ'ЯМИ

Капська А.Й., д. пед. н., професор

НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті розкриваються деякі аспекти соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями. Зазначається, що особливість проблем диктує вибір напрямку, за якими має здійснюватись робота фахівця.

Ключові слова: принципи, напрями, проблемні сім'ї, посередництво, соціальна реабілітація.

Капская А.Й. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ / НПУ имени М.П.Драгоманова, Украина

В статье раскрываются некоторые аспекты социально-педагогической работы с проблемными семьями. Отмечается, что особенность проблем диктует выбор направления, по которому должна осуществляться работа специалиста.

Ключевые слова: принципы, направления, проблемные семьи, посредничество, социальная реабилитация.

Kapska A.Y. BASIC PRINCIPLES AND DIRECTIONS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK WITH PROBLEM FAMILIES / NPU named by M.P.Dragomanov, Ukraine

In the article open up some social-pedagogical aspects of work with problem families. It is marked that the feature of problems is dictated by the choice of direction on which work of specialist must be carried out.

Key words: principles, directions, problem families, mediation, social rehabilitation.

Враховуючи закономірності розвитку соціального середовища, постала проблема обґрунтувати низку принципів соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями, запропоновані рядом учених: О.Безпалько [1], А.Капською [2], Ю.Онищенко [3], І.Сіданіч [4] та ін.

Метою нашої статті є характеристика основних принципів і напрямів роботи соціального педагога з проблемними сім'ями.

Аналіз принципів соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями дозволяє окреслити певні алгоритми організації життєдіяльності означеної категорії сімей; визначити соціальні інституції, які мають з ними працювати, враховувати особистісні потреби та інтереси різних сімей; індивідуалізувати соціально-педагогічний процес; проектувати цілеспрямовану професійну діяльність соціального педагога тощо. Такими принципами визначено:

- принцип законності та прав людини;
- принцип державного підходу до завдань, які реалізуються в соціально-педагогічній роботі з проблемними сім'ями;
- принцип зв'язку змісту соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи сім'ї;
- принцип особистісного соціально-діяльнісного підходу до соціально-педагогічної діяльності;
- принцип диференційованого й індивідуального підходу до об'єкта діяльності;
- принцип педагогізації соціальної роботи;
- принцип соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності;
- принцип наукової обґрунтованості соціально-педагогічної діяльності;
- принцип цілеспрямованості;
- принцип універсальності;
- принцип соціального реагування;
- принцип клієнтоцентризму;
- принцип опори на власні сили;
- принцип конфіденційності;
- принцип толерантності;
- принцип системності;

- принцип об'єктивності;
- принцип гуманізму;
- фамілієцентристський принцип (або принцип фамілієцентризму);

Зазначені принципи соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями в цілому відображають її особливості як у плані управлінської, комунікативної діяльності, так і у плані виконання основних функцій (діагностичних, медіаторських, фасилітативних, диспетчерських, посередницьких й ін.), які, у свою чергу, залежать від сфери застосування й характеру завдань, що вирішуються.

Важливим є факт, що принципи роботи соціального педагога з проблемними сім'ями тісно пов'язуються з її напрямками. У зв'язку з багатоаспектністю проблем, які виникають у сучасних сім'ях, різноманітними є і напрями роботи з ними.

До основних напрямів соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями науковці (О.Безпалько [1], М.Галагузова [5], І.Зверева [7], А.Капська [2], Т.Кравченко [6]) відносять: соціальну допомогу, соціальний захист, соціальну підтримку, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, соціальне посередництво, соціальну адаптацію, соціальну діагностику, соціальну профілактику, соціальну корекцію, соціальну реабілітацію та організацію культурно-дозвілєвої діяльності.

Кожен із цих напрямів має свою специфіку, яка відображена у конкретному змісті. Так, *соціальна допомога* як система соціальних заходів у вигляді сприяння, сприяє підтримці і послуг, які надаються окремим особам або групам населення соціальною службою для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, сприяє підтримці їх соціального статусу і повноцінної життєдіяльності, адаптації в суспільстві. Надання соціальної допомоги сім'ям ґрунтується на необхідності збереження сім'ї як соціального інституту в цілому та кожної конкретної сім'ї, яка потребує підтримки. Соціальна допомога сім'ї може бути терміновою, тобто спрямованою на виживання сім'ї, та довготривалою – дії на підтримку стабільності сім'ї, на соціальний розвиток сім'ї в цілому та її членів зокрема.

Дещо ширше у роботі з сім'єю можна орієнтуватися на такий напрям, як *соціальний захист*, який ми розглядаємо як систему пріоритетів і механізмів реалізації законодавчо закріплених соціальних, правових і економічних гарантій громадян, органів управління всіх рівнів, інших інститутів, а також як систему соціальних служб, яка повинна забезпечити певний рівень соціальної захищеності, що допомагають досягнути соціально прийнятний рівень життя населення відповідно до конкретних умов суспільного розвитку. Основними завданнями соціального захисту сім'ї сьогодні є: реалізація визначених законодавством соціальних прав і мінімальних соціальних гарантій (перш за все, у галузі соціального обслуговування та матеріальної підтримки сімей); адаптація системи соціального захисту сім'ї до змінних соціально-економічних умов; вдосконалення системи соціального захисту на основі впровадження інноваційних технологій; широке використання активних форм соціальної підтримки сім'ї (адаптація та реабілітація, допомога в саморегуляції та в самозабезпеченні, професійна орієнтація).

Наступний напрям, який передбачає *соціальну підтримку*, виступає як система заходів щодо надання допомоги окремим категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкій ситуації, шляхом надання їм необхідної інформації щодо кредитів, навчання, захисту прав та інших пільг. Участь держави в процесі соціальної підтримки сім'ї проявляється у створенні найбільш сприятливих умов (матеріальних, соціальних) для виховання дитини, створенні сприятливої соціальної взаємодії в межах сім'ї. Соціально-педагогічна підтримка знаходиться на етапі становлення в нашому суспільстві, хоча її елементи були присутні і раніше в таких професіях, як педагог, профспілковий організатор, медична сестра, лікар тощо. У свою чергу, підтримка допускає виконання функцій кожного із них. Різноманітність проблем, з якими доводиться зустрічатися соціальному педагогу, визначає і безліч виконуваних ним ролей: консультанта, радника, вчителя, посередника, організатора та ін.

Своєрідний і досить складний напрям у роботі з сім'ями є *соціальне обслуговування*, що передбачає надання конкретних соціальних послуг людям, які залежать від інших, для задоволення їхньої потреби в нормальному розвитку і життєдіяльності. Процес соціального обслуговування ґрунтується на принципах: рівних можливостей громадян незалежно від національності, статі, віку; доступності; добровільності; сприяння соціальній адаптації з врахуванням власних сил; адресності; гуманізму; профілактичної спрямованості; законності і врахування міжнародних стандартів. Соціальне обслуговування сімей передбачає виконання соціальним педагогом наступних функцій: надання соціальної допомоги, соціального консультування, соціальної корекції та реабілітації, подолання конфліктів.

Досить складним, а іноді і неодиначним є такий напрям у роботі з сім'ями, як *соціальне посередництво*, маєтья на увазі процес втручання в суперечки між сторонами, щоб допомогти їм владнати конфлікти, знайти компроміси або досягти взаємовигідної згоди. Учасники цього процесу мають зобов'язання визначити свої проблемні питання та бути відповідальними за результати процесу. Посередництво є ефективною альтернативою традиційним процесам вирішення конфліктів. Воно ґрунтується на принципах поваги до людей та вірі в їхню здатність, за відповідних обставин, вирішити конфліктні

питання конструктивним шляхом. У посередницькій діяльності виділяють три етапи: визначення проблеми клієнта; вибір закладу, який зможе допомогти у вирішенні проблеми клієнта; допомога клієнту у налагодженні зв'язків і сприяння у прийомі відповідним закладом.

У подоланні негараздів, які виникають у проблемних сім'ях, можна назвати такі стадії посередництва: визначення готовності клієнта до розв'язання сімейної проблеми або, принаймні, встановлення факту готовності клієнтів скористатися можливістю фахового посередництва; створення умов для спільного вирішення проблеми, для спілкування з усіма членами сім'ї; введення членів сім'ї у фазу прийняття альтернативних рішень щодо сімейної проблеми (прагнення до зближення, виявлення альтернативи, найбільш прийнятної, компромісного варіанту розв'язання проблеми); спрямування зусиль соціального педагога на зняття недовіри до себе і до пропонованого виду соціальної допомоги сім'ї, не лише у виявленні й вирішенні сімейних проблем, а й у їх профілактиці; координація дій із державними органами з боку соціального педагога у випадках, коли сімейна проблема переростає в екстремальну ситуацію, що становить загрозу для життя й здоров'я людей.

Пройдені попередні напрями, безперечно, сприяють *соціальній адаптації*, яку ми розглядаємо як процес активного пристосування сім'ї до нових для неї соціальних умов життєдіяльності, протягом якого вона набуває рівноваги і стійкості до впливу змінних умов соціального середовища. Повна соціальна адаптація передбачає сукупність наступних видів адаптацій:

- організаційна адаптація (сприяння створенню сприятливих умов для життя і діяльності);
- педагогічна адаптація (пристосування до системи освіти, навчання і виховання, які формують систему ціннісних орієнтацій);
- психологічна адаптація (процес пристосування органів чуття до особливостей діючих на них стимулів з метою покращення сприйняття і запобігання пошкодження рецепторів від надмірного навантаження);
- професійна адаптація (пристосування до нового виду професійної діяльності, нового соціального оточення, умов праці і особливостей спеціальності).

Розрізняють такі стадії соціальної адаптації: стадія початкова (етап формування адаптаційних навичок і розвитку здібностей, які покликані в подальшому полегшити соціальну адаптацію); стадія терпіння (пристосувальницький етап, у ході якого і соціальне середовище, і індивід визнають рівноцінність еталонів поведінки); стадія пристосування (етап засвоєння соціально корисних ролей); етап правової адаптації; стадія повної адаптації (етап «асиміляції», коли сім'я відмовляється від попередніх зразків і цінностей і повністю визнає нові).

Одним із напрямів соціально-педагогічної роботи, який може реалізуватись у сукупності інших напрямів, є *соціальна діагностика* як процес дослідження соціального явища для розпізнавання і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і відносин, які характеризують його стан і визначають тенденції розвитку. Отриманий соціальний діагноз, що містить теоретичні висновки і практичні рекомендації, відкореговані з урахуванням реальних ресурсів і можливостей, служить підставою для розробки конкретних практичних дій в інтересах суспільства, тих або інших його груп, індивіда. У соціально-педагогічній роботі – це вивчення соціальних мотивів, причин поведінки членів сім'ї, їх станів (матеріального, психічного, духовного), визначення форм і методів роботи з ними.

Звичайно усунення заздалегідь низки проблем у сім'ї допомагає *соціальна профілактика*. Це науково обгрунтовані і своєчасно виконувані дії, спрямовані на попередження можливих фізичних, психічних та соціокультурних відхилень в окремих індивідів і груп ризику; збереження, підтримання та захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння в досягненні поставленої мети і розкритті внутрішнього потенціалу.

Об'єктами соціальної профілактики виступають: негативні прояви в об'єктивних умовах життєдіяльності; негативні прояви в організаційно-управлінській діяльності державних та громадських органів самоврядування; негативні прояви в міжособистісних стосунках і поведінці; негативні явища в правосвідомості і соціально-правовому мисленні. Основні принципи соціальної профілактики: директивність (обов'язковості і своєчасності у виконанні); системність; конкретність; реальність; законність. Соціально-профілактична робота з проблемною сім'єю спрямована на запобігання деструктивній взаємодії між членами сім'ї, різних форм насильства, помилок у сімейному вихованні, формування різних видів залежності, на виявлення потенційно проблемних сімей.

І нарешті, завершальним напрямом у роботі з проблемними сім'ями є *соціальна реабілітація*, що дозволяє це відновлення здатності сім'ї до життєдіяльності в соціальному середовищі, а також відновлення самого соціального середовища і умов життєдіяльності особистості, які були обмежені або порушені з яких-небудь причин. Соціальна реабілітація є частиною й умовою нормальної соціальної адаптації особистості. У соціальній педагогіці розрізняють такі типи соціальної реабілітації:

психологічна, педагогічна, медична, економічна, професійна, побутова. Ефективність соціальної реабілітації зумовлюється дотриманням наступних принципів: етапності, комплексності наступності і послідовності в проведенні реабілітаційних заходів, обов'язковості і добровільності, доступності.

Розрізняються такі типи соціальної реабілітації: медико-соціальний; професійно-трудоий; правовий; психологічний; соціально-психологічний; соціально-рольовий; соціально-побутовий. Соціально-педагогічна реабілітація проблемної сім'ї спрямовується, насамперед, на відновлення виховного потенціалу сім'ї, захист прав членів родини, зміну соціального та сімейного статусу окремих членів сім'ї.

Об'єктами соціальної реабілітації в сім'ї є члени родини, які зазнають у ній різних форм психічного, фізичного та сексуального насильства; сім'ї, які за певних умов послабили або неправильно реалізують свою виховну функцію; сім'ї, у яких окремі члени потребують медичної або професійної реабілітації. Діяльність спеціалістів з реабілітації сім'ї спрямована на зміцнення родинних зв'язків, подолання відчуженості дитини або членів родини від сім'ї, корекцію взаємовідносин у сім'ї, допомогу окремим членам сім'ї у професійному та соціальному становленні.

Отже, об'єктивним результатом реабілітаційної діяльності соціального педагога є соціальні досягнення сім'ї в цілому і кожного її члена зокрема. Вони відображаються у наступних показниках: вихованість особистості; освіченість особистості; розвиток здібностей, які забезпечують особистості самоствердження в суспільстві; соціальна і професійна самореалізація особистості; створення успішної сім'ї.

Соціально-педагогічна діяльність, яка здійснюється за вищезазначеними напрямками покликана не лише вирішити назрілі проблеми у сім'ях, навчити членів сімей самостійно справлятися з труднощами, зміцнити сім'ї, але і запобігти появі нових сімейних негараздів.

АЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В.Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Соціальна педагогіка: підручник / [за ред. проф. А.Й.Капської]. – К. : Слово, 2011. – 488 с.
3. Онищенко Ю.В. Насильство в сім'ї: стан та проблеми / Ю.В.Онищенко // Педагогіка толерантності. – 2001. – №3–4. – С. 39–47.
4. Сіданіч І. Культура взаємин батьків і дітей, її сутність і зміст / І. Сіданіч // Освіта і управління. – 2003. – №4. – 109 с.
5. Социальная педагогика: курс лекций / [М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова и др.]. – М. : Владос, 2000. – 297 с.
6. Кравченко Т. Сучасна сім'я у вимірі її вартостей / Т. Кравченко // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 15–17.
7. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: метод. посіб. / [І. Д. Зверева, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко та ін.]. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

УДК 373.66:[343.226–053.4:37.018.5]

ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА ЩОДО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Карчевська О.В., аспірант

Запорізький національний університет

У статті зазначено, що сучасний розвиток суспільства зумовлює потребу удосконалення української системи шкільної освіти, підвищення рівня її якості. Автор розглядає основні поняття, які характеризують соціально-педагогічну роботу з профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: насильство, профілактика, соціально-педагогічна робота.

Карчевская Е.В. ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье отмечено, что современное развитие общества предопределяет необходимость совершенствования украинской системы школьного образования, повышения уровня ее качества. Автор рассматривает основные понятия, характеризующие социально-педагогическую работу по профилактике насилия в отношении младших школьников в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: насилие, профилактика, социально-педагогическая работа.

Karchevskaya E.V. BASIC CONCEPTS OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL WORK ON VIOLENCE PREVENTIVE MAINTENANCE IN RELATION TO YOUNGER SCHOOLBOYS IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In article it is designated that modern development of a society causes requirement of improvement of the Ukrainian system of school education, increase of its degree of quality. The author considers the basic concepts which characterize socially-pedagogical work on violence preventive maintenance in relation to younger schoolboys in general educational institutions.

Key words: violence, preventive maintenance, socially-pedagogical work.

Україна, ставши на шлях розбудови демократії в умовах утвердження ринкових відносин, переживає негативні соціальні явища. До таких явищ належить і насильство, яке значною мірою загрожує життєдіяльності людини. Між тим Конституція України визнає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей. Закон України «Про загальну і середню освіту» одним з головних визначає завдання захисту неповнолітніх від різних форм насильства в контексті Всесвітньої декларації прав дитини. Ці ж завдання визначені й Державними стандартами середньої освіти. Актуальною для дослідження є резолюція, ухвалена 57-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН №57 (березень 2004 року) про проведення досліджень проблем насильства щодо дітей.

Докорінні зміни в соціальній сфері життя в сучасному суспільстві створюють передумови для підвищення рівня профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх закладах.

Сучасну вищу школу характеризує стратегія розвитку і саморозвитку особистості соціального педагога, здатного вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в умовах вирішення актуальних освітньо-виховних завдань.

Профілактиці насильства щодо підлітків присвячено ряд досліджень. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано в працях М.Ганді, А.Гусейнова, М.Кінга, Л.Толстого, В.Ролінського. Проблему насильства та агресії досліджували соціологи Р.Арон, К.Вільсон, Ш.Волін, Г.Ковганіч, Г.Моргентау, Р.Нібур, Д.Стей.

Психологічні аспекти насильства простежуються в роботах наступних зарубіжних психологів: А.Бандура, Р.Берона, А.Брауна, К.Бютнера, А.Мічерліха, М.Пападопулу, Д.Річардсона, Р.Соонетс, З.Фрейда, З.Хола, В.Холичер.

Питання насильства щодо молодших школярів розроблялися в дослідженнях А.Асмолова, Б.Братуся, Т.Драгунової, В.Знакова, Н.Зинов'євої, Л.Зюбіна, Н.Левітова, Н.Максимової, Н.Михайлової, К.Сельченко, Л.Семенов, Н.Солдатенко, Н.Тарабріної, Д.Фельдштейна.

Розробку педагогічних аспектів вирішення даної проблеми здійснювали Ю.Антонян, М.Асанова, П.Блонський, В.Боровик, Л.Волинець, Ф.Думко, М.Казакіна, В.Караковський, В.Ковальов, Г.Лактіонова, В.Моралов, В.Оржеховська, П.Пономаренко, В.Сатиров, С.Тадіян, І.Трубавіна, Т.Федорченко, В.Фуркало, Н.Щербак.

Юридичним аспектам насильства щодо молодших школярів присвячені дослідження С.Ашмедової, Т.Барило, Ф.Бурчака, Б.Волкова, Г.Єрошина, Д.Керимова, І.Кона, В.Кривуші, Г.Краснюка, Ф.Лопушанського, Е.Мельникова, Г.Миньковського, О. Пристанської, Ю.Пудовочкіна, І.Туктарової.

Медичний аспект проблеми вивчався лікарями Ю.Антонян, Б.Ворником, Т.Говорун, С.Поздняковою, А.Ткаченко.

Результати проведених авторами досліджень підтверджують, що в сучасних умовах недостатньо здійснюється цілеспрямований процес орієнтації педагогічних колективів на запобігання проявів насильства в освітньому середовищі. Концепція такого підходу базується на гуманістичних засадах, в основі яких лежать завдання захисту дитини, надання їй допомоги у попередженні всіляких форм насильства.

Мета нашої статті полягає в дослідженні проявів агресії та насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив актуальність проблеми соціально-педагогічної роботи з профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Нами з'ясовано, що зусилля науковців, роботи яких присвячено дослідженню питань, пов'язаних з означеною проблемою, спрямовані на обґрунтування та оновлення змісту, форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, які повинні забезпечити ефективність соціально-педагогічної роботи з профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

У «Великому юридичному словнику» поняття «насильство» трактується як фізичний або психічний вплив однієї людини на іншу, що порушує гарантоване Конституцією право громадян на особисту недоторканність (у фізичному і духовному сенсі). Кульч З.Й. в «Універсальному словнику української мови» визначає поняття «насильство» як застосування фізичної сили до кого-небудь або як застосування сили для здобуття чого-небудь; примусовий вплив на когось, щось. У Словнику російської мови С.І.Ожегова вказується, що «насильство» це застосування фізичної сили до кого-небудь, примусовий вплив на кого-небудь, що-небудь [4].

О.Г.Коломієць зазначає, що «насильство над дитиною – це широкий спектр дій, що приносять шкоду дитині з боку людей, які повинні доглядати його та опікуватися ним. Ці дії включають у себе як фізичне насильство, так і занедбаність й нехтування потребами дитини» [2].

Т.Р.Дильмієва вказує, що в освітніх установах можна спостерігати різні види насильства, які фахівцями класифікуються таким чином:

1. Фізичне насильство – нанесення дитині фізичних травм, різних тілесних ушкоджень, які заповдіюють шкоду здоров'ю дитини, порушують її розвиток і позбавляють життя. Фізичне насильство включає також залучення дитини до вживання наркотиків, алкоголю, дачу йому отруйних речовин чи медичних препаратів, що викликають одурманювання (наприклад, снодійних, не прописаних лікарем), а також спроби задушення або утоплення дитини.

2. Психічне (емоційне) насильство – постійна або періодична словесна образа дитини, загрози, приниження її людської гідності, звинувачення її в тому, в чому вона не винна, демонстрація нелюбові, неприязні до дитини. До цього виду насильства відносяться також постійна брехня, обман дитини (у результаті чого вона втрачає довіру до дорослого), а також висувуються до дитини вимоги, що не відповідають її віковим можливостям.

3. Нехтування інтересами і потребами дитини – відсутність належного забезпечення основних потреб і потреб дитини в їжі, одязі, житлі, вихованні, освіті, медичній допомозі. Типовим прикладом зневажливого ставлення до дітей є залишення їх без нагляду, що призводить до нещасних випадків, отруєнь, та інших небезпечних для життя і здоров'я дитини наслідків [1].

З'ясуємо сутність поняття «профілактика».

Аналіз словників показав, що поняття «профілактика» визначається як: сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникненню й поширенню чого-небудь, на збереження порядку (Кульч З.Й. «Універсальний словник української мови»); комплекс заходів соціально-психологічного, медичного і педагогічного характеру, спрямованих на нейтралізацію впливу негативних факторів соціального середовища на особистість, з метою попередження відхилень у її поведінці (В.И.Загвязинський, А.Ф.Закирова «Педагогічний словник»).

Під профілактикою маються на увазі науково обґрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на запобігання можливих фізичних або соціокультурних колізій у окремих індивідів груп ризику, збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей. Основою профілактичних заходів є діяльність, спрямована: на створення оптимальних психолого-педагогічних і соціально-психологічних умов для нормального здійснення процесу соціалізації особистості.

Т.Р.Дильмієва звертає увагу на те, що проблема профілактики насильства над неповнолітніми носить не лише педагогічний, а й соціально-економічний характер. Вона породжена самим життям, тими процесами розвитку соціально-економічних відносин, які відбуваються у світі. Одним із аспектів проблеми насильства є жорстоке поводження з дітьми та нехтування їхніми інтересами, і як наслідок, насильство у відносинах між дітьми. Джерелами насильства для дітей та підлітків часто виступають їх однолітки, батьки або родичі, сусіди, випадкові знайомі, які страждають психічними аномаліями і мають глибокі психологічні проблеми, педагоги та вихователі, а так само школа як соціальний інститут [1].

Соціально-педагогічна діяльність – різновид професійної діяльності, спрямований на надання допомоги дитині (дорослому) в процесі її соціалізації (або ресоціалізації), освоєння нею соціокультурного досвіду і на створення умов для її самосоціалізації в суспільстві. Здійснюється соціальними педагогами як в освітніх, так і в інших установах, організаціях, об'єднаннях, у яких може перебувати дитина. Соціально-педагогічна діяльність завжди є адресною, спрямованою на конкретну людину і рішення її

індивідуальних проблем, що виникають у процесі соціалізації, інтеграції в суспільство, за допомогою вивчення особистості і навколишнього її середовища, складання індивідуальної програми допомоги, тому вона локальна, обмежена тимчасовим проміжком, протягом якого вирішується проблема. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності: діяльність з профілактики явищ дезадаптації (соціальної, психологічної, педагогічної), підвищення рівня соціальної адаптації дітей за допомогою їх особистісного розвитку; діяльність із соціальної реабілітації дітей та дорослих, що мають ті чи інші відхилення від норми.

Ми провели анкетування вчителів, соціальних педагогів та психологів шкіл Запоріжжя та Запорізької області. Загальна кількість респондентів становить 225 осіб, серед яких 135 вчителів, 37 соціальних педагогів, 53 психологи навчальних закладів. При створенні анкети та аналізі отриманих результатів використані матеріали Всеукраїнської громадської організації «Жіночий консорціум України».

Результати опитування стосовно актуальності проблеми проявів агресії та насильства щодо дитини показують, що дану проблему актуальною вважають 98% працівників навчальних закладів Запоріжжя та Запорізької області; не актуальною вважають 2% працівників навчальних закладів (рис. 1).

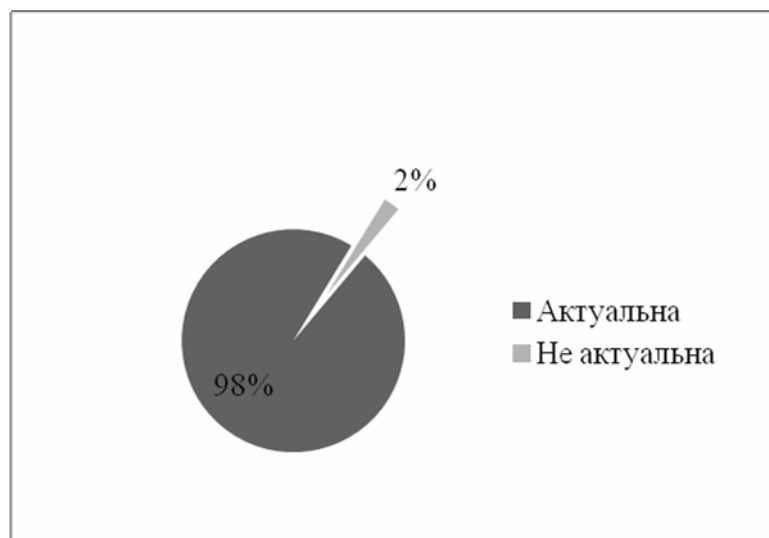


Рис. 1. Показник кількості вчителів, соціальних педагогів, психологів опитаних стосовно актуальності проблеми проявів агресії та насильства щодо дитини

Результати анкетування на запитання «Чи відомі Вам випадки агресії та насильства серед дітей у Вашій школі?» показали таке: відомі випадки агресії та насильства серед дітей 54,5% працівникам навчальних закладів Запоріжжя та Запорізької області; не відомі такі випадки 32% працівників навчальних закладів; важко відповісти було 13,5% працівників навчальних закладів (рис. 2).

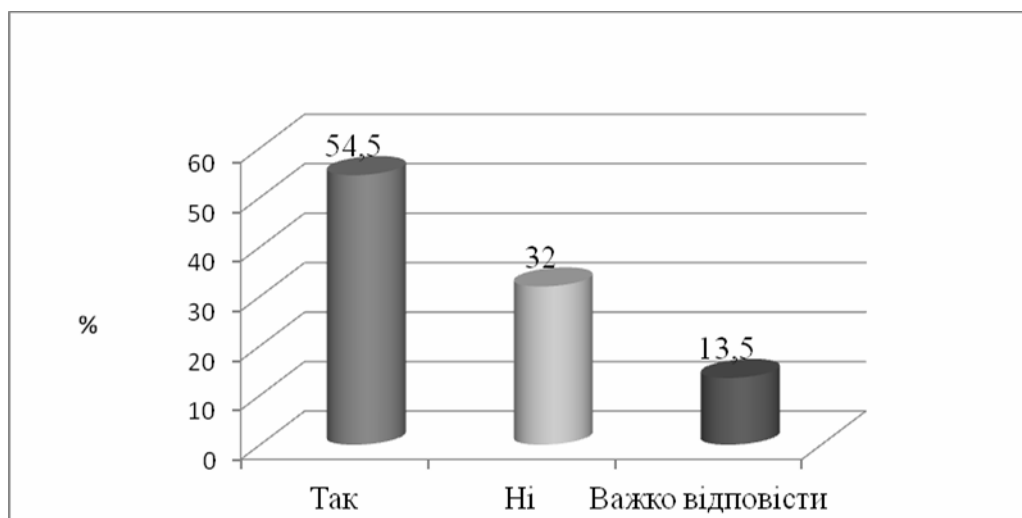


Рис. 2. Розподіл опитаних вчителів, соціальних педагогів, психологів щодо випадків агресії та насильства серед дітей у школі

Педагоги відмічають такі прояви насильства в школі, як сварки (66,2%), використання прізвиськ (51,3%), побиття (32,4%), псування майна іншої особи (23,4%), кривдження (23,4%), приниження (22,9%). Менш за все привертають увагу сексуальні домагання (1,3%) та відбирання їжі (1,3%) (рис. 3).



Рис. 3. Розподіл опитаних вчителів, соціальних педагогів, психологів щодо того, які прояви насильства були у їх школі

Як агресори респонденти здебільшого відзначають окремих дітей, як однолітків (65%), так і старших дітей (28%) (рис. 4).

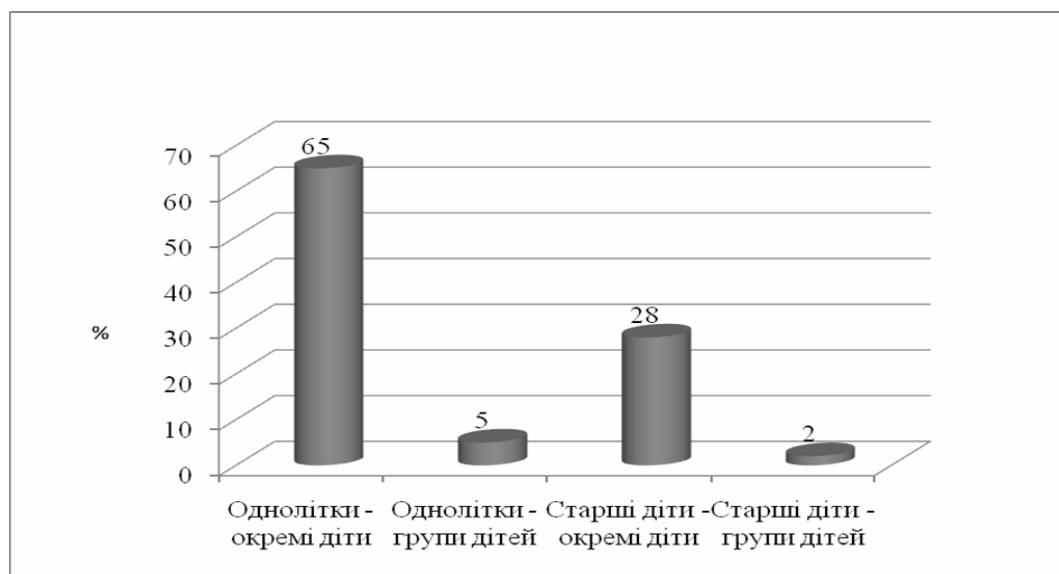


Рис. 4. Розподіл опитаних вчителів, соціальних педагогів, психологів стосовно того, хто найчастіше виступає агресором (особою, яка виявляє насильство щодо інших)?

Найчастіше (76,6% опитаних) самі діти розповідають вчителям про випадки насильства в школі. Отримані дані свідчать про відносну відкритість щодо педагогів (рис. 5).

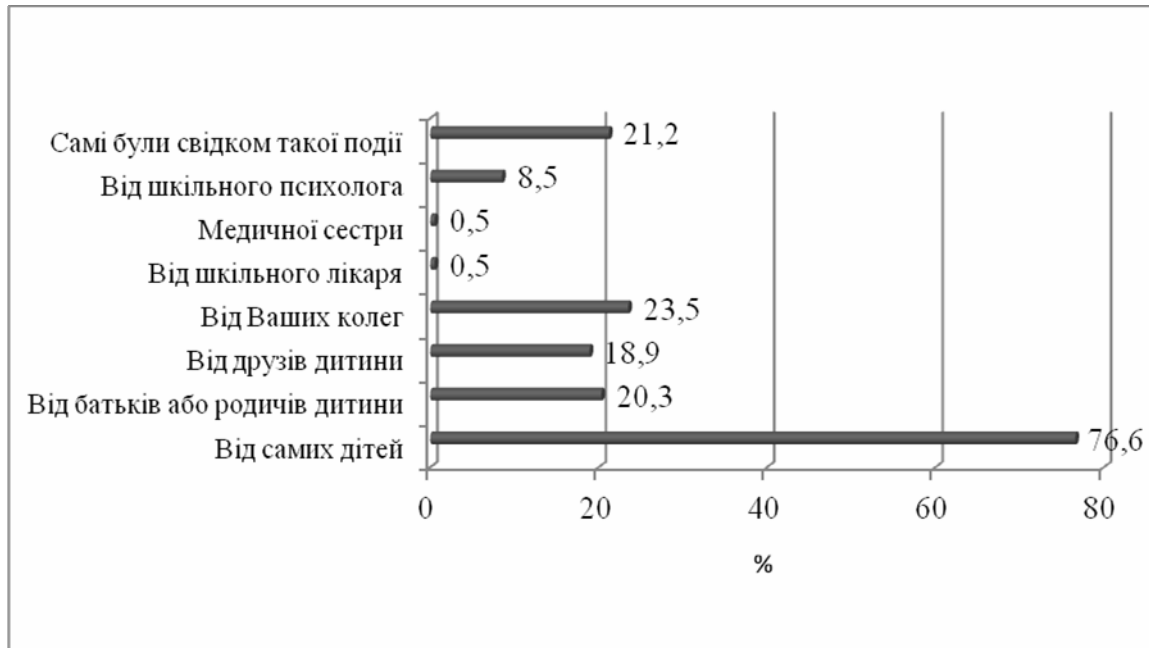


Рис. 5. Розподіл опитаних вчителів, соціальних педагогів, психологів стосовно того, звідки вони дізналися про випадки насильства

У вирішенні проблеми проявів агресії та насильства переважають спроби педагогічного складу школи самотужки надати допомогу дітям, які зазнали насильства, 87,8% – допомогу дитина може отримати від учителів, 82,5% – від шкільного психолога, 77% – від адміністрації школи, 52,2% – від соціального педагога (рис. 6).

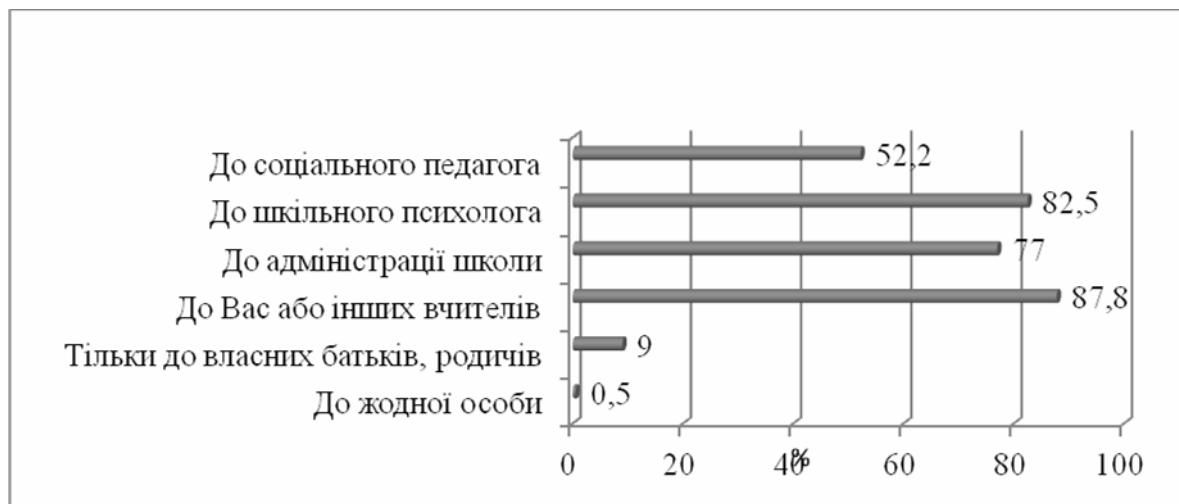


Рис. 6. Розподіл відповідей про те, до кого може звернутися дитина, яка зазнала насильства

У рамках профілактичних заходів у школах переважно застосовуються бесіди з учнями (97,2%) та батьками (83,3%), а також виховні заходи із шкільним психологом (70,6%) та соціальним педагогом (42,7%). Також використовується залучення сторонніх фахівців, а саме: працівників правоохоронних органів (51,8%), громадські організації (14,8%) (рис. 7).

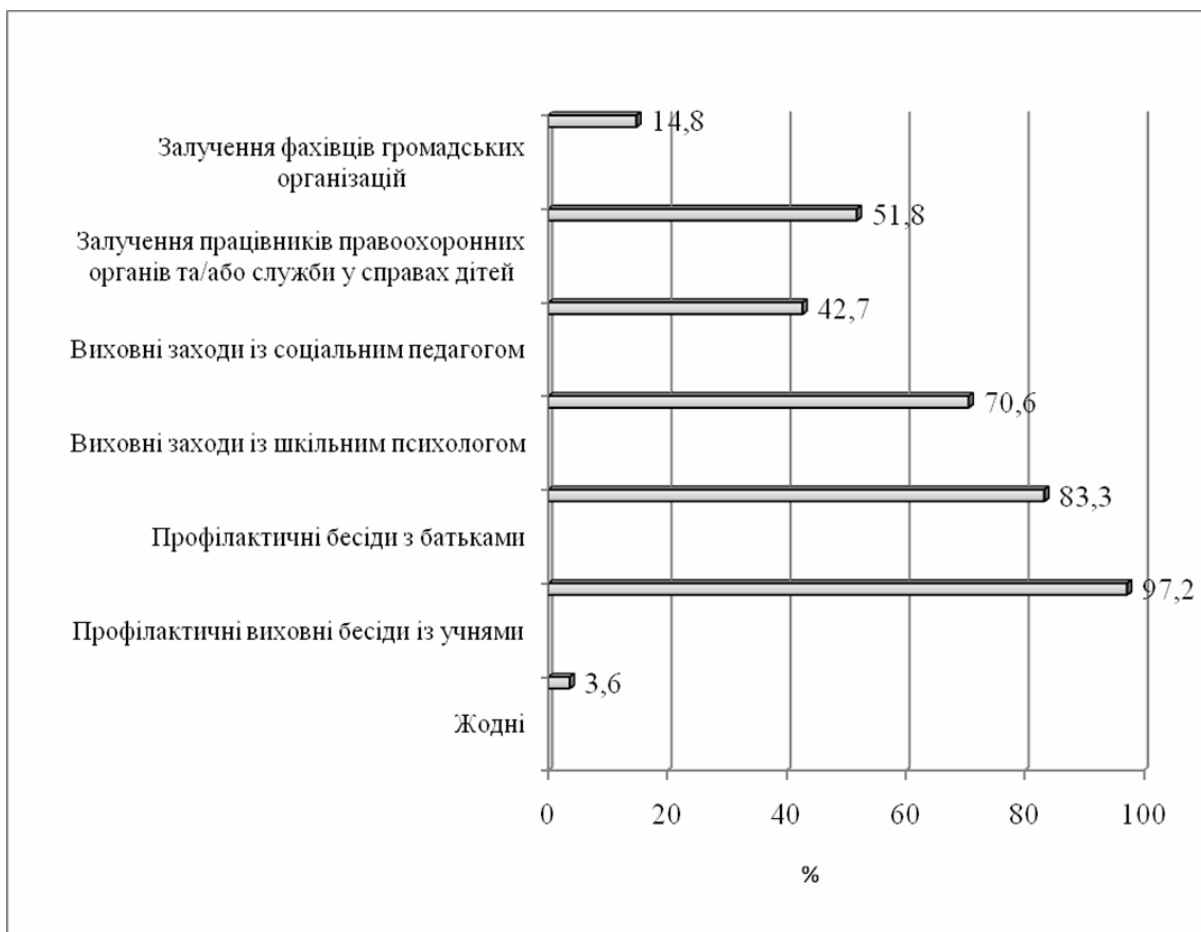


Рис. 7. Розподіл відповідей про заходи, які використовуються, щоб попередити насильство серед дітей

Більшість респондентів (47,3%) виявили зацікавленість в отриманні додаткової інформації про організацію роботи в школі щодо попередження насильства серед дітей. Хоча при цьому 46,4% педагогів відмовляються від додаткової інформації (рис. 8).

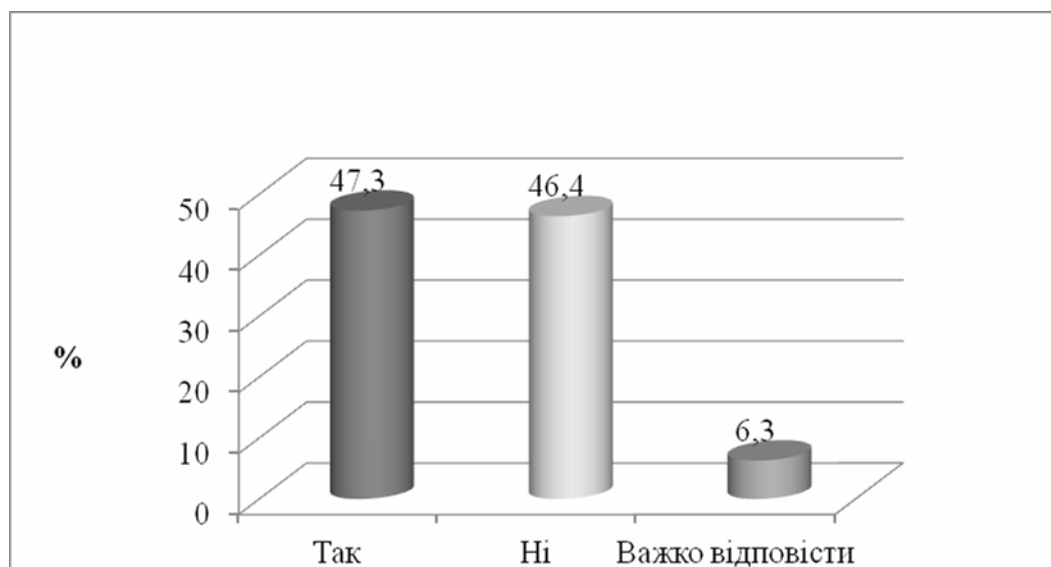


Рис. 8. Розподіл відповідей вчителів, соціальних педагогів, психологів відносно того, чи потребують вони більше інформації про організацію роботи в школі щодо попередження насильства серед дітей?

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури і проведеного анкетування вчителів, соціальних педагогів, психологів щодо з'ясування основних понять соціально-педагогічної роботи з профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, нами визначено, що сучасний стан соціально-педагогічної роботи з цього напрямку все ще не відповідає вимогам, які мають враховуватися при організації цього процесу.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні соціально-педагогічної роботи з профілактики насильства щодо молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дильмиева Т.Р. Проблема профилактики насилия в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dvershinin.ru/files/minobraz>
2. Коломієць О.Г. Соціально-педагогічні умови подолання сімейного насильства щодо дітей [Електронний ресурс] / О. Г. Коломієць // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. – №4. – С. 71–77. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N122/N122p071-077.pdf
3. Кульч З.Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Кульч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; [под ред. д-ра филолог. наук проф. Н.Ю.Шведовой]. – М. : «Сов. Энциклопедия», 1972. – 846 с.
5. Педагогический словарь : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
6. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [за заг ред А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.

УДК 374.311.24:37.06

ІНІЦІУВАННЯ СТВОРЕННЯ МОЛОДІЖНИХ ГРУП СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ НА ДОПОМОГУ УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Петровська К.В., аспірант

Бердянський державний педагогічний університет

Розглядається проблема організації виховної роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань. Обґрунтовується необхідність врахування специфіки проведення дозвілля цієї категорії молоді в будівництві стратегії виховної діяльності. Як основний засіб роботи пропонується ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив, в основу якого буде покладено методи вуличної соціальної роботи, волонтерської діяльності та просвітницької роботи «рівний – рівному».

Ключові слова: учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання, ініціювання, соціальні ініціативи, вулична соціальна робота, волонтерство.

Петровская Е.В. ИНИЦИИРОВАНИЕ СОЗДАНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В ПОМОЩЬ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ТВОРЧЕСКИХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ / Бердянский государственный педагогический университет, Украина

Рассматривается проблема организации воспитательной работы с учащейся молодежью творческих неформальных объединений. Обосновывается необходимость учета специфики проведения досуга этой категорией молодежи в построении стратегии воспитательной деятельности. Как основное средство работы предлагается инициирование создания молодежных групп социальных инициатив, в основу которого будет положены методы уличной социальной работы, волонтерской деятельности и просветительской работы «равный – равному».

Ключевые слова: учащаяся молодежь, творческие неформальные объединения, инициирование, социальные инициативы, уличная социальная работа, волонтерство.

Petrovskaya K. INITIATION OF THE ESTABLISHMENT OF YOUTH GROUPS SOCIAL INITIATIVES TO HELP PUPILS 'CREATIVE YOUTH INFORMAL ASSOCIATION / Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine.

We consider the problem of organizing educational activities for young students creative informal associations. Justified by the need to address the specifics of leisure this category of young people in building

a strategy for educational activities. As the main means of work is proposed to initiate the establishment of youth groups, social initiatives, which will be based on the method of street social work, volunteer activities and outreach peer – peer.

Key words: student youth, creative informal networks, initiation, social initiatives, street social work, volunteering.

Процес розбудови Української держави, реформування економіки, освіти, сфери духовної культури вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить пошуку нових підходів до організації виховання учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, кількість та різноманітність яких в останній час стрімко зростає.

Об'єднання підлітків і молоді в неформальні об'єднання – це одна з форм прояву суспільної активності, що є невід'ємною складовою і однією з найважливіших і необхідних передумов підготовки учнівської молоді до життя та успішної соціалізації.

Незважаючи на те, що неформальні молодіжні об'єднання значною мірою відрізняються від кримінальних угруповань, мають широкий змістовний діапазон, перебування в них молоді – це знаходження в зоні ризику, де часто нівелюється межа між правовою і протиправною поведінкою, гуманно орієнтованими етичними поглядами й аморальними вчинками.

У свою чергу, сучасні педагоги недостатньо володіють інформацією щодо специфіки неформальних молодіжних об'єднань, будучи більш схильними ігнорувати факти залучення учнів у них або спиратися тільки на покарання як метод виховання «неформалів». Настільки ж недосвідченими в цьому питанні залишаються і сучасні батьки, реалізують авторитарний чи ліберальний стилі виховання. У подібних умовах саме освітні установи стають оплотом доцільної педагогічної діяльності з продуктивною взаємодією з учнівською молоддю, що залучена до неформальних груп. Однак як зазначає ряд дослідників та соціальна практика, неформальне молодіжне об'єднання, – апріорі закрита для дорослих група (приймаються тільки дорослі, що проповідують ідеологію об'єднання). У зв'язку з цим дорослі – соціальні працівники та педагоги сприймаються молоддю як вороги, тим більше, що зараз у країні відсутні фахівці цього профілю й умови для подібних зустрічей.

Різні аспекти проблеми роботи з молодіжними об'єднаннями розглядали такі дослідники, як Ю. Волков, М. Галагузова, Н. Головатий, В. Головенько, Н. Дупак, К. Журба, М. Кофірін, А. Петровський, Т. Шаповалова та ін.

Поряд із цим, технологічна база роботи соціального педагога з молодіжними об'єднаннями знайшла своє виявлення у працях таких науковців як: Н. Лавриченко, М. Лукашевич, Л. Мардахаєв, Л. Столярчук, В. Фірсов, Є. Студенова, П. Шептенко, І. Якиманська та ін.

Також слід зазначити, що дослідженнями причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як В. Куликов, Т. Шешокін, І. Ільїнський, на думку останнього «сам факт виникнення і бурхливий ріст неформалів є сигналом того, що в структурі молоді існують серйозні проблеми та протиріччя, значний недолік в задоволенні інтересів та запитів». Аналіз літературних джерел переконали нас в актуальності і недостатній розробленості проблеми в теорії та практиці соціально-педагогічної роботи з молодіжними об'єднаннями. Метою нашої статті є обґрунтувати необхідність ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді творчих неформальних об'єднань.

Загальновідомо, що вся історія суспільства ґрунтується на передачі суспільних цінностей від старшого покоління до молодшого. Без наслідування молодшими старших неможливий розвиток особистості, її становлення, соціалізація. Однак, часто молодь у своїй поведінці не відповідає вимогам, які пред'являє до неї суспільство, оточуючі. Молоді люди вважають що суспільство не дає їм того, на що вони вправі розраховувати. Ці причини та психологічні особливості цього віку: бажання гострих відчуттів, прагнення задовольнити цікавість, недостатня здатність прогнозувати свої дії, намагання бути незалежними, дорослими – є підґрунтям до об'єднання в неформальні групи.

Під неформальними молодіжними групами прийнято розуміти соціальні об'єднання молоді, відмінною рисою яких є система внутрішніх соціальних зв'язків, норм, дій, що є продуктом не інституційної організації, а результатом самодіяльності. Її головною характерною особливістю є її відособленість, відстороненість, часто демонстративна, епатажна, від культурних цінностей старших поколінь, національних традицій. У масовій свідомості сприйняття молодіжної субкультури часто має негативний характер. На цьому тлі молодіжна субкультура зі своїми специфічними ідеалами, модою, мовою, мистецтвом все частіше помилково оцінюється як контркультура.

Так, у зв'язку з тим, що неформальні групи виникають у складі формальних, багато суб'єктів виховання вважають їх такими, що протирічать структурі організації, але це не так. Неформальні групи можуть руйнувати цілі формальних груп і бути гальмом в їх розвитку і діяльності лише в тому випадку, коли між цілями та нормами колективу й індивідуальними потребами його членів існують розходження.

До суб'єктів виховання ми відносимо все найближче соціальне оточення учнівської молоді – сім'я, школа, соціальні інститути, засоби масової інформації, заклади культури, молодіжні організації тощо, але, на жаль, домінуючим фактором навколишнього середовища, який має найбільший вплив на формування життєвої позиції особистості молодого людини, сьогодні є вулиця (44%). Дещо менший вплив здійснюють сім'я (32%), школа (13%), держава (7%), релігія (4%) [1, с. 9].

Домінування фактора «вулиця», де стихійно формуються неформальні стосунки, є серйозною небезпекою, адже молодь схильна до наслідування дій однолітків, з якими вони контактують «на вулиці». Досить часто «вулична молодь» є асоціальною, або навіть антисоціальною, а тому на молодь чекає небезпека від контактів з ними. З огляду на це видається конче потрібним навчити молодих людей обирати дійсні, справжні, а не удавані цінності, тобто такі явища, вчинки, погляди і стиль життя, які несуть в собі об'єктивну фізичну, духовну, інтелектуальну користь. Це можуть зробити будь-які дорослі з найближчого оточення, до думки яких молодь найбільше прислуховується (члени сім'ї, вчителі, сусіди). Серед найближчого оточення учнівської молоді педагогам відводиться важлива роль бути не тільки трансляторами знань, а передусім організаторами, координаторами і керівниками цілеспрямованої соціалізації молодого покоління. Однак, як зазначалось раніше, молодіжне неформальне об'єднання – апіорі закрито для дорослих група. У зв'язку з цим дорослі – соціальні працівники, педагоги та батьки сприймаються молоддю як вороги.

Слід зазначити, що серед учнівської молоді більш-менш високим авторитетом користуються судження однолітків, що володіють значущою для неформальної молоді діяльністю. Сам факт появи неформальних груп – процес закономірний, оскільки в юнацькому віці підвищена потреба в спілкуванні з однолітками, до думки яких молоді люди схильні прислухатися більше, ніж до думки дорослих. Тому постає необхідність ініціювання таких молодіжних груп соціальних ініціатив, які б своєю діяльністю, безпосередньо в середовищі існування неформальних груп допомогли їм спрямувати свій творчий потенціал в соціально-корисне русло.

Одним з відправних моментів теоретичного обґрунтування необхідності ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді творчих неформальних об'єднань є концепція педагогіки соціальної роботи (В. Бочарова, Б. Бітінас), де соціальне виховання трактується як педагогічно орієнтована та доцільна система суспільної допомоги, яка необхідна підростаючому поколінню в період його включення в соціальне життя.

Виходячи з соціально-педагогічної концепції А. Мудрика, соціально-педагогічну допомогу можна трактувати як зовнішню дію, що надає особистості ресурс, якого бракує в якійсь соціальній ситуації. Допомога стає рушійною силою процесу активізації ресурсів, управлінням його використання (Б. Купріянов, О. Міновська).

На думку Н. Сенченко, соціально-педагогічна допомога учнівській молоді – представникам неформальних об'єднань виникає на межі стихійної, відносно керованої та відносно соціально-керованої соціалізації, та більш менш усвідомлюваної самозміни людини; має характер діалектичного компромісу [5, с. 53–63]:

- при безумовному прийнятті вихованця, які б ідеї він не поділяв;
- інформування його про можливі соціальні санкції;
- при будівні діалогу між культурою та субкультурою, пред'явлення загальноприйнятих зразків;
- при організації руху думки в діалозі від суб'єктивних значень учнівської молоді до соціокультурних значень;
- оснащення вихованця засобами розуміння та самовираження, яких недостатньо.

Одним із напрямків соціально-педагогічної допомоги ми вважаємо ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді творчих неформальних об'єднань.

Взагалі поняття «ініціювання» (від лат. *initium* – початок, точка відправлення, джерело, виток, починати) означає сприяння виникненню або розвитку чого-небудь. Ініціювання повинно здійснюватися в керуючій дидактичній взаємодії з педагогом, – це активізація мотиву молоді, внутрішнього спонукання до соціальної допомоги в розкритті потенційних можливостей, спрямуванні творчого потенціалу учнівської молоді творчих неформальних об'єднань в соціально корисне русло.

Ініціювання особистісних змін людини є суто індивідуальним явищем, яке має свої закономірності, особливості розвитку і певний кінцевий результат. У нашому дослідженні ініціювання виступає як взаємодія суб'єктів виховного впливу з метою стимулювання або підтримки соціально-спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань, превенції негативних впливів з боку асоціальних груп, що знаходять поруч з ними «на вулиці», кінцевим результатом якої є сформована суспільно-нормативна поведінка.

Через те, що молодь цих об'єднань та їх творча діяльність знаходиться поза увагою основних виховних інститутів (сім'ї, навчальних закладів, закладів організації дозвілля молоді тощо), и, виникає необхідність використання в виховній роботі з цією категорією молоді принципів та методів мобільної (вуличної) соціальної роботи.

Мобільна (вулична) соціальна робота — інноваційний метод соціальної роботи, суть якого полягає в тому, що соціальні служби не очікують звернення клієнтів, а виходять зі своїми послугами на вулиці, які стали місцем перебування значної кількості молоді, що потребують допомоги. Появу мобільної соціальної роботи пов'язують із загостренням в молодіжному середовищі таких соціальних проблем, як бездомність, безпритульність, наркоманія, правопорушення, прояви агресивності серед представників окремих субкультур. Зародившись у середовищі ентузіастів соціальної роботи в США, вона поширилася в Європі, зберігаючи при цьому англійське звучання в німецькій, французькій та інших мовах — «стритворк» (streetwork). В українській мові можна також зустріти вживання прямої кальки з англійської — вулична соціальна робота [3].

Одними із суб'єктів діяльності вуличної соціальної роботи є волонтери. В Україні волонтерській рух — одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах із власної ініціативи беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо [3].

Система волонтерського руху функціонує завдяки її людським ресурсам. В широкому розумінні ресурси розглядаються як запаси чого-небудь, що можна використовувати в разі потреби. В іншій інтерпретації вони трактуються як джерело та арсенал засобів і можливостей, до яких можна вдаватися по мірі необхідності з метою виконання певних завдань чи вдосконалення діяльності. Взагалі, у соціально-педагогічній роботі під ресурсами розуміють все, що може бути задіяне для вирішення проблем клієнтів, соціальної групи чи розв'язання певних соціальних завдань. Серед ресурсів волонтерського руху перш за все можна виокремити людські ресурси, оскільки волонтерами є люди, які на засадах добровільності, із власної ініціативи беруть участь в роботі державних та громадських організацій.

Як вже зазначалось раніше, референтною групою учнівської молоді творчих неформальних об'єднань є однолітки, тому основним ресурсом створення волонтерських загонів є підлітки та юнаки, учні старших класів шкіл та середньо-спеціальних закладів, які складають актив різних груп при ЦССМ (в клубах молодих інвалідів, творчих об'єднаннях, школах лідерів, групах самопомоги, молодіжних та дитячих об'єднаннях). Як зазначає О. Безпалько, для цієї групи головною причиною участі у волонтерській діяльності є можливість самоствердження в очах однолітків, батьків, учителів та можливість нового спілкування з ними на новому, більш довірливому, взаємовідповідальному рівні, а також бажання знайти нових друзів, можливість здобути нових навичок і знань та проведення власного дозвілля [2].

Слід зазначити, що робота в такій групі волонтерів повинна будуватися на принципах просвітницької роботи «рівний – рівному». Аналізуючи досвід роботи програми «рівний – рівному», ми виділили основні орієнтири діяльності, що будуть корисними для нашого дослідження. Це такі як: сприяти розумінню учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань переваг позитивного способу життя; заохочувати до здобуття знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки; стимулювати до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції; формувати особисті мотиви для реалізації моделі позитивної поведінки; швидко й ефективно поширювати знання про соціально корисні форми прояву творчого потенціалу в середовищі неповнолітніх; залучати учнівську молодь до просвітницької діяльності серед однолітків. Просвітницька робота «рівний – рівному» — це засіб передачі достовірної, соціально значущої інформації підрастаючому поколінню через довірчі взаємини на рівних, від однолітка до однолітка під час неформального або особливим способом організованого спілкування (тренінги, акції тощо). Суть програми «рівний – рівному» полягає в тому, що головну участь у поширенні знань бере сама молодь. Це, на нашу думку, буде дієвим у роботі з формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань оскільки на цьому віковому періоді саме думка однолітків є значущою.

Професійна кваліфікація волонтерів цієї вікової категорії, звичайно, досить низька, проте вони дуже мобільні, не мають комунікативних проблем у спілкуванні з іншими дітьми та молоддю та із задоволенням включаються в організацію та проведення дозвільних форм роботи. Однак при організації роботи даної категорії слід мати на увазі те, що значна їх частина не затримується у волонтерських загонах: вони перебувають у постійному пошуку, пробують себе у різних ролях. Вони із задоволенням працюють як у великих, так і у малих групах. Досвід показує, що чим цікавіша молоді робота, яку вони виконують, тим частіше вони готові включитися до неї. Водночас, робота у волонтерських загонах сприяє розвитку їх комунікативних здібностей. Тому бажання та ініціативу волонтерів співпрацювати

треба не лише використовувати, але й розвивати. Робота з ними потребує врахування кількох важливих правил:

- робота не повинна заважати основному навчанню;
- не варто доручати їм одноманітну роботу;
- у кожній справі, яка довіряється молоді, обов'язково повинне бути місце для прояву їх власної ініціативи і самостійних рішень, а також персональної відповідальності;
- їх участь у волонтерському русі повинна бути узгодженою з батьками і вчителями;
- робота має бути безпечною, хоча частка розумного ризику при виконанні доручених робіт може допускатися, але за умови суворого контролю з боку дорослих;
- робота, безумовно, має бути найбезпечнішою для дитячої психіки, без психологічного пресингу для них;
- не варто включати молодь у внутрішні конфлікти організації, тим більше – переманювати з однієї програми до іншої;
- чітко визначати засоби заохочення, ні в якому разі не обіцяти більше, ніж можна зробити для волонтера;
- демонструвати по можливості перспективи їх діяльності в організації й обговорювати з ними плани на майбутнє;
- не переоцінювати здібності молодої людини, особливо вголос, перед широким колом людей [2].

Слід зазначити, що діяльність у молодіжних групах соціальних ініціатив потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної педагогіки, соціології, медицини, юриспруденції тощо; волонтери повинні володіти навичками спілкування з різними прошарками населення, знайомитись із кращим, як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом роботи. Тому концептуальною основою роботи по ініціюванню створення молодіжних груп соціальних ініціатив є підготовка молодих людей-інструкторів, залучення їх до роботи щодо формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Аналіз наукової і спеціальної літератури показав, що на сучасному етапі найменше вивчена діяльність неформальних молодіжних організацій (об'єднань, груп). Разом із тим маємо зазначити, що в процесі соціалізації підростаючого покоління сьогодні все помітнішу роль відіграють різноманітні молодіжні організації: як формальні, так і неформальні. Вони є певним різновидом соціально-педагогічної діяльності молоді, відкритим соціальним інститутом виховання, який впливає на особистісне самовизначення, самоствердження молодої людини, її соціалізацію. Однак домінування фактора «вулиця», де стихійно формуються неформальні стосунки, є серйозною небезпекою, адже молодь схильна до наслідування дій однолітків, з якими вони контактують «на вулиці». Досить часто «вулична молодь» є асоціальною, або навіть антисоціальною, а тому на молодь чекає небезпека від контактів з ними.

Таким чином, враховуючи специфіку проведення дозвілля цією категорією молоді в будівництві стратегії виховної діяльності, необхідно спиратися на такий напрям роботи, як ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив, в основу якого покладено методи вуличної соціальної роботи, волонтерської діяльності та принципи просвітницької роботи «рівний – рівному».

У подальшому дослідження планується в напрямку розробки програми підготовки молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді творчих неформальних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірева О. М. Ставлення молоді до суспільних інститутів / О. М. Балакірева, О. С. Яременко, О. А. Ганюков // Молодь України у дзеркалі соціології. – К. : УІСД, 2001. – С. 104.
2. Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху / Укладач: Лях Т.Л., авт. кол.: О. В. Безпалько, Н.В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зимовець та ін. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи із дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник / Капська А. Й. – К. : УДЦССМ, 2001. – 280 с.
4. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: Монографія / Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 315 с.
5. Сенченко Н. А. Социально-педагогическая помощь школьникам – представителям юношеских субкультур // Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся: Сборник статей / Б. В. Куприянов. – Кострома, 2004. – 285 с.

6. Соколов В. Н. Взгляд в будущее: молодежь, общество, цивилизация: Материалы международной научно-практической конференции / В. Н. Соколов, М. С. Дмитриева, Н. Ф. Головатый и др. – Одесса, 1996. – 157 с.

УДК 37.014.53:347.664:371

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Приходько Л.М., асистент

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті ми розглядаємо нормативно-правове забезпечення соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю. Далеко не всі опікуни знайомі з нормативними документами які допоможуть їм та дітям, над якими вони одержали опіку. Задача соціального педагога в загальноосвітній школі полягає в ознайомленні опікунських сімей з їхніми правами та обов'язками.

Ключові слова: конвенція ООН про права дитини, Конституція України, нормативно-правові акти, діти-сироти, опікуни.

Приходько Л.Н. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОПЕКУНСКОЙ СЕМЬЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ / Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Украина.

В статье мы рассматриваем нормативно правовое обеспечение социально-педагогической работы с опекунской семьей. Далеко не все опекуны знакомы с нормативными документами, которые помогут им и детям, над которыми они получили опеку. Задача социального педагога в общеобразовательной школе заключается в ознакомлении опекунских семей с их правами и обязанностями.

Ключевые слова: Конвенция ООН о правах ребенка, Конституция Украины, нормативно-правовые акты, дети-сироты, опекуны.

Prihod'ko L.N. NORMATIVE-LEGAL PROVIDING OF SOCIAL WORK WITH GUARDIAN'S FAMILY AT GENERAL SCHOOL / Melitopol state pedagogical university name of Bogdan Khmel'nickiy, Ukraine.

In the article we examine normatively the legal providing of social work with guardian's family. Far not all guardians are acquainted with normative documents which will help them and to the children above which they got guardianship. The task of social teacher at general school consists in the acquaintance of guardian's familys with their rights and duties.

Key words: Convention of UNO about rights for a child, Constitution of Ukraine, normativ-legal acts, children-orphan, guardians.

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновок про те, що забезпечення прав дітей залишається дуже складним на сьогодні: є необхідність доопрацювання та прийняття нормативних актів, удосконалення механізмів їх реалізації.

В Україні розвиток державної політики щодо дітей, удосконалення національного механізму контролю за дотриманням чинного законодавства у сфері охорони дитинства істотно змінили основні тенденції щодо осмислення та реалізації прав дітей, визначених міжнародними нормами та вітчизняним законодавством. Розбудова нових політичних та економічних державних засад вплинула не лише на переосмислення попереднього досвіду, але й на вироблення якісно нового підходу до забезпечення дітям нашої країни повноцінного розвитку відповідно до їх потреб. Протягом останніх років державою прийнято ряд законів і нормативно-правових актів щодо поліпшення становища дітей, захисту їхніх прав, реалізації положень Конвенції ООН про права дитини, що засвідчує наміри нашої держави створити світ, сприятливий для дітей.

Складна соціально-економічна ситуація в українському суспільстві безпосередньо впливає на один з найбільш важливих його елементів – українські сім'ї (їх норми, цінності), відображається на загальному соціальному контексті, формуючи середовище, в якому ці сім'ї існують. Саме сімейні проблеми та конфлікти спричиняють значну кількість негативних явищ, з яких найшвидше зростає явище біологічного і соціального сирітства.

За останні п'ять років в Україні визначилася стійка тенденція до щорічного збільшення кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. За даними Державного комітету статистики України у 2009 році налічувалося близько 100 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Поширення набула опіка та піклування внаслідок того, що як правило, бажання виховувати та утримувати дитину, яка залишилася без батьківського піклування, виявляють родичі та близькі. А відповідно до чинного законодавства опікун або піклувальник призначаються переважно з осіб, які перебувають у сімейних, родинних відносинах з підопічним. Але значна частина дітей, позбавлених батьківського піклування, не має родичів, які б мали бажання та можливості для виконання обов'язків опікуна або піклувальника [3].

Відповідно до викладеного вище, метою нашої статті є характеристика нормативно-правового забезпечення соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю.

Загальні положення про опіку та піклування викладені в Цивільному кодексі України, а спеціальні положення щодо опіки та піклування над дітьми визначені в Сімейному кодексі України та Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [6, с. 462; 7, с. 156]. Постановою Кабінету Міністрів України від 24 вересня 2008 року № 866 «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дітей» передбачені вимоги до особи опікуна(піклувальника), передбачений порядок встановлення опіки та піклування над дітьми.

Особи, які усиновляють або беруть під опіку (піклування) дитину-сироту чи дитину, позбавлену батьківського піклування прирівнюються у правах на грошову допомогу до кровних батьків. На дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається державна допомога в тому випадку, коли розмір одержуваних на цих дітей аліментів, пенсій і допомоги в сумі на місяць не перевищує двократного розміру мінімальної заробітної плати. Можливе також призначення тимчасової допомоги на дітей, якщо біологічні батьки ухиляються від сплати аліментів, призначених на утримання дитини за рішенням суду при позбавленні їх батьківських прав, а також у тих випадках, коли стягнення аліментів неможливе [5].

Вирішення проблем дітей, які потребують соціального захисту, законом покладено на органи опіки та піклування. Безпосереднє виконання функцій, щодо виявлення таких дітей, їх влаштування покладаються на служби у справах дітей, охорони здоров'я, соціального захисту населення, у справах сім'ї та молоді, відділи (управління) освіти. Перебуваючи у постійному контакті, вони зобов'язані вживати всіх можливих заходів щодо захисту прав та інтересів дітей, які залишилися без батьківського піклування, були покинуті, виховуються у сім'ях опікунів, інтернатних закладах (у тому числі приватних), надавати допомогу органам опіки й піклування у своєчасному побутовому влаштуванні таких дітей [4].

Нормативно-правову базу з соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування складають: Конституція України, міжнародні нормативно-правові акти, закони України, акти Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти України.

Важливим міжнародним нормативно-правовим документом є Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року, яка ратифікована постановою Верховної Ради УРСР № 789-ХІІ від 27 лютого 1991 року «Про ратифікацію Конвенції про права дитини».

У Конвенції зазначено, що дитина, яка постійно або тимчасово позбавлена сімейного оточення, не повинна залишатися в такому оточенні і має право на захист і допомогу держави (ст.20).

У Конвенції також закріплено право на життя (ст.6), право на ім'я та громадянство (ст.7), право на користування найбільш досконалими послугами системи охорони здоров'я (ст.24), право на соціальне забезпечення (ст.26), право на освіту (ст.29), право на відпочинок та дозвілля (ст.31), право на захист від усіх форм сексуальної експлуатації та сексуальних розбещень (ст.34), право на захист від усіх форм експлуатації (ст. 36), право на правову допомогу та гуманне ставлення (ст.37) [2].

Ратифікувавши Конвенцію, Україна тим самим, ґрунтуючись на першорядності загальнолюдських цінностей і гармонійного розвитку особистості, визнала пріоритет інтересів дитини в суспільстві та необхідність особливої турботи про соціальне незахищених дітей, зокрема, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та взяла на себе зобов'язання по забезпеченню прав та соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Основним документом нормативно-правового регулювання діяльності органів опіки та піклування в Україні є Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року, яка гарантує конституційні права та свободи громадян, у тому числі і дітей (розділ ІІ). Це зокрема: право на вільний розвиток своєї особистості (ст.23), право на життя (ст.27), право на повагу до гідності особистості (ст.28), право на соціальний захист (ст. 46), право на житло (ст.47), право на охорону здоров'я (ст.49), право на освіту (ст.53), право на правову допомогу (ст.59). Статті 51, 52 Конституції України передбачають, що обов'язок щодо утримання дітей до їх повноліття покладається на батьків; сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою; утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу [1].

Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначає правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства. Безпосереднє ведення справ щодо опіки і піклування, усиновлення відповідно до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» покладено на служби у справах неповнолітніх (дітей).

За оперативними даними служб у справах дітей, станом на кінець 2010 року кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються під опікою, піклуванням становить 63 013 дітей.

Загальне число опікунів, піклувальників становить 51 238 осіб. З них 95,7% виховують дітей, які перебувають з ними в родинних стосунках (повнолітні брати і сестри – 7,4%, тітка, дядько – 21%, баба, дід – 61%, інші родичі – 6,3%). Не є родичами дітей, які виховуються в їхніх родинах, 4,2% опікунів, піклувальників.

Серед опікунів, піклувальників осіб до 25 років – 3,5%, віком від 25 до 39 років – 17%, від 40 до 59 років – 49,2%, 60 років і більше – 30,3%.

Більшість сімей опікунів, піклувальників – 64,7% – проживають у міських поселеннях, 35,3% – у сільських [8].

На сьогодні багато зустрічається в загальноосвітніх школах дітей, які виховуються в опікунських сім'ях, тому задача перед соціальним педагогом стоїть не легка. Він повинен володіти інформацією щодо нормативно-правової бази і забезпечити роботу з такими сім'ями.

Соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби освіти в Україні, їхня діяльність регламентується Положенням про психологічну службу та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби систем освіти.

Донедавна в загальноосвітніх навчальних закладах функції соціального педагога певною мірою виконували класні керівники, вихователі груп подовженого дня, організатори дитячих колективів, тренери та керівники гуртків, заступники директорів з навчально-виховної та виховної роботи

Відповідно до статті 16 Закону України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» допомога на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається особам, визначеним в установленому порядку опікунами чи піклувальниками дітей, які внаслідок смерті батьків, позбавлення їх батьківських прав, хвороби батьків чи з інших причин залишилися без батьківського піклування.

Розмір допомоги:

Допомога на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається, якщо середньомісячний розмір одержуваних на дитину аліментів і пенсії за попередні шість календарних місяців не перевищує прожиткового мінімуму, встановленого для дитини відповідного віку.

Ст.24 Закону України «Про Державний бюджет України на 2011 рік» затверджено на 2011 рік прожитковий мінімум для:

дітей віком до 6 років: з 1 січня – 816 гривень, з 1 квітня – 832 гривня, з 1 жовтня – 853 гривень, з 1 грудня – 870 гривень;

дітей віком від 6 до 18 років: з 1 січня – 977 гривень, з 1 квітня – 997 гривня, з 1 жовтня – 1022 гривень, з 1 грудня – 1042 гривні;

Перелік необхідних документів:

- заява опікуна чи піклувальника про призначення допомоги;
- копія рішення про встановлення опіки чи піклування;
- копія свідоцтва про народження дитини;
- довідка з місця проживання заявника про склад сім'ї (для дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням і є вихованцями дитячих навчальних закладів, що фінансуються не за рахунок бюджетних коштів, – видана органом реєстрації довідка, у якій зазначаються статус дитячого навчального закладу і за які кошти він фінансується, а також підтверджується факт перебування у ньому дітей);
- довідка про місячні розміри аліментів і пенсії, що одержує на дитину опікун чи піклувальник (у разі одержання дитиною пенсії довідку видають органи праці та соціального захисту населення).

Якщо опікун чи піклувальник проживає за місцем проживання дитини, яка перебуває під його опікою чи піклуванням, подається довідка, видана органом праці та соціального захисту населення за місцем реєстрації опікуна чи піклувальника про те, що він не перебуває на обліку як одержувач допомоги на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, і не одержує зазначеної допомоги.

Рішення про призначення державної допомоги (про відмову в її наданні) приймається протягом десяти календарних днів.

Допомога на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається особам, визначеним в установленому порядку опікунами чи піклувальниками дітей, які внаслідок смерті батьків, позбавлення їх батьківських прав, хвороби батьків чи з інших причин залишилися без батьківського піклування (крім випадку перебування дитини на повному державному утриманні). Допомога на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається на шість місяців. Питання про продовження виплати допомоги вирішується на підставі заяви та довідки про місячні розміри аліментів і пенсії, що одержує опікун чи піклувальник на дитину. Зазначена допомога призначається з місяця, у якому була подана заява з усіма необхідними документами, та виплачується щомісяця до моменту досягнення дитиною 18-річного віку включно.

Допомога на дітей, які перебувають під опікою чи піклуванням, призначається та виплачується органами праці та соціального захисту населення за місцем проживання опікуна чи піклувальника або дитини.

Діти-сироти та діти, які залишились без піклування батьків, мають право:

- на безкоштовне медичне обслуговування (у тому числі стоматолого-ортопедичне);
- на обов'язкові медичні огляди двічі на рік;
- на безкоштовне відвідування кінотеатрів, виставок, музеїв, спортивних споруд та безкоштовне користування всіма видами приміського громадського транспорту (крім таксі) за єдиним квитком. Єдиний квиток дійсний на всій території України;
- на зарахування у навчальні заклади усіх форм акредитації поза конкурсом;
- у разі вступу до ПТУ, ВНЗ- на утримання комплекту нового одягу, взуття, грошову допомогу;
- на безкоштовне харчування, проживання в гуртожитку на період навчання у ПТУ, технікумах, ВНЗ, а також на забезпечення взуттям, одягом, м'яким інвентарем;
- на безкоштовне забезпечення шкільною та спортивною формами та гарячими обідами на період навчання в загальноосвітніх школах;
- на щорічну матеріальну допомогу за рахунок стипендіального фонду навчальних закладів;
- у разі працевлаштування – на одноразову грошову допомогу, забезпечення одягом, взуттям за рахунок підприємства;
- на добові (за нормами службових відряджень) за час перебування в дорозі (туди і назад) та оплати вартості проїзду у заклади та сім'ї, де вони виховувались (за рахунок навчального закладу);
- на утримання готівки (в межах норм харчування для тих, хто не виїжджає до місць організованого відпочинку в дні канікул) [9].

Таким чином, основними нормативними актами, що регулюють питання соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишились без батьківського піклування, є: Конституція України, Сімейний Кодекс України, Закони України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Безперечно, ці документи значно допомагають регулювати підтримку і захист знедолених дітей. Проте в сучасних умовах конче потрібен подальший розвиток нових форм влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому особлива увага нині приділяється розвитку сімейних форм опіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. : зі змінами згідно закону України від 8 груд. 2004 р. № 2222. – Х. : ПП «Інгвін», 2007. – 64 с.
2. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс] (Конвенція ратифікована Постановою ВР №789-ХІІ (789-12) від 27 лютого 1991 р.). – Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
3. Сімейний Кодекс України від 10 січня 2002 року : зі змінами згідно законів України від 15 березня 2006 року № 3539, і від 22 грудня 2006 року № 524. – С. : ФОП Соколик Б.В., 2005. – 92с.
4. Закон України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua>.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 06 лютого 2006р. № 106 «Про затвердження Порядку призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях за принципом «гроші ходять за дитиною» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
6. Волинець Л. Соціальні проблеми дитинства в сучасній Україні / Л. Волинець // Національна безпека і оборона. – 2001. – № 3 – С. 34–38.
7. Карпенко О. Законодавче забезпечення сімейних форм утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за законодавством України / О. Карпенко // Підприємництво, господарство і право. – 2001. – № 3 – С. 58–60.
8. Під опікою та піклування перебувають понад 63 тисячі дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської турботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/article;jsessionid=070807083171E12CBD543C3DE73280B5?art_id=126725&cat_id=45327
9. Що означають терміни "опіка", "піклування"? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://teacher.at.ua/publ/shho_oznachajut_termini_quot_opika_quot_quot_pikluvannja_quot/11-1-0-6805

УДК 376.64: 364.07

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ НЕПОВНІЙ РОДИНИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Синякова В.Б., аспірант

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

У статті обґрунтовано актуальність вивчення неповної родини як інституту соціалізації, проаналізовані причини цього соціального явища, виявленні негативні фактори виховання дітей у неповних родин; визначені умови вдосконалення процесу виховання в неповних родин, проаналізовані технології роботи з дітьми в неповних .

Ключові слова: неповна родина, соціально-педагогічна робота, соціально- педагогічна допомога.

Синякова В.Б. ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ / Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Украина.

В статье обоснована актуальность изучения неполной семьи, как института социализации, проанализованы причины этого социального явления, изучены негативные факторы воспитания детей в неполных семьях; определены условия совершенствования процесса воспитания в неполной семье, проанализированы технологии работы с детьми в неполных семьях.

Ключевые слова: неполная семья, социально-педагогическая работа, социально –педагогическая помощь.

Suniakova V.B. THE ORGANIZATION OF THE SOCIALLY-PEDAGOGICAL HELP TO THE INCOMPLETE FAMILY IN EDUCATION OF CHILDREN / National Pedagogical University named M. P. Dragomanov, Ukraine.

In article the actuality of study of incomplete family as socialization institute is grounded, the reasons of this social phenomenon, are studied negative factors of education of children in incomplete families is proved; perfection conditions process of education in incomplete family are defined, technologies of social works with children in incomplete families are analysed.

Key words: incomplete family, socialy-pedagogical work, socialy-pedagogical help.

Як відомо, родина – основний соціальний осередок суспільства. Саме в родині формується той світогляд, що людина пронесе через увесь свій життєвий шлях. На жаль, не всі діти виховуються в повних родин, де є мати та батько. Значна частина родин є неповними. Це питання є актуальним оскільки, діти, що ростуть у неповних родин, є такими ж членами суспільства, мають ті ж права, що й всі інші люди. Ці діти виростуть та вступлять у самостійне життя. Вони будуть працювати, брати участь у суспільному житті, створювати свої родини та виховувати вже своїх дітей. І, щоб забезпечити соціалізацію дітей із неповних родин, дати їм можливість реалізувати себе в житті, необхідна технологія роботи з такими дітьми, яка б забезпечувала реалізацію вищевикладених положень.

Фахівці різних галузей науки все частіше звертають увагу на специфіку стану і статусу в нашому суспільстві неповних родин. І цей інтерес цілком виправданий, оскільки саме в цих родин зосереджена значна кількість населення, у якого не склалися природні сімейно-шлюбні умови життя. Провідними дослідниками родини, що заклали її теоретичні основи, є Т. Алексеєнко, М. Докторович, В. Костів,

О. Максимович, І. Пеша, М. Стельмахович, М. Фіцула, М.Мацковський, А.Харчев та ін. Сучасні питання трансформації життєдіяльності родини висвітлюють у своїх працях А. Артюхов, І.Бестужев-Лада, А. Вишневський, С. Голод, І.Калабіхіна та ін. Аналіз літератури показав, що вивченням проблем виховання в неповних родинах займаються І.Демет'єва, Н.Зубарева, М. Костенко, Л. Лунякова й інші.

Метою даної статті є вивчення неповних родин, характеристика причини цього соціального явища, виявлення негативних факторів, виховання дітей в неповних родинах; визначення умов вдосконалення процесу виховання в неповних родинах, вивчення порядку та правил організації соціально-педагогічної допомоги неповній родині у вихованні дітей, аналіз технології роботи з дітьми в неповних родинах.

В. Сисенко вказує, що неповна родина – мала група із частковими, неповними зв'язками, де немає традиційної системи відносин: мати – батько, батько – діти, діти – бабусі й дідусі [8]. І.Калабіхіна характеризує неповні родини, як родини, що мають серйозні матеріальні проблеми, оскільки вони найбільше залежать від соціальної підтримки держави [7]. Неповні родини називають ще «материнськими», а жінку, що виховує дитину (дітей) без батька – «самотня мати».

Неповна родина – реальність, яку важко не помітити. В умовах кризової трансформації українського суспільства неухильно зростає кількість неповних сімей. Уже сьогодні, згідно зі статистичними даними, їх близько 18 %: із 13,5 млн. сімей, що проживали в Україні на початку 2010 року, 2,3 млн. сімей є неповними: дітей виховує тільки один із батьків. Аналіз соціального паспорту гімназії №2 м. Біла Церква за період 2004–2011 рр. теж підтверджує цю сумну статистику (табл.1):

Таблиця 1 – Соціальний паспорт гімназії №2 м. Біла Церква за 2004–2011 рр.

	2004–2005	2005–2006	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
Всього дітей	531	495	441	428	419	410	405
Хлопчиків	274	269	260	289	268	265	263
Дівчаток	258	226	181	139	151	148	142
Дітей-сиріт	2	1	1	–	–	2	3
Дітей, позбавлених батьківського піклування	5	1	1	1	1	1	–
Дітей-інвалідів	8	7	6	4	7	6	3
Кількість багатодітних сімей / дітей з цих сімей	18	16	8	7	8 / 9	19	27
Напівсироти	26	29	23	24	23	19	15
Кількість неповних сімей	65	88	60	55	60	73	80

Відсотково кількість неповних родин відображено вна діаграмі (рис 1). З неї видно, що практично незначне зниження (на 4%) неповних родин у 2006–2008 рр., після економічної кризи, що відобразилася і на Україні, має стійку тенденцію до зростання. Лише за останній рік вона становить 2%, а порівняно зі складним 2005 р. – цілих 7%.

Можна зробити висновок, що кількість неповних родин не тільки не знижується, а й має постійну тенденцію до росту. Причини, через які хтось із батьків (у більшості випадків мати) змушений виховувати дитину самотужки можуть бути різними. Однак основними причинами збільшення неповних родин є: збільшення кількості розлучень, позашлюбні народження, збільшення смертності чоловіків. Серед проблем неповних родин особливо гострою є проблема її функціонування як інституту соціалізації дітей. Сьогодні в кожній п'ятій родині з неповнолітніми дітьми відсутній один із батьків [4].

Неповна родина, як і будь-яка родина, взагалі, покликана виконувати таку важливу функцію, як виховну. Процес виховання у неповній родині, звичайно, деформований. Діти із неповних родин відчувають потребу в певному соціальному статусі, хочуть мати обох батьків. При розриві відносин батьки часто займають протилежні позиції у справі виховання, що, безсумнівно, позначається на дітях. Такі діти звичайно гірше адаптуються в соціальному середовищі.

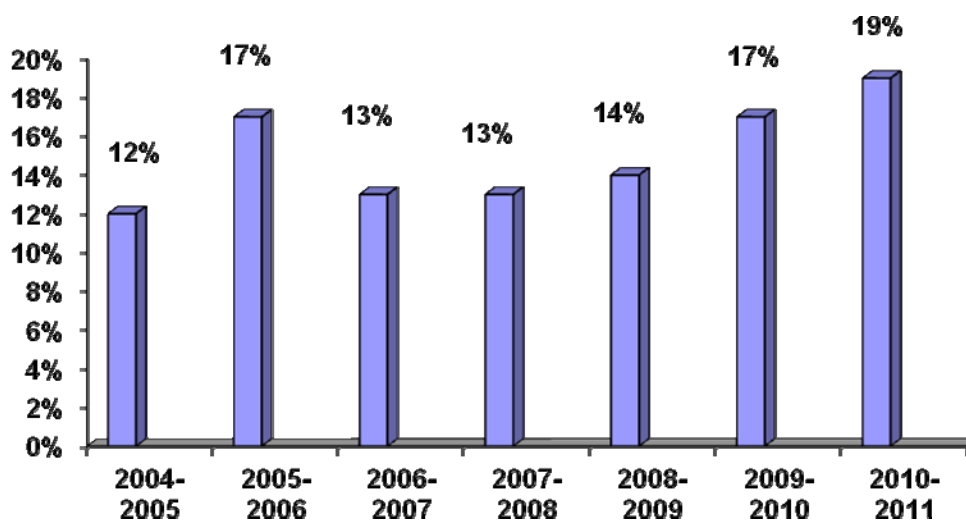


Рис.1 Динаміка чисельності неповних родин

М. Соловійов говорив, що батько, виходячи зі своїх потенційних можливостей, не менш обдарований вихователь, ніж мати. До своєї виховної функції він так само, як і мати, підготовлений природою та суспільством. По-перше, у батька врівноважена нервова система. Він менше віддає розпоряджень дітям і менше скасовує їх. По-друге, вихователі необхідно мати більший обсяг різноманітної інформації. Обсяг подібної інформації в нього найчастіше не менший, ніж у матері, а навіть більший. По-третє, для виховання дітей необхідний час, який вихователь може приділяти безпосередньо вихованню. Такого часу в батька часто набагато більше, ніж у матері [6]. Таким чином, можна константувати, що виховання дитини без батька є неповноцінним.

Ще одна важлива проблема неповних родин – поєднання професійної та батьківської ролей при мінімалізації виконання останньої. В умовах неповної родини гострим є питання догляду за дітьми, жінка буває змушена залишати дітей самих або з малознайомими людьми. Зважаючи на проблеми неповної родини, мати припускає помилки у вихованні дитини. Ми виокремили найпоширеніші з них: гіперопіка – дитина і проблеми, пов'язані з нею, висуваються на перше місце в системі життєвих цінностей і орієнтацій (перебільшені форми любові); відстороненість матері від виховного процесу та надмірна матеріальна турбота; перешкода контактам дитини з батьком; двоєке ставлення до дитини, що проявляється в надмірній любові або в спалахах роздратування; прагнення матері зробити дитину зразковою, незважаючи на те, що в неї немає батька [3]. Причини таких ситуацій можуть бути різними, починаючи з безвідповідальності, надлишку примітивних інтересів, задоволенню яких дитина заважає, недоброчливого ставлення до дитини і аж до крайніх випадків: алкоголізму матері, безладності в сексуальних відносинах, проституції та інших формах асоціальної поведінки [3].

Недоліки виховання в неповній родині пов'язані також із впливом негативних економічних факторів. Неповні родини мають серйозні матеріальні проблеми, оскільки вони залежні від соціальної підтримки держави. 91% підлітків, що виховуються в неповних родинах вважають найгострішими саме матеріальні проблеми в родині.

Неповнота родини збільшує ризик того, що діти, які вирости в ній, не зможуть створити власну повноцінну сім'ю. За різними оцінками, від 38,5% до 63% матерів-глав неповних родин самі виховувалися в таких родинах [2], тому, незважаючи на величезне бажання створити родину, гармонійний шлюб таких дітей у майбутньому часто не реалізовується. Слід також зазначити, що всі ці несприятливі фактори негативно позначаються на фізичному та психічному здоров'ї дітей [7].

Таким чином, недоліки виховання в неповній родині це, насамперед, наслідок обмеження в матеріальних ресурсах та низького соціального статусу такої родини.

Для того, щоб не допустити формування в характері дитини, яка виховується в неповній родині, негативних рис, потрібно дотримуватися низки умов у процесі виховання. По-перше, для того, щоб дитина, яка виховується в неповній родині, гармонійно розвивалася, матері необхідно звернути увагу на власні слова та вчинки, на побут родини, враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, і на основі цього будувати свою систему виховання. Велику увагу варто надавати формуванню особистісних

якостей дитини, дозволяти дитині спілкуватися з батьком, що відіграє значну роль у формуванні та розвитку дитини (за умови, що батько не є асоціальним елементом суспільства та сам бажає брати участь у вихованні дитини) [1].

Метою соціально-педагогічної допомоги неповній родині у вихованні дитини повинно стати надання допомоги дитині в процесі її соціалізації та створення умов для її самореалізації в суспільстві [3]. Для досягнення поставленої мети соціальному педагогу ва роботі з неповними родинами необхідно:

- вивчати особистість дитини та вплив соціального середовища на її формування;
- прогнозувати розвиток проблеми та її вирішення в процесі розвитку й виховання дитини;
- організувати взаємодію всіх членів неповної родини на основі діалогу;
- допомагати у виправленні помилок виховання, що негативно впливають на розвиток особистості дитини;
- інформувати про правові заходи захисту неповної родини;
- надавати допомогу в сфері емоційно-психологічного здоров'я;
- формувати морально-правову стійкість членів неповної родини.

Крім того, фахівець, що працює з неповними родинами, повинен інформувати її членів про важливість і можливі способи взаємодії батьків і дітей, розповідати про розвиток дитини, надавати педагогічні рекомендації щодо виховання дітей; консультувати з питань сімейного законодавства, з питань міжособистісної взаємодії в неповній родині, інформувати про існуючі методи виховання; роз'яснювати матері способи створення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в неповній родині; захищати права дитини у випадку, коли доводиться зіштовхуватися з деградацією особистості матері [6].

Об'єктом впливу в неповній родині може бути дитина, батьки та родина в цілому. Діяльність фахівця, що здійснює соціально-педагогічну роботу з неповною родиною, як і з повною, повинна включати такі компоненти – освітній, психологічний, посередницький. Розглянемо кожен із них:

- освітній містить у собі два напрямки діяльності соціального педагога: допомога в навчанні та вихованні;
- психологічний містить у собі також два компоненти: соціально-психологічну підтримку й корекцію;
- посередницький компонент соціально-педагогічної допомоги містить у собі допомогу в організації, координації та інформування.

Нами встановлено, що під час здійснення соціально-педагогічної допомоги фахівцеві слід використовувати довгострокові та короткострокові форми роботи. Серед короткострокових форм варто звернути увагу на кризово-інтервентну та проблемно-орієнтовану моделі взаємодії [6]. Кризово-інтервентна модель роботи орієнтована на надання допомоги безпосередньо в кризовій ситуації, що може бути обумовлена змінами в життєвому циклі неповної родини. Такі несприятливі періоди пов'язані переважно з віковими кризами, відповідно в ці періоди в неповній родині підсилюються психолого-педагогічні проблеми.

При кризово-інтервентній моделі роботи застосовуються: безпосередня емоційна підтримка родини для того, щоб зменшити вплив стресової ситуації та мобілізувати зусилля родини на подолання кризи; освітня допомога, що полягає в наданні інформації, щодо етапів виходу з кризи та перспектив неповної родини. Доцільно застосувати в цьому випадку і метод індивідуальної бесіди. Крім того, неповна родина може бути залучена в програму сімейної терапії та навчальних тренінгів, метою яких є подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні між членами неповної родини та вирішенні прихованих проблем.

Проблемно-орієнтована модель спрямована на вирішення конкретних практичних завдань. Центром цієї моделі є – вимога професіонали здійснюють допомогу відповідно до проблем неповної родини. Проблемно-орієнтована модель працює за умови, що більшість проблем матері можуть вирішити самостійно. Провідним методом проблемно орієнтованої моделі є укладання договору між соціальним педагогом і неповною родиною або її конкретним представником. Під час укладання договору визначаються мета та завдання майбутньої життєдіяльності неповної родини. Роль соціального педагога – визначити термін виконання поставлених цілей. Спільна робота заохочує неповну родину брати активну участь у процесі вироблення умов, залучає її до процесу прийняття рішень.

Довгострокові форми роботи вимагають тривалого спілкування з клієнтом (від 4 місяців і більше) і базуються на психосоціальному підході. Основне завдання психосоціального підходу – змінити дану сімейну систему, адаптуючи її до виконання своєї специфічної функції, або змінити ситуацію – інші суспільні системи, або впливати на те й інше одночасно.

В умовах низької мотивації звернення неповних родин за соціально-педагогічною допомогою доцільно використовувати патронаж. Патронаж – одна із форм роботи фахівця, працюючого з родиною, що включає в себе відвідування неповної родини вдома з діагностичною, контрольною, адаптаційно-реабілітаційною метою. Патронаж дає можливість спостерігати неповну родину в природних умовах, що дозволяє одержати більше інформації [3].

Слід підкреслити, що проведення патронажу вимагає дотримання низки етичних принципів – принципу самовизначення неповної родини, добровільності прийняття допомоги, конфіденційності – тому варто інформувати неповну родину про майбутній візит і його завданнях. Патронажі можуть бути одиничними або регулярними залежно від обраної стратегії роботи з конкретною неповною родиною. Регулярні патронажі необхідні у відношенні асоціальних неповних родин, що дозволяє вчасно виявляти й протидіяти виникаючим кризовим ситуаціям [4].

Поряд із патронажем варто розглянути консультаційні бесіди як одну із форм роботи з неповною родиною. Працюючи з неповною родиною, можна використовувати найпоширеніші прийоми консультування: емоційне зараження, переконання, міні-тренінги та ін. [3]. При цьому консультаційна бесіда може бути наповнена різним змістом та виконувати різні завдання: освітні, психологічні, психолого-педагогічні. Якщо неповна родина не є ініціатором взаємодії з фахівцем, консультування може проводитися в завуальованій формі. Кінцева мета консультативної роботи – за допомогою спеціально організованого процесу спілкування актуалізувати внутрішні ресурси неповної родини, підвищити її реабілітаційну культуру та активність, відкоригувати ставлення до дитини.

Також можуть застосовуватися групові методи роботи з неповною родиною – тренінги. Тренінг – це сполучення багатьох прийомів індивідуальної та групової роботи і використовується при співпраці з неповними родинами, що мають дітей з проблемами психічного, фізичного чи соціального розвитку [4]. Освітні тренінги повинні бути спрямовані на розвиток умінь і навичок, які допомагають неповним родинам вчитися керувати своїм життям, спрямовують на формування життєвих цілей. Консультативна бесіда та освітній тренінг використовуються в довгострокових і короткострокових формах роботи.

Неповна родина має свої особливості, тому соціально-педагогічна робота з нею вимагає знання її характеристик: проблема окремого члена неповної родини є загальною проблемою для всієї неповної родини; неповна родина – система закрита, не кожний може туди увійти, навіть соціальний педагог; неповна родина автономна у своїй життєдіяльності. Фахівець по роботі з родиною не може вирішити за неї всі проблеми, він повинен лише активізувати її на вирішення сімейних питань, домогтися, щоб виникаючі проблеми усвідомлювались, та створювати умови для їх успішного вирішення. Фахівцеві, що здійснює соціально-педагогічну роботу з неповними родинами необхідно: вивчати особистість дитини, аналізувати вплив соціального середовища на її формування; прогнозувати розвиток проблем і шляхів рішення в процесі розвитку та виховання дитини; організувати взаємодію всіх членів неповної родини на основі діалогу; допомогти виправити помилки виховання, що негативно впливають на розвиток особистості дитини; допомогти матері та дитині з неповної родини знайти й реалізувати себе; інформувати про можливі правові міри захисту неповної родини; надати допомогу в сфері емоційно-психологічного здоров'я; формувати морально-правову стійкість членів неповної родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко М. А. Помогая неполной отцовской семье / М.А. Костенко // Отечественный журнал социальной работы. – М., 2002. – №1. – С. 73–76.
2. Клупт М. А. От поколения – к поколению / М. А. Клупт // Современная семья. – М., 1982. – С. 3–12.
3. Николаева Я. Г. Проблемы воспитания детей в неполных семьях в Российской Федерации (на примере Чувашской Республики) / Я.Г.Николаева – Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2004. – С. 19–20.
4. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Питер, 2000. – 117 с.
5. Мудрик А. В. Воспитание как социальная проблема / А. В. Мудрик, А. Ю. Тупицын // Семья в России. – 1999. – № 1–2. – С. 100–110.
6. Соловьев Н. Отец в современной семье, как предмет социологического исследования / Н. Соловьев // Отец в современной семье. – Вильнюс, 1998. – С. 123–129.
7. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М., 1989. – С. 192–201.
8. Сысенко В. А. Разводы: динамика, мотивы, последствия / В. А. Сысенко // Социологические исследования. – 1998. – №2. – С. 12–15.

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

УДК 378.147.15

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ – ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ

Войцешук Л.Є., викладач

Запорізький комерційний коледж НВОК № 110

У статті подано теоретичний та практичний матеріал використання інтерактивного підходу як одного з напрямків удосконалення навчального процесу на заняттях з іноземної мови. Розглядаються особливості інтерактивного навчання. Пропонуються різні види інтерактивних вправ.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інтерактивні вправи.

Войцешук Л.Е. ИНТЕРАКТИВНАЯ УЧЕБА – ТЕХНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБЫ / Запорожский коммерческий колледж НВОК № 110, Украина

В статье подан теоретический и практический материал использования интерактивного подхода как одного из направлений усовершенствования учебного процесса на занятиях иностранного языка. Рассматриваются особенности интерактивного обучения. Предлагаются некоторые виды интерактивных упражнений.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, интерактивные упражнения.

Voyceschuk L.E. INTERACTIVE STUDIES – TECHNOLOGY OF MODERN STUDIES / Zaporizhzhya commerce college NVOK № 110, Ukraine

In this article the theoretical and practical material of the usage of interactive approach is presented as one of the directions of the improvement of the scholastic process at foreign languages lessons. The peculiarities of the interactive studying are considered. The different types of interactive exercises are suggested.

Key words: interactive technologies, interactive studies, interactive exercises.

Те, що я чую, я забуваю.
Те, що я бачу, я пам'ятаю.
Те, що я роблю, я розумію
Конфуцій

На сучасному етапі перед викладачами іноземної мови в мовному виші гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови, зміцнення їх позитивної мотивації в навчанні. Однією з можливостей вирішення цієї проблеми є запровадження технологій інтерактивного навчання.

Останнім часом зростає зацікавленість науковців і вчителів-практиків інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу, активізації мислення. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно-орієнтованих технологій. Їх ознаки можна знайти в технології кооперованого навчання, діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології організації групової навчальної діяльності. Цьому питанню присвячені дослідження К.О. Баханова, О.Л. Глотова, К.Ф. Нор, О.М. Пехоти, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун, Г.П. П'ятакової, Г.А. Цукерман, О.Г. Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються М.В. Кларінім, В.В. Гузєєвим, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, Г.П. П'ятаковою та ін.

Метою нашої статті є відбір і аналіз найбільш ефективних, на нашу думку, інтерактивних методів навчання в навчальному процесі при викладанні англійської мови.

Інтерактивне навчання є певним різновидом активного навчання. Як відомо, процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб'єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення. Дослідження сучасних російських психологів підтверджують, що студент може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, обговорюючи – 70%, навчаючи інших – 95%.

Що ж саме розуміють під поняттям «інтерактивні технології». Інтеракція в розумінні педагогічних методик (від англ. interact – взаємодіяти) передбачає навчання в співпраці, коли і слухачі, і викладач є суб'єктами навчання. Варто зазначити, що термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий: до

наукового обігу його ввів німецький дослідник Ганс Фріц у 1975р. У дослідженнях вченого вказано мету інтерактивного процесу – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її. Це дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання в режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у дослівному розумінні інтерактивним можна назвати метод, у якому той, хто навчається, є учасником. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище [1].

У багатьох працях останніх років, де розглядається інтерактивна модель навчання, визначені його основні ознаки: навчання будується на взаємодії студента з навчальним середовищем, що слугує простором для засвоюваного досвіду; таке навчання змінює взаємодію викладача і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завдання викладача полягає у створенні умов для їх ініціативи.

Викладач виконує роль консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Інтеракція виключає домінування будь-якого учасника навчання, будь-якої точки зору над іншими. У процесі діалогового навчання студенти вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважуючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації (її організовує і постійно стимулює викладач), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні [3].

Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності та мінімальною сконцентрованістю на точці зору викладача. Інтерактивне навчання – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), у якому студент і викладач є рівноправними суб'єктами освітнього процесу. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, вихованню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Мета інтерактивного навчання створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність під час вивчення іноземної мови, інтелектуальну спроможність.

Та все ж таки, що таке інтерактивне навчання?

Інтерактивне навчання – це упорядкована взаємодія педагога та студентів, що спрямована на досягнення визначеної мети. У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси:

- двобічний характер;
- спільна діяльність викладача та студентів;
- керівництво процесу викладачем;
- спеціальна організація та різноманітність форм;
- інформаційна програма;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Розглянемо детальніше деякі види інтерактивної діяльності, що можуть бути використані під час заняття іноземної мови.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи.

Час обговорення в малих групах – 3–5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Групові методи:

Робота в парах. Студенти працюють у парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок уроку, події тощо, взяти інтерв'ю один в

одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед всією групою про результати.

Робота в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).

Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набуток своєї інформації.

$2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2–3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

Карусель. Студенти розсаджуються у два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

Можливим є виділення експертної групи з сильніших студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

Акваріум. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

Велике коло. Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення.

Мікрофон. Це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлюються з приводу *проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».*

Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...»

Мозковий штурм. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть аналогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

Аналіз дилеми (проблеми). Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, «чи платити податки, якщо країна не здатна їх правильно розподілити?»).

Мозаїка. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала один вірш Т.Шевченка, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих віршів, друга – ідейне навантаження, третя – образи, четверта – форму).

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю (дії, практику) [4]. Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання».

Лекція – 5% засвоєння
Читання – 10% засвоєння
Відео/аудіо матеріали – 20 % засвоєння
Демонстрація – 30 % засвоєння
Дискусійні групи – 50% засвоєння
Практика через дію – 75% засвоєння
Навчання інших / застосування отримання знань відразу ж – 90% засвоєння

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання –10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%) [4]. Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських педагогів. За їхніми оцінками, студент може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід –80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [3].

Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов потребують від усіх учасників навчального процесу розвитку комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, вмінь аргументувати й дискутувати тощо. У цілому інтерактивне навчання спілкуванню іноземною мовою створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань формуються:

- 1) вміння співпрацювати, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію і характером групової взаємодії;
- 2) комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань;
- 3) толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях [1].

Отже, узагальнюючи вищесказане, хочемо звернути увагу на те, що використання інтерактивних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивченні гуманітарних дисциплін, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів. Адже тільки уміле проектування і реалізація двох складових освітнього процесу – наочно-змістовної і процесуальної – приводять до формування толерантності як найважливішої характеристики в українському демократичному суспільстві. Найбільшою мірою це залежить від педагогічної майстерності викладача гуманітарних дисциплін, у тому числі від прояву його особистої толерантності в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л.К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 134–139.
2. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – К. : Педагогічна преса, 2003. – С. 34–37.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Наукова думка, 2002. – 136 с.
4. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning / Silberman M. – Boston, London etc., 1996. – P.2–3.

УДК 378.9:[519.632.4:517.9:004.42]

ЧИСЛЕННОЕ РЕШЕНИЕ КРАЕВЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ОБЫКНОВЕННЫХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ СТАНДАРТНЫМИ СРЕДСТВАМИ EXCEL

Денисенко А.И., к.т.н., доцент, Подковалихина Е.А., к.ф.-м.н., доцент,
Савранская А.В., к.ф.-м.н., доцент

Запорожский национальный технический университет

В статье описан способ решения задач для обыкновенных дифференциальных уравнений стандартными средствами Excel.

Ключевые слова: обыкновенные дифференциальные уравнения, краевые задачи, стандартные средства Excel.

Денисенко О.І., Подковаліхіна О.О., Савранська А.В. ЧИСЕЛЬНИЙ РОЗВ'ЯЗОК КРАЙОВИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ЗВИЧАЙНИХ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ СТАНДАРТНИМИ ЗАСОБАМИ EXCEL / Запорізький національний технічний університет, Україна.

У статті описаний спосіб розв'язання задач для звичайних диференціальних рівнянь стандартними засобами Excel.

Ключові слова звичайні диференціальні рівняння, крайові задачі, стандартні засоби Excel.

Denisenko A.J., Podkovalihina E.A., Savranskaya A.V. NUMERICAL SOLUTION FOR ORDINARY DIFFERENTIAL EQUATIONS OF STANDARD MEANS OF EXCEL / Zaporozhzhye National Technical University Ukraine.

This paper describes a method of solving problems for ordinary differential equations using standard Excel.

Key words: ordinary differential equations, boundary value problems, the standard means of Excel.

Численное решение краевых задач для обыкновенных дифференциальных уравнений и систем дифференциальных уравнений требует гораздо больше усилий, чем решение задач Коши. В случае линейной постановки для решения таких задач используются методы суперпозиции, прогонки, конечных разностей, итерационные методы. Для решения нелинейных задач чаще всего применяются методы пристрелки. Практическая реализация таких подходов требует определенных навыков программирования или использования специализированных дорогостоящих программных пакетов. Кроме того, как показывает опыт, методы пристрелки часто проявляют медленную сходимость, высокую чувствительность к выбору недостающего граничного условия в начальной точке. Задача усложняется, если одно или несколько граничных условий заданы на бесконечности.

В настоящей работе предлагается достаточно простой и надежный подход к решению подобных задач стандартными средствами Excel.

Алгоритм метода рассмотрим на примере простого дифференциального уравнения

$$y'' - y' - 2y = 1 \quad (1)$$

с граничными условиями $y(0) = 1, y'(1) = 0$.

Задача имеет точное аналитическое решение

$$y = \frac{3}{2(2e^2+1)} e^{2x} + \frac{3}{2} \left(1 - \frac{1}{2e^2+1}\right) e^{-x} - \frac{1}{2}, \quad (2)$$

что позволит в дальнейшем оценить точность полученного численного решения.

Найдем приближенное решение при помощи метода Коши-Эйлера. Введем обозначение: $u = y'$, тогда

(1) примет вид: $u' = f(x, y, u)$, где $f(x, y, u) = 1 + 2y + u'$. Расчетные формулы будут следующими:

- 1) $x_{i+1} = x_i + h$;
- 2) $y_{i+1} = y_i + \frac{h}{2} [u_i + (u_i + hu_i)]$;
- 3) $u_{i+1} = u_i + \frac{h}{2} [f(x_i, u_i) + f(x_{i+1}, u_i + hf(x_i, u_i))]$. (3)

где h – шаг разбиения, i – номер расчетного узла. Отсутствие значения функции u в начальной узловой точке не позволяет непосредственно использовать формулы (3) для получения численного решения задачи. Воспользуемся сервисом Excel «Подбор параметра». Для этого, заносим граничные условия на лист Excel (на листе проведены расчеты по формулам точного и приближенного решений):

	A	B	C	D
1		Граничные условия		
2	y(0)	h		
3	1	0,01		
4	x	y (точное)	y (приближенное)	u
5	0	1		1

Рис. 1. Исходные данные для численного решения уравнения (1)

Записываем следующие формулы в соответствующие ячейки:

$$A6: =A5+\$B\$3;$$

$$B6: =3/2/(2*\text{EXP}(3)+1)*\text{EXP}(2*A6)+(3/2-3/2/(2*\text{EXP}(3)+1))*\text{EXP}(-A6)-1/2;$$

$$C6: =C5+\$B\$3/2*(2*D5+\$B\$3*D5);$$

$$D5: =0 \text{ (произвольное число);}$$

$$D6: =D5+\$B\$3/2*((1+2*C5+D5)+(1+2*C6+(D5+\$B\$3*(1+2*C5+D5)))).$$

Копируем формулы диапазона A6:D6 вниз до строки 105. Запускаем сервис «Поиск решения» (Данные \ Анализ \ Поиск решения) и указываем необходимые адреса ячеек и значения:

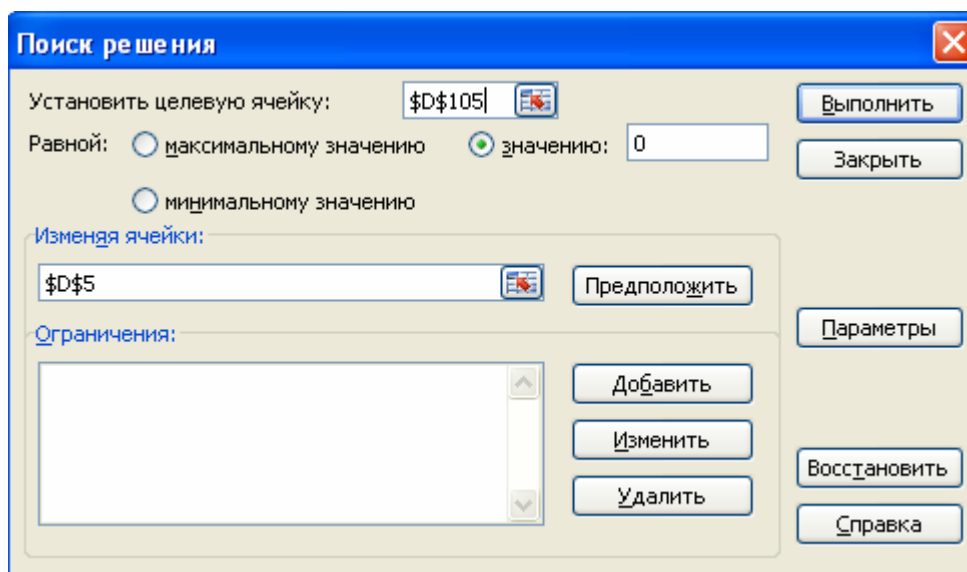


Рис. 2. Поиск решения для уравнения (1)

На рис.3 приведены результаты численного решения (сплошная линия) и сравнение с точным аналитическим (штрихпунктирная линия).

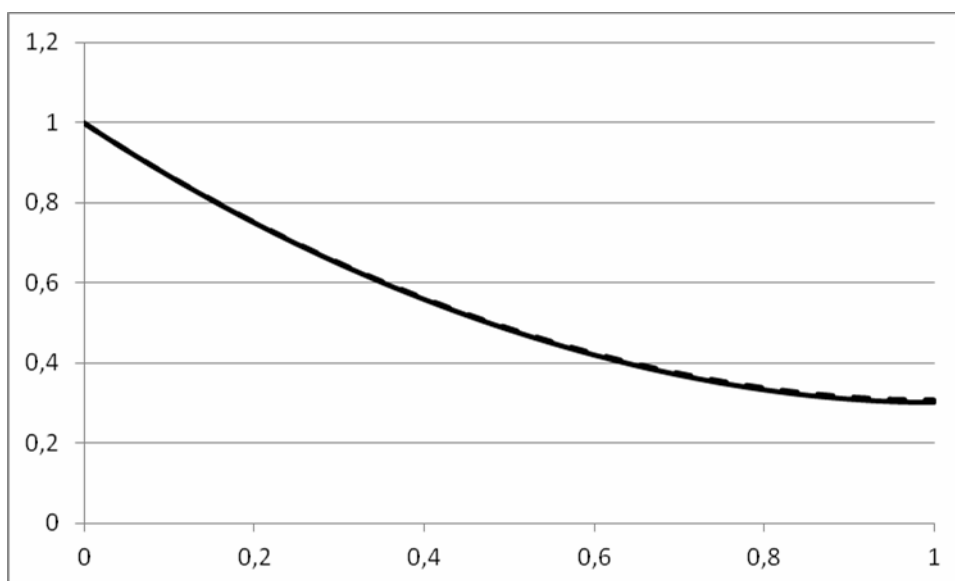


Рис. 3. Сравнение численного и аналитического решения уравнения (1)

Описанный способ применим и для уравнений более высокого порядка, а также систем дифференциальных уравнений. Рассмотрим в качестве примера задачу свободной конвекции от протяженного линейного теплового источника. Задача моделируется двумерной системой дифференциальных уравнений в частных производных. Система включает в себя уравнение движения, уравнение энергии и неразрывности, а граничные условия выражают свойство симметрии на оси конвективной струи и невозмущенность окружающей среды вдали от источника. Отсутствие условий по высоте конвективной струи позволяет получить автомодельное решение задачи. Так, после введения автомодельных переменных, получается следующая система обыкновенных нелинейных дифференциальных уравнений [1]

$$\left. \begin{aligned} f''' - 4nf''f - 2(n+1)f'^2 + \theta &= 0 \\ \theta' - 4nPrf\theta &= 0 \end{aligned} \right\} \quad (4)$$

$$\eta = 0: f = 0, f'' = 0, \theta = 1 \quad (5)$$

$$\eta \rightarrow \infty: f' = 0,$$

где η — независимая автомодельная переменная, f, θ — соответственно безразмерные функция тока и температура, n — показатель степенного распределения избыточной температуры на оси конвективной струи, Pr — число Прандтля. Наличие граничного условия для скорости $f'(\eta)$ на бесконечности существенно усложняет численное решение задачи. Такая система решается методом пристрелки с последовательным уточнением значения $f'(0)$. Известно, что для $Pr=2$ система имеет точное аналитическое решение [1]

$$f' = \frac{1}{\sqrt{2(1-n)}c\eta^2 \left(\frac{-2\eta}{\sqrt{2(1-n)}\eta} \right)}, \quad \theta = C = \frac{1}{c\eta^4 \left(\frac{-2\eta}{\sqrt{2(1-n)}\eta} \right)}. \quad (6)$$

Это обстоятельство позволяет получить приближенное решение для произвольного числа Прандтля, используя метод дифференцирования по параметру [2]. И первый, и второй подход требует значительных трудозатрат на написание и отладку программ.

Покажем, как эту и подобные задачи можно решить стандартными средствами Excel. Сведем систему уравнений (4) к системе дифференциальных уравнений первого порядка путем введения дополнительных функций

$$g(\eta) = f'(\eta), \quad s(\eta) = g'(\eta) = f''(\eta) \quad (7)$$

В итоге, исходная задача сводится к следующей постановке

$$\left. \begin{aligned} s' &= 4nsf + 2(n+1)g^2 - \theta \\ g' &= s \\ f' &= g \\ \theta' &= 4nPrf\theta \end{aligned} \right\} \quad (8)$$

Граничные условия

$$\eta = 0: f = 0, s = 0, \theta = 1.$$

$$\eta \rightarrow \infty: g = 0.$$

В соответствии с методом Эйлера, имеем расчетные формулы для искоемых функций

$$s_{i+1} = s_i + h(4ns_i f_i + 2(n+1)g_i^2 - \theta_i),$$

$$g_{i+1} = g_i + h s_i, \quad (9)$$

$$f_{i+1} = f_i + h g_i,$$

$$\theta_{i+1} = \theta_i + h 4nPr f_i \theta_i,$$

где h - шаг интегрирования, i – номер расчетного узла. Отсутствие значения функции g в начальной узловой точке не позволяет непосредственно использовать формулы (9) для получения численного решения задачи. Воспользуемся сервисом Excel «Подбор параметра». Для этого заносим граничные условия на лист Excel.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Граничные условия:						
2	$f(0)$	$s(0)$	$\vartheta(0)$	$g(\infty)$		h	n	Pr
3	0	0	1	0		0,1	-0,6	2
4		Решение задачи						
5	η	s	g	f	ϑ			
6	0	0		0	1			
7								
8								

Рис. 4. Исходные данные для численного решения системы (4)

Для вычисления функций s, g, f, θ по методу Эйлера запишем формулы в ячейках A7, B7, C7, D7, E7:

A7: =A6+\$F\$3;

B7: =B6+\$F\$3*(4*\$G\$3*B6+2*(\$G\$3+1)*C6^2-E6);

C7: =C6+\$F\$3*B6;

D7: =D6+\$F\$3*C6;

E7: =E6+\$F\$3*4*\$G\$3*\$H\$3*D6*E6.

Копируем теперь формулы диапазона A7:E7 вниз. Для достаточно больших значений аргумента η , функции s, g, f, θ стабилизируются. Так, учитывая физику процесса, s, g, θ стремятся к нулю. Это обстоятельство позволяет оценить длину интервала интегрирования для достижения необходимой точности. Оценку будем производить по изменению значения $g(0)$ при удвоении длины интервала интегрирования. Итак, копируем формулы, пока значение η не станет равным 4, это 46 строка. Запускаем теперь сервис «Поиск решения» и указываем необходимые адреса ячеек:

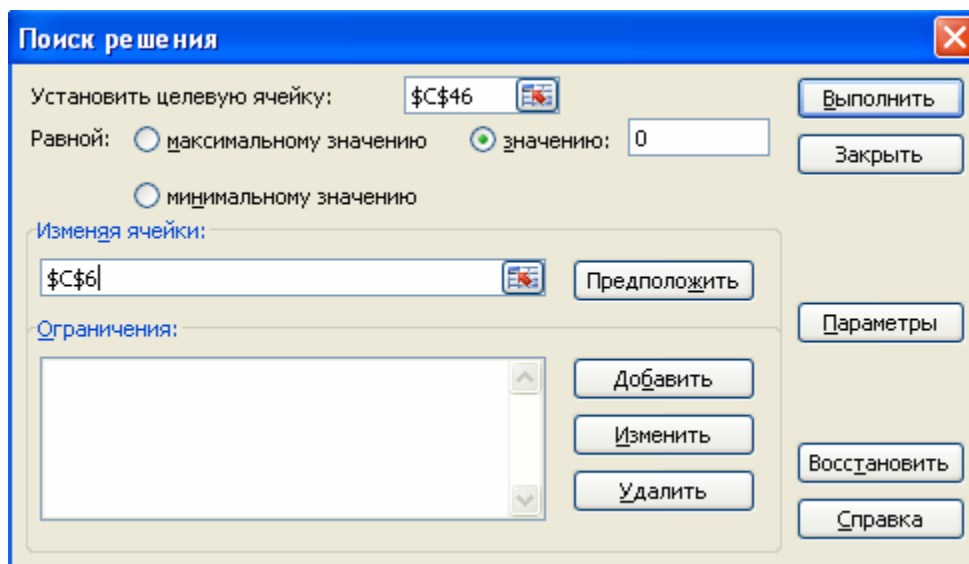


Рис. 5. Поиск решения для системы (4)

Нажав ОК, получаем решение краевой задачи. Удваиваем теперь интервал интегрирования и убеждаемся, что $g(0)$ изменилось на 0,001.

На рис.6 приведены результаты численного решения и сравнение с точным аналитическим (штрихпунктирные линии) решением для $\text{Pr}=2$.

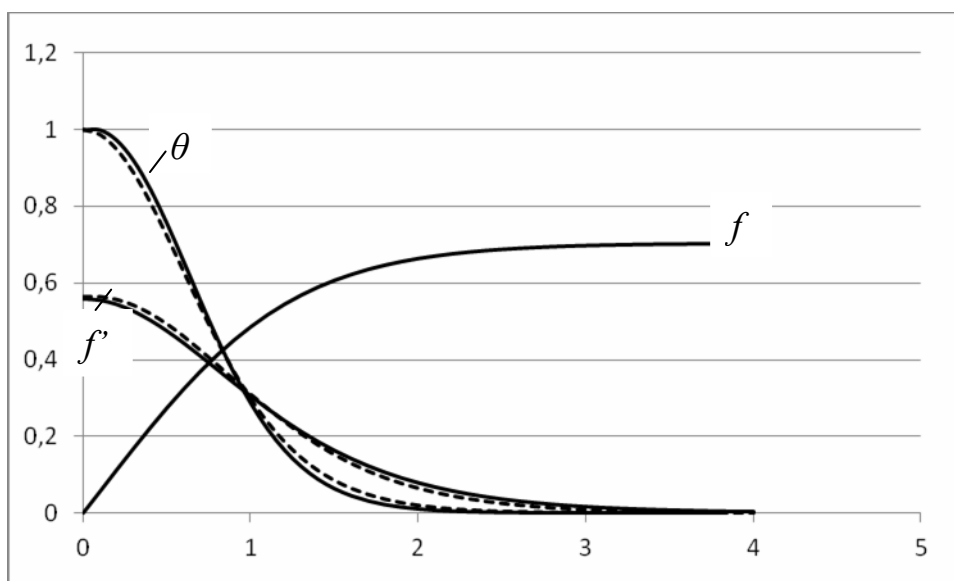


Рис.6. Сравнение численного и аналитического решения системы (4)

Как показывают расчеты, даже для достаточно крупного шага $h=0,1$ отклонение приближенного численного решения от точного решения не превышает 2%. Использование более мелкого шага интегрирования или использование конечноразностных схем более высокого порядка точности позволяет получить еще меньшую погрешность.

Таким образом, не прибегая к сложным алгоритмам можно достаточно легко и быстро получить численное решение краевых задач для дифференциальных уравнений и систем дифференциальных уравнений. При этом, нет необходимости привлечения дорогостоящих пакетов прикладных программ, а также не требуется использования навыков программирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джалурия И. Естественная конвекция / Джалурия И. – М. : Мир, 1983. – 400 с.

2. Денисенко А.И. Решение системы нелинейных дифференциальных уравнений конвекции методом дифференцирования по параметру / А.И. Денисенко, В.П. Пинчук. – I Всеукр. наук.-практ. конф. «Системний аналіз. Інформатика. Управління» 4–5 березня 2010 р. – Запоріжжя, КПУ.

УДК 371.48.022:371.3/.4'312'

ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ И МЕТОДОВ Л.Н. ТОЛСТОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Койгушская Г.П., к.биол.н., доцент

Запорожский национальный технический университет

Статья посвящена педагогическим взглядам Л.Н. Толстого. В ней анализируются и интерпретируются взгляды русского писателя и мыслителя на природу и личность ученика.

Ключевые слова: образование, воспитание, деятельность ученика.

Койгушська Г.П. ВПЛЕННЯ ІДЕЙ ТА МЕТОДІВ Л.М. ТОЛСТОГО В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ / Запорізький національний технічний університет, Україна.

Стаття присвячена педагогічним поглядам Л.М. Толстого. У ній аналізуються та інтерпретуються погляди російського письменника та мислителя на природу й особистість учня.

Ключові слова: освіта, виховання діяльність учня.

Koigushskaya G.P. EMBODIMENT OF L.N. TOLSTOY'S IDEAS AND METHODS IN MODERN PEDAGOGICS / Zaporizhzhya National Technical University, Ukraine.

This article is devoted to the pedagogical views of L. Tolstoy. It provides analysis and interpretation of Russian writer's and thinker's views about the nature and essence of pupil's personality.

Key words: education, training, pupil's activities.

Все реальнее в последние годы стали осознаваться ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличение технического могущества, а также то обстоятельство, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры и мудрости человека. По мнению Эриха Фромма, развитие общества будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он может сделать с тем, что имеет. Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль должна принадлежать высшему образованию. Ныне общепризнано, – говорится в одном из документов ЮНЕСКО (доклад о положении дел в мировом образовании за 1999 г. Париж), – что политика, направленная на борьбу с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, укрепление прав человека, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальной культуры не дадут эффекта без соответствующей стратегии в области образования.

Следует подчеркнуть, что практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в них огромные финансовые средства. Реформы высшего образования обрели статус государственной политики, ибо государства стали осознавать, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. В русле этой политики решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, знаний, новыми функциями высшей школы, количественным ростом информации и распространением новых информационных технологий и т.д. Но вместе с тем в последние 10–15 лет в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных методических подходов, и все чаще говорят о всемирном кризисе образования.

Суть мирового кризиса видится, прежде всего, в ориентации сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение) в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее. Современное развитие общества требует новой системы образования «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

В наше время, время преобразований в социальной и духовной жизни общества, педагогические поиски Л.Н. Толстого привлекают актуальностью проблем обучения, воспитания подрастающего поколения, демократизации системы народного образования. В раздумьях Л.Н. Толстого о новой школе и новой педагогической науке его времени мы находим идеи и разработки, которые словно отражают проблемы сегодняшних дней и предлагают нам свежий, оригинальный взгляд на вопросы современной педагогики.

Желание научить детей творчески мыслить, формировать их духовные потребности и нравственные качества, спасти будущих «Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых» – все это заставляло Льва Николаевича задуматься о пути реформирования образовательной системы и искать новые подходы, методы.

Педагогическое наследие и деятельность Л.Н. Толстого изучены довольно обстоятельно [1-10], однако предпринятая в последние годы попытка «способствовать возрождению традиции свободного воспитания позволяет думать, что проблема объективной научной оценки педагогического наследия Толстого не решена до сих пор, а предложенные ее решения, возможно, в чем-то устарели или кажутся устаревшими» [9, с.50], – утверждает доктор педагогических наук, профессор А.А. Шаталов в своей книге «Педагогика Л.Н. Толстого», изданной в 2003 году в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова.

Изучив последние материалы с 2000 года по настоящее время, мы не нашли ни одной работы в украинских изданиях. Исходя из данного обстоятельства и в связи с объявлением ЮНЕСКО 2010 года Годом Толстого, мы решили восполнить данный пробел в истории развития педагогики.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал Л.Н. Толстой, который в своем имении «Ясная Поляна» организовал начальную школу для детей крестьян, где реализовывал свои мысли об обучении и воспитании. Большое внимание он обращал на формирование творческой самостоятельности детей, стремился к развитию теории «свободного воспитания».

Сам Лев Николаевич преподавал в старшей группе математику, физику, историю, некоторые другие предметы. Чаще всего знания по основам науки он излагал в форме рассказа. Ни за поведение, ни за плохую успеваемость детей не порицали. Лев Толстой издавал специальный педагогический журнал «Ясная Поляна». Программа его включала описание новых приемов обучения, новых принципов административной деятельности, распространение книг среди народа, анализ свободно возникающих школ. Он приглашал к сотрудничеству в журнале учителей, «смотрящих на свое занятие не только как на средство существования, не только как на обязанность обучения детей, но как на область испытания для науки педагогики» [8, с. 95]. Толстой опубликовал в журнале многие свои статьи.

Толстой целиком посвятил себя работе в школе и изданию педагогического журнала «Ясная Поляна».

С 1861 года школа была реорганизована, и в её основу был положен принцип свободного творчества детей, реализующийся при помощи преподавателей. В начале 60-х годов начинает выходить педагогический журнал «Ясная поляна» и Толстой выступает с критикой традиционной школы. Его утверждения:

- учителя не имеют права принудительно воспитывать детей в духе принятых принципов;
- в основу образования должна быть положена свобода выбора учащимися - чему и как они хотят учиться.
- дело учителя - следовать и развивать природу ребёнка.

Эти положения нашли отражение в педагогических статьях Толстого «О народном образовании», в учебниках для начальной школы – «Азбука», «Новая Азбука» и 4 книги для чтения – 70-е годы. Ребёнок воплощает в себе идеал нравственной чистоты и не испорченности, а потому и недопустимо грубое вмешательство взрослых в духовный мир личности ребёнка. В статье «О нравственном образовании» он решительно отстаивал право народа создавать такую систему образования, которая отвечает его жизненным потребностям и интересам. В яснополянской школе, которая основывалась на уважении личности ребёнка, развитии его активности и самостоятельности, применялась следующая форма занятий – свободная беседа учителя с учеником. Сведения по природоведению, географии и истории Л.Н. Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов.

Учащиеся делились на 3 класса:

- 1) младший;
- 2) средний;
- 3) старший.

Домашние задания не практиковались, т.к. всё выполнялось в школе. Основной метод обучения - живое слово учителя (рассказ, беседа).

Особое внимание в вопросах дидактики Толстой уделял активизации учебного процесса. На основе экспериментов в Яснополянской школе, изучения работы школ в России и за рубежом Толстой убедился, что традиционно используемый набор методов и приемов обучения часто неадекватен возрастным и психическим особенностям детей, в связи с чем активность детей падает, возникает непонимание и

боязнь, скованность и равнодушие по отношению к учителю и учебному материалу. В свою очередь, Лев Николаевич разработал целую систему различных методов и приемов, стимулирующих активность учеников, их творческую деятельность, создающих раскованную и благоприятную для учения атмосферу на уроке. Охарактеризуем некоторые методы, которые Л.Н. Толстой использовал в педагогической практике.

Могучим средством достижения сознательных и прочных знаний Толстой считал наглядность. В это понятие он вкладывал очень широкий смысл. Это средство, обеспечивающее ребенку чувственно-образное восприятие действительности. Наглядность в обучении должна быть так применена, чтобы обеспечить яркое эмоциональное запоминание ребенком живых образов, возбудить детское воображение, творческую фантазию, стремление к глубокому познанию вещей, явлений. Поэтому Толстой признавал почти единственно правомерными средствами наглядности сами реальные предметы, окружающую ребенка действительность и пополнение впечатлений о ней через повседневное наблюдение в быту, труде, детских играх, прогулках, и, конечно же, целенаправленно, через школьные опыты, эксперименты, экскурсии.

Использование средств наглядности должно осуществляться при соблюдении меры, места, постепенного усложнения и разнообразия форм. Чувство меры и места понималось Толстым, как недопустимость перегрузки урока искусственными формами наглядности, то есть картинками, изображениями вещей и даже самими вещами, вырванными из их естественной обстановки. Он резко отрицательно относился к опыту зарубежной школы, где практически каждое слово, объяснение на уроке сопровождалось показом соответствующей картинки, причем не бралось во внимание то, знаком ли ребенок с реальным предметом, явлением или нет. Толстой считал необходимым условием для нормального интеллектуального развития ребенка систематическое апеллирование педагога к впечатлениям и образам реальной действительности, сложившимся в процессе его жизненного опыта, к так называемой внутренней наглядности. Бесполезно на определенном уровне развития ребенка предьявлять ему изображения предмета, с которым он никогда не встречался и не имеет никакого отношения.

Толстой резко выступал против предметных уроков, считая их чисто формалистическими методами применения наглядности, не опирающимися на внутреннюю систему и потому не имевшими никакого положительного влияния на учеников.

Наглядность, если подходить к ее применению формально, не спасет учеников от зубрежки, от незнания действительного положения вещей и явлений, даже от умственного отупения.

Учитель, справедливо заметил Толстой, знакомит учащихся только с той наглядностью, которая дает возможность выработать у них новые восприятия, продвинуться в своем развитии. В противном случае дети не будут активными, и на уроке будет господствовать скука.

Значительное место среди методов обучения, активизирующих учебный процесс, занимает «рассказ-рассказывание». Л. Н. Толстой строил рассказ по интересному сюжету, образно описывал переживания и поступки действующих героев, увлекая детей и заставляя их сопереживать героям произведений. Выразительность языка, глубокое впечатление от содержания, сила морального воздействия на учащихся - таковы характерные особенности толстовских рассказов. Толстой писал: «Когда идет новый рассказ - все замерли, слушают. Когда повторение - тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю» [7]. Эта эмоциональная приподнятость на уроке достигалась за счет педагогического мастерства Толстого, его писательского таланта и исключительной любовью к детям. Безусловно, что не каждый педагог, даже опытный педагог-мастер может осуществить данный метод на уроке.

Описывая активность учеников, Толстой отмечал, что каждому хотелось вставить свое слово, каждый жадно следил за рассказчиком, не пропуская ни единой ошибки. «Спросите его, и он расскажет страстно, и то, что он расскажет, навсегда врежется в его памяти»[10]. Когда заканчивался рассказ, учителя и ученики, собираясь в группы, часто пересказывали содержание друг другу. Слушающие поправляли рассказчиков, когда они что-либо упустили.

В «Азбуке» Толстой рекомендовал учителям заставлять детей не только рассказывать содержание, но и делать выводы, которые вытекают из басни, притчи, занимать определенную нравственную позицию. Учитель должен стремиться к тому, чтобы в результате рассказа у детей возникали вопросы, таким образом, развивалась критичность ума, способность высказывать и отстаивать собственную точку зрения.

В активизации учебного процесса исключительно большое значение имели рассказы, написанные самим Толстым, или же произведения других писателей, переработанные им. Детские рассказы Толстого, отличающиеся простотой и яркостью воображения и художественным совершенством, волнуют ребят, их герои и проблемы близки ребятам и оставляют глубокое и неизгладимое впечатление.

Толстым создана целая методика разнообразных эмоциональных воздействий на учащихся, которая широко использовалась им для пробуждения интереса к истории и активизации мыслительной деятельности школьников. В этом отношении характерен урок о войне 1812 года, описанный в статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы»:

«Я начал с Александра I, рассказал о французской революции, об успехах Наполеона, о завладении им властью и о войне, окончившейся Тильзитским миром. Как только дело дошло до нас, со всех сторон послышались звуки и слова живого участия... Отступление наших войск мучило слушателей, так что со всех сторон спрашивали объяснений: зачем? и ругали Кутузова и Барклая... Когда пришла Бородинская битва, и когда в конце ее я должен был сказать, что все мы все-таки не победители, мне жалко было их; видно было, что я страшный удар наносу всем» [8].

Рассказ учителя о событиях войны продолжался до позднего вечера. Исторические события Толстой умел превращать в сказочные события, которые затягивали детей, делая их не просто зрителями или слушателями, но соучастниками, сочувствующими. Искусство живого, образного, выразительного рассказа, душевное общение с детьми приковывали к уроку все внимание детей, все их мысли и чувства. Об этом свидетельствует описание эмоционального состояния детей: «слова живого участия», «все выразили одобрение», «все замерли от волнения», «все захлопотало от сознания непокорности», «вся комната застонала от гордого восторга». Такие уроки надолго оставались в памяти учащихся.

Эмоциональное возбуждение ребят Лев Николаевич умело направлял в русло познавательной деятельности. Оживление учеников поддерживалось на всем протяжении урока. Л. Н. Толстой писал: «Задача учителя, которую почти каждый исполняет бессознательно, состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему» [6].

Толстой добивался активизации учебного процесса и в преподавании рисования. Он писал, что часто рисовал нарочно неправильно, чтобы убедиться, насколько у учеников выработалось верное суждение о соотношении и правильности линий. Рисуя фигуру, Толстой обращался к ученикам с вопросами, какие добавления, изменения, по их мнению, следует внести в рисунок. Нередко он предлагал ученикам самим вычертить ту или иную фигуру, контролировать рисунки, выполняемые товарищами по классу. Такой прием в обучении поощрял учеников, стимулировал их активность.

Иногда Толстой в процессе обучения создавал «ситуацию затруднения» как средство активизации мыслительной деятельности учащихся, причем создавались такие условия, при которых путем комбинирования известного предполагалось нахождение нового. Толстой был прав, когда требовал гибкости применения методов обучения. Всякий метод, заявлял он, можно извратить, если подойти к нему формально, не поняв его существа, не почувствовав живую душу. В этом выводы Толстого полностью совпадали с высказываниями немецкого педагога А. Дистервега, который утверждал, что всякий метод плох, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хорош, если возбуждает в них самостоятельность.

В «Общих замечаниях для учителя» Лев Николаевич рекомендовал давать ученику как можно больше сведений и создавать условия для большего числа наблюдений по всем предметам; стремиться вызывать эти наблюдения. Вместе с этим он советовал меньше сообщать ученику общих выводов, определений и всяких терминов, то есть выдавать готовые знания. Сообщение выводов возможно только тогда, когда ученик, опираясь на добытые знания, может сам проверить их. Только в этом случае выводы и определения не затрудняют учение, а, наоборот, стимулируют его. Нехорошо, когда учитель слишком длинно и сложно объясняет то, что уже понятно и известно ученику. Из-за этого урок становится неприятным и незанимательным, снижается мотивация учеников.

Известно, что в активизации учебной работы большое значение имеет индивидуальный подход к учащимся. Л. Н. Толстой постоянно изучал особенности своих питомцев, различал каждую черту индивидуальности ученика.

В этом отношении особый интерес представляет его рассказ о двух школьниках - Марфутке и Савине. Марфутка была очень стеснительной, а Савин, несмотря на свои математические способности, не умел рассказывать. Эти недостатки Толстой объяснял страхом перед учителем, недоверием к себе, оскорбленным самолюбием. Индивидуальный подход к ученице Марфутке и ученику Савину, правильно проведенная диагностика привели к тому, что дети были выведены из состояния забитости и молчания. Толстой обладал исключительным талантом педагогической наблюдательности. Он чутко прислушивался к ошибкам детей в родном языке, в арифметике, устанавливал психолого-педагогические причины их ошибок, проникал в интимные переживания школьников. Он изумительно точно раскрыл такие своеобразные черты в психологии детей, как непосредственность, образность, конкретность их мышления, непосредственность и искренность в выражении мыслей и чувств.

Вот как писал об этом таланте П. Анненков в 1869 году в «Санкт-Петербургских ведомостях»: «Ни общество, ни литература никогда не забудут великих педагогических заслуг Толстого по открытию

целого мира богатой внутренней жизни детей, мира, существование которого только предчувствовали до него немногие. Он проник в самые скрытые уголки этого мира и, вероятно, не один раз придется всякому учителю и наставнику, понимающему свое призвание, справляться с открытиями Толстого для того, чтобы проверить свои планы образования, уяснить многие загадочные проявления детской воли и души» [4, с. 10].

Л. Н. Толстой по-новому взглянул на мир ребенка. Раскрепощенность видения Толстого создавало условие для свободы творчества и защищало его от схематизма и однозначности. Лев Николаевич показал, что взгляд взрослых на ребенка должен быть подлинно гуманистическим, то есть содержать в своей основе любовь как способ мировосприятия и мироотношения. Это наше большое счастье, счастье всего человечества, что Толстой обратился к вопросам педагогики.

Задача школы, семьи, общества - развивать в человеке гуманистические задатки и потребность жить согласно идеям сохранения и продолжения жизни. Школа должна стать школой реального бытия человека и в то же время работать на перспективу духовного обновления. Именно такая возможность кроется в самом содержании учения Льва Николаевича Толстого.

Согласно концепции Л. Н. Толстого, ребенок, сохраняя свободу выбора, делает осознанный шаг в сторону величия разума и чувства, постепенно созидает свой Путь жизни.

Осмысленный выбор своего жизненного пути - это ли не основная задача школы?! Дело не в профориентации, не в перекачке информации от одного к другому, а в формировании такого статуса личности, когда духовно сильная личность готова к испытаниям, может отстаивать достоинство, сделать сознательный нравственный выбор.

Сегодня школа, отражая противоречивость общественного развития, должна идти несколько впереди общественного развития. Только тогда она будет формировать личность, созидающую жизнь и творчески работающую на будущее.

Л. Н. Толстой ведет нас путями педагогических исканий, учит видеть истинное счастье в раскрытии индивидуальности каждого ученика. Теперь, столько лет спустя после смерти великого педагога, многое можем по-новому понять, оценить; Л. Н. Толстой предстает перед судом времени в величине своего гуманизма и мудрости. И поэтому его имя как великого педагога-гуманиста бессмертно.

Содержащиеся в статье теоретические положения и выводы помогут изменить педагогическое сознание, помогут сформулировать новые профессиональные педагогические установки педагогов, студентов и у руководителей высшей школы разного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В. М. Свобода и нравственность в педагогике Л. Н. Толстого / В. М. Артемов // Социально-гуманитарные знания. - 2001. - № 3. - С. 133-143.
2. Короткова О. «Я очень люблю истину» : [о Л. Н. Толстом (1828-1910)] / О. Короткова // Человек без границ. - 2009. - № 6. - С. 34-41.
3. Круглов Ю. Г. Гуманная педагогика Л. Н. Толстого / Ю. Г. Круглов, А. Д. Солдатенков // Социально-гуманитарные знания. - 2004. - № 5. - С. 349-352.
4. Кудрявая Н. В. «Наука жизни» Л. Н. Толстого / Н. В. Кудрявая // Педагогика. - 2010. - № 2. - С. 74-80.
5. Лукацкий М. А. Л. Н. Толстой о деятельности учителя / М. А. Лукацкий // Педагогика. - 2010. - № 10. - С. 68-77.
6. Селевко Г. К. Педагогика свободы Л. Н. Толстого / Г. К. Селевко // Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. - М. : НИИ школ, технологий, 2005. - С. 160-166.
7. Стеклов М. Е. Л. Н. Толстой и К. Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание / М. Е. Стеклов // Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 85-88.
8. Хуторской А. В. Свободная школа Л. Н. Толстого / А. В. Хуторской // Школьные технологии. - 2010. - № 6. - С. 93-96.
9. Шаталов А. А. Гуманизм школы Льва Николаевича Толстого / А. А. Шаталов // Мир библиографии. - 2008. - № 6. - С. 49-52.
10. Шаталов А. А. Л. Н. Толстой и русская школа / А. А. Шаталов // Педагогика. - 2007. - № 1. - С. 86-93.

СТАН СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 6–10 РОКІВ ЗА ПОКАЗНИКАМИ ЕЛЕКТРОКАРДИОГРАФІЇ

Пиптюк П.Ф., аспірант

Запорізький національний університет

У статті показано вплив втрати слуху на серцево-судинну систему дітей 6–10 років порівняно з чуючими однолітками за допомогою електрокардіографії. Показані особливості серцево-судинної системи глухих за комплексом QRS.

Ключові слова: серцево-судинна система, електрокардіографія, передсердя, шлуночок, амплітуда зубця, глухі, шлунково-кишковий тракт.

Пиптюк П.Ф. СОСТОЯНИЕ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАФИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье показано влияние потери слуха на сердечно-сосудистую систему детей 6–10 лет сравнительно со слышащими сверстниками при помощи электрокардиографии. Показаны особенности сердечно-сосудистой системы глухих за комплексом QRS.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система, электрокардиография, предсердие, желудочек, амплитуда зубца, глухие, желудочно-кишечный тракт.

Ryptyuk P.F. THE CARDIO-VASCULAR STATE SYSTEM IN THE DEAF CHILDREN OF 6–10 YEARS OLD BASED ON THE ELECTROCARDIOGRAPHIC DATA / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The state of the cardiovascular system of deaf children is 6–10 years on the indexes of electrocardiography.

The article deals with the hearing lost influence on the cardio-vascular system in the 6–10 – year-old children in comparison with their peers without hearing deficiency with the help of electrocardiography. The peculiarities of the cardio-vascular system of the deaf children with the QRS complex.

Key words: cardio-vascular system, electrocardiography, atrium, ventricle, amplitude wave, deaf, gastrointestinal tract.

Процес становлення української держави включає також суттєву перебудову системи освіти.

Значними імпульсами, котрі визначили напрямок теоретичних та практичних пошуків підвищення ефективності системи освіти в Україні, стали закони: «Про освіту», «Про загальну середню освіту».

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті акцент робиться на необхідності збільшення уваги до проблем освіти дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку в системі загального виховання, забезпечення їх повноцінною життєдіяльністю, соціальним захистом, умовами для максимальної реабілітації.

Збільшення кількості дітей і відхиленнями в розвитку і поведінці, зростання кількості учнів з соціальною девіацією та шкільною дезадаптацією призвели до необхідності відкриття додаткової кількості спеціальних (корекційних) освітніх закладів, до створення в загальноосвітніх школах класів вирівнювання компенсуючого і корекційно-розвиваючого навчання.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я сьогодні кожен десятий мешканець планети – інвалід.

Незважаючи на проведення активної соціальної політики, здійснення комплексу заходів, спрямованих на покращення стану інвалідів, ще залишаються невирішені проблеми. У зв'язку з цим необхідні подальше вдосконалення корекційно-виховного процесу, реалізація потенційних компенсаторних можливостей розвитку інвалідів слуху. Для цього вдосконалюється зміст, методи, форми навчання, активізується самостійна навчальна діяльність, вносяться раціональні організаційні зміни в структуру навчального процесу, що передбачається Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті.

Сформовані обставини вимагають внесення коректив до проведення експериментальних досліджень для корекції та компенсації рухової сфери глухих школярів.

У цьому плані важливу роль відіграють фізичні вправи. Педагогічна значущість даної проблеми особливо актуальна в плані залучення глухих підлітків до систематичних занять оздоровчим туризмом.

В оздоровчому туризмі достатньо ефективно реалізуються не тільки специфічні функції фізичної культури: освітні, прикладні, спортивні, рекреаційні та оздоровчо-реабілітаційні. Оздоровчий туризм має велике виховне значення, він використовується як засіб фізичного, естетичного, трудового, морально-етичного, патріотичного виховання підростаючого покоління, як засіб пізнання навколишнього середовища і людини в природних умовах. Оздоровчий туризм надає виховну дію порівняно простими й доступними засобами: походи, подорожі, екскурсії, прогулянки, туристські зльоти, а також краєзнавча та природоохоронна діяльність.

Усі види виховання в туризмі реалізуються комплексно, в природних умовах, без акцентування уваги туристів на виховних завданнях оздоровчого туризму. Оздоровчий туризм пов'язаний з пересуванням з

рюкзаком і подоланням природних перешкод – фізичне виховання; краса навколишньої природи – естетичний розвиток; установка бівуака і приготування їжі, уміння виконувати різноманітну роботу на бівуаці – трудове виховання; взаємостосунки учасників походу, необхідність взаємодопомоги, дисципліни, відповідальності – морально-етичний розвиток; знайомство з природними багатствами своєї країни, з її історичними і культурними пам'ятниками – патріотичне виховання.

Усі ці чинники великою мірою виховують глухих школярів, розширюють словниковий запас, покращують мовний розвиток та фразеологізми.

У цьому плані у визначення змісту навчання, в обґрунтування оптимальних умов сполучення навчання із заняттями фізичними вправами зробили внесок Н.Г. Байкіна [1], І.М. Бабій [2], А.В. Мутьєв [3], І.М. Ляхова [4], А. О. Костанян [5], Т. В. Розанова [6], М. К. Шеремет [7], Ж.І. Шиф [8]. Вони вказували, що корекція недоліків рухової сфери може бути ефективною при умовах мобілізації всіх компенсаторних можливостей глухих. При цьому вони відзначали, що при ураженні слуху проявляються особливості психофізичного розвитку.

Недостатність у мовній діяльності, зменшення об'єму інформації, одержаної глухими внаслідок ураження слуху, відображається на розвитку усіх пізнавальних процесів, що у свою чергу відкладає відбиток на розвитку рухового аналізатора та на оволодінні майже всіма видами рухових навиків Н.Г. Байкіна [1], Р.М. Боскіс [9], Л.С. Виготський [10], А.П. Гозова [11], І.М. Ляхова [4], Т.В. Розанова [6], Ж.І. Шиф [9].

Прояви подібної специфіки відзначались при спортивній діяльності глухих (Н.Г. Байкіна [1], М.С. Бессарабов [12], А.В. Мутьєв [3], І.М. Бабій [2], Г.Ф. Козирнов [13], І.М. Ляхова [4]). Це призвело до створення спеціальної методики занять для цієї категорії школярів.

У цьому плані важливе значення має вивчення особливостей розвитку рухових умінь, навичок, якостей глухих дітей, що займаються оздоровчим туризмом.

Комплексне педагогічне дослідження корекції рухової сфери глухих дітей засобами оздоровчого туризму будувалося виходячи з понять первинних, вторинних та подальших відхилень у розвитку дітей з вадами аналізаторів (Р.М. Боскіс [9], Л.С. Виготський [10], А.П. Гозова [11], Т.В. Розанова [6], В.В. Засенко [14], В.М. Синьов [15], М.К. Шеремет [7]). Вирішення освітніх, виховних, оздоровчих, корекційних завдань передбачає використання спеціального педагогічного впливу, зміст та спрямованість якого визначається віковими і специфічними особливостями розвитку глухих.

Втрата слуху та недостатній мовний розвиток викликають у глухих дітей суттєві ускладнення в розвитку рухових якостей. Це вимагає здійснити корекційно-реабілітаційні роботи з глухими школярами. Недостатня розробленість проблеми корекції рухової сфери глухих дітей на заняттях спортивно-оздоровчим туризмом стало основою для вибору теми дослідження: «Стан серцево-судинної системи глухих дітей 6–10 років за показниками електрокардіографії».

Мета роботи полягає в дослідженні впливу втрати слуху на стан серцево-судинної системи глухих дітей віком 6–10 років.

Завдання дослідження: показати вплив втрати слуху на серцево-судинну систему дітей 6–10 років.

Методи та організація дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були запропоновані такі методи:

- теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної і педагогічної літератури для встановлення наукових зв'язків з проблеми сурдопедагогіки і сурдопсихології;
- емпіричні – бесіда, спостереження, тестування, психолого-педагогічні дослідження розвитку глухих та тих, щочують, під впливом занять оздоровчим туризмом;
- діагностичні – анамнестичні, інструментальні у глухих та тих, щочують, дітей;
- статистичні – для опрацювання одержаних результатів з метою підтвердження їхньої достовірності.

З метою виявлення оцінки функціонального стану серцево-судинної системи, а також контролю за рівнем функціонального стану ССС використовували метод електрокардіографії. Дослідження проводилися з глухими та чуючи ми дітьми ЗНРЦ «Джерело». У дослідженні брали участь 3 групи. До першої експериментальної групи входили глухі хлопчики та дівчатка у віці 6–8, 9–10 років у кількості 15 хлопчиків та 17 дівчаток. У другу контрольну групу входили чуючі хлопчики та дівчатка віком 6–8, 9–10 років із захворюваннями шлунково-кишкового тракту в кількості 16 хлопчиків та 18 дівчаток. До третьої групи входили здорові чуючі хлопчики та дівчатка, які займаються оздоровчим туризмом, у кількості 35 осіб. Взагалі в дослідженні брали участь 15 глухих хлопчиків і 17 дівчаток, чуючі 32 хлопчики і 36 дівчаток.

На початку і в кінці педагогічного експерименту ті, що займалися, були обстежені. Дані лікарського-педагогічного контролю враховували при комплектуванні експериментальних і контрольних груп.

При обстеженні глухих школярів вивчали їх картки розвитку, в яких відображаються етіологія втрати слуху та супутні захворювання.

Було опитано більше 75 батьків. Крім того, узагальнений провідний досвід медичної санітарної частини ЗНРЦ «ДЖЕРЕЛО»: лікар-педіатр Доценко Інна Вікторівна, гастроентеролог Макієва Марина Володимирівна, медичні сестри Циганок Лариса Василівна, Михайловська Ірина Василівна, Харківська Ольга Сергіївна, інструктор ЛФК масажист Шевченко Наталя Миколаївна, Макаренко Вікторія Вікторівна, дітсестра Дворецька Анна Сергіївна.

У процесі дослідження вивчали педагогічні умови та стан серцево-судинної системи в глухих дітей 6–10 років за показниками електрокардіографії. Ці дані отримані в ході обстеження з батьками школярів, що мають діагноз «вроджена глухота та туговухість», а також із лікарями-педіатрами ЗНРЦ «ДЖЕРЕЛО» м. Запоріжжя.

На етапі дослідження констатувального експерименту вивчали особливості серцево-судинної системи глухих школярів.

Аналіз зубця Р, який відображає процеси реполяризації правого та лівого передсердя, показав, що в глухих дітей 6–10 років ЗНРЦ «Джерело» м. Запоріжжя наявна достовірна відмінність амплітуди цього зубця в порівнянні зі здоровими ($P < 0,05$).

Інтервал Р-Q, який характеризує час розповсюдження збудження від передсердь до шлуночків, знаходиться в межах норми в групах здорових дітей – $0,14 \pm 0,3$ с. У глухих дітей 1-ої групи 6–8, 9–10 років існує достовірна відмінність у показниках цього інтервалу порівняно зі здоровими дітьми – $P < 0,05$. У цих дітей спостерігається тенденція до сповільнення провідності між синусовим та атріовентрикулярним вузлом, що може бути зумовлено анатомічним ураженням провідникової системи при міокардитах (частіше ревматичних).

Амплітуда зубця Q, що відображає процес поширення збудження із АВ-вузла на міжшлункову перегородку та сосочкові м'язи, у глухих дітей є також меншою, ніж у здорових. У віці 6–8 років він складає у глухих дітей 1-ої групи $0,72 \pm 0,07$ мм, а в глухих дітей 2-ої групи – $0,97 \pm 0,10$ мм. У віці 9–10 років у глухих дітей 1-ої групи амплітуда зубця Q складає $0,83 \pm 0,09$ мм, а в глухих дітей 2-ої групи – $0,98 \pm 0,09$ мм.

Існує достовірна відмінність між показниками глухих та здорових дітей 6–8, 9–10 років ($P < 0,05$).

Амплітуда зубця R, який відображає біопотенціали вільних стінок лівого та правого шлуночків і верхівки серця, у глухих дітей також є нижчою, ніж у здорових. Спостерігається зазубреність цього зубця у 26% глухих дітей, що може вказувати на порушення проведення збудження міокарда шлуночків. У 6–8 років амплітуда зубця складає відповідно $11,41 \pm 0,94$ мм та $13,53 \pm 1,44$ мм. Як бачимо, величина показника є дещо більшою у глухих дітей 2-ої групи. Немає достовірної відмінності між показниками глухих та здорових дітей ($P > 0,05$).

У віці 9–10 років величина зубця R становить у глухих дітей 1-ої групи $11,3 \pm 1,03$ мм, а в глухих дітей 2-ої групи $12,75 \pm 1,04$ мм. Існує достовірна відмінність між показниками глухих дітей 1-ої групи та показниками здорових дітей ($P < 0,05$). Амплітуда зубця S, що відображає пізніше охоплення збудженням віддалених базальних ділянок міокарда, надшлуночкових гребенів, артеріального конуса, субенікардіальних шарів міокарда, у глухих дітей 1-ої групи складає $1,79 \pm 0,35$ мм, а в глухих дітей 2-ої групи – $1,40 \pm 0,19$ мм. У здорових дітей цей показник становить $1,60 \pm 0,29$ мм. У віці 6–8 років амплітуда цього зубця у глухих дітей 1-ої групи складає $1,28 \pm 0,14$ мм, а в глухих дітей 2-ої – $1,45 \pm 0,27$ мм. Достовірної відмінності у величині цього показника порівняно зі чуючими дітьми немає як серед дітей 6–8, так і 9–10 років ($P > 0,05$).

Комплекс QRS у глухих дітей 6–8 років 1-ої групи знаходився у межах норми здорових дітей, однак існує достовірна відмінність між показниками глухих і чуючих дітей 6–8 років 2-ої групи та між показниками глухих і чуючих дітей 6–8 років ($P < 0,05$). Це свідчить про те, що в глухих дітей спостерігається сповільнення внутрішньошлуночкової провідності.

Інтервал S-T, який відображає початковий період реполяризації шлуночків, є досить лабільним елементом ЕКГ. Нормальні величини цього інтервалу для дітей становлять $0,02$ – $0,12$ с. У 30% глухих дітей 9–10 років

1-ої групи інтервал S-T був збільшеним. У глухих дітей 6–8 років 2-ої групи збільшення інтервалу є лише у 13%, а в 9–10 – річних глухих дітей цієї ж групи – 70%. Достовірної відмінності при порівнянні з чуючими дітьми в результаті підрахунку середніх значень не виявлено.

Зубець Т, який відображає процес швидкої реполяризації міокарда шлуночків та є чутливим індексом фізіологічних і патологічних змін у ньому, в нормі позитивний.

Негативний зубець Т у будь-яких двох стандартних відведеннях є ознакою патології. Патологічні зміни цього зубця без одночасних змін комплексу QRS вказують на порушення відновних, обмінних процесів у міокарді шлуночків та можуть бути первинними ознаками порушення реполяризації. У глухих дітей 6–7 років 1-ої групи амплітуда зубця Т становить $2,71 \pm 0,20$ мм, а негативний цей зубець у більш ніж двох стандартних відведеннях виявлено у 7 із 17 дітей (41%). У глухих дітей 2-ої групи цього ж віку амплітуда зубця становить $3,67 \pm 0,33$ мм, а зміни зубця зареєстровані в 11 із 15 дітей (73%) – ($P < 0,05$). У віці 9–10 років амплітуда зубця Т становить у глухих дітей 1-ої групи $2,93 \pm 0,28$ мм, а негативний цей зубець у більш ніж двох стандартних відведеннях виявлено у 8 із 20 дітей (40%); у глухих дітей 2-ої групи ці величини складають відповідно $3,2 \pm 0,30$ мм та 65% (13 із 20 дітей). У 6% глухих дітей виявлено двогорбий зубець Т.

Величина електричної систоли (інтервал Q-T) була більшою у глухих, ніж у здорових дітей як у групі 6–8 років, так і серед 9–10-річних. У віці 6–8 років у 1-й та 2-й групах дітей вона становить $0,33 \pm 0,01$ с, а в здорових дітей – $0,29 \pm 0,01$ с. У віці 9–10 років величини електричної систоли складають відповідно $0,36 \pm 0,1$ с (у двох групах глухих дітей) та $0,32 \pm 0,01$ с у здорових. Існує достовірна відмінність у показниках електричної систоли глухих та здорових дітей як 6–8, так і 9–10 років ($P < 0,05$).

Величина систолічного показника була меншою у глухих дітей 6–8 років порівняно з чуучими і більшою у віці 9–10 років у глухих дітей 2-ої групи. Так, у віці 6–8 років у глухих дітей 1-ої групи вона складала $53,29 \pm 1,87\%$, а в глухих дітей 2-ої – $50,45 \pm 2,31\%$ при результаті цього показника серед чуучих дітей $56,43\% \pm 2,03\%$. У восьми дітей із 2-ої групи спостерігалось відхилення систолічного показника, які нівелювались при підрахунку середніх значень. Для глухих дітей 9–10 років 1-ої групи його величина становить $45,06 \pm 1,42\%$, для глухих дітей 2-ої групи – $50,30 \pm 0,9\%$. Відхилення систолічного показника на 6–8% спостерігалось у 1-й групі, а в 2-й воно становило 6–15%. Існує достовірна відмінність при порівнянні цього показника серед чуучих та глухих дітей у віці 9–10 років 2-ої групи ($P < 0,05$).

Інтервал R-R у глухих дітей 6–8 років 1-ої групи становить $0,75 \pm 0,03$ с, а глухих 2-ої – $0,73 \pm 0,04$ с, що є довшим за величину цього інтервалу в чуучих дітей, яка становить $0,59 \pm 0,03$ с ($P < 0,05$). Для глухих дітей 9–10 років збільшення тривалості інтервалу R-R спостерігається у 1-й групі, де його величина складає $0,73 \pm 0,04$ с. У 2-й групі величина цього інтервалу є в межах величини чуучих дітей $0 - 0,69 \pm 0,004$ с ($P > 0,05$).

Функція автоматизму серця в глухих дітей не порушена. Амплітуда зубців P, Q та R є дещо нижчою, ніж у чуучих дітей. Це свідчить про зниження загального вольтажу на ЕКГ та пояснюється зниженням частоти ритму в глухих дітей. Зміни зубця Т та тривалості інтервалу S-T свідчать про можливе порушення обмінних та відновних процесів у міокарді шлуночків у глухих дітей. Аналіз комплексу QRS дозволяє говорити про тенденцію до сповільнення внутрішньошлуночкової провідності. У глухих дітей у різних вікових групах спостерігаємо тенденцію до подовження електричної систоли, яку можна пояснити порушенням процесу реполяризації в міокарді шлуночків.

Збільшення величини систолічного показника більш ніж на 5% дозволяє говорити про порушення скорочувальної здатності міокарда в глухих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байкина Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Байкина Нина Григорьевна. – М., 1992. – 565 с.
2. Бабий И.Н. Коррекция двигательной сферы глухих подростков скоростно-силовыми упражнениями: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «коррекционная педагогика» / И.Н. Бабий. – К., 2002 – 21 с.
3. Мутьев А.В. Развитие двигательной сферы глухих школьников средствами спортивных единоборств: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «коррекционная педагогика» / А.В. Мутьев. – К., 2003 – 16 с.
4. Ляхова И. Н. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект): монографія / Інна Ляхова. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ». – 506 с.
5. Костянян А.О. Особенности скоростных качеств и их развитие с помощью физических упражнений у глухих школьников: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «коррекционная педагогика» / А.О. Костянян. – М., 1963. – 18 с.
6. Розанова Т.В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1992. – №2/3. – С. 5–13.

7. Шеремет М.К. Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная психология» / М.К. Шеремет. – М., 1979. – 17 с.
8. Шиф Ж.І. Фізичне виховання дітей з ослабленим здоров'ям / Ж.І. Шиф. – К.: Здоров'я, 2000. – 150 с.
9. Боскис Р.М. Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышащих детей / Р.М. Боскис // Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися: пробл.-темат. сб. – М., 1980. – С. 28–32.
10. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
11. Гозова А.П. Изучение психического развития аномальных детей / А.П. Гозова // Дефектология. – 1953. – № 6. – С. 7–12.
12. Бессарабов Н.С. Возрастная динамика двигательных способностей и их формирование на уроках физкультуры у глухих школьников: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «коррекционная педагогика» / Н.С. Бессарабов. – М., 1979. – 16 с.
13. Козырнов Г.Ф. Исследование особенностей методики физического воспитания глухих детей (на материале фехтования): автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «коррекционная педагогика» / Г.Ф. Козырнов. – М., 1972. – 26 с.
14. Засенко В.В. Проблема підготовки випускників шкіл глухих і слабочуючих до самостійного життя / В.В. Засенко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин». – К.: Просвіта, 1994. – С. 172–175.
15. Синьов В.М. Основи дефектології / В.М.Синьов, Г.М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

УДК 37.014.52(410)

РЕЛІГІЙНА ОСВІТА В ШКОЛАХ АНГЛІЇ: ЗМІСТ ТА ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Погромська Г.І., к. пед. н., доцент

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

У статті аналізується зміст релігійної освіти в школах Англії відповідно до ключових ступенів навчання, розглядаються основні шляхи її реалізації.

Ключові слова: релігійна освіта, зміст освіти, програма, Англія.

Погромская А.И. РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ АНГЛИИ: СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ / Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, Украина.

В статье анализируется содержание религиозного образования в школах Англии в соответствие с ключевыми ступенями обучения, рассматриваются основные пути его реализации.

Ключевые слова: религиозное образование, содержание образования, программа, Англия.

Pogromskaya A.I. RELIGIOUS EDUCATION IN ENGLAND SCHOOLS: ITS CONTENTS AND SOME POINTS OF REALIZATION / Gorlovka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Ukraine.

The article deals with the analysis of school religious education in England, its contents according to the main key stages and the main points of its realization.

Key words: religious education, contents of education, program, England.

Зміна пріоритетів суспільного розвитку, що відбулася в пострадянській Україні, потребує перегляду багатьох, як раніше здавалося, непорушних заборон. Люди починають самоідентифікуватися, пробують робити самостійний вибір, що простирається від побутових дрібниць до світогляду. Перед суспільством стоїть надскладне завдання: не замінити свою культуру чужою (це неможливо), а зростити на власному підґрунті нову, дбайливо використовуючи власний історичний досвід та найкращі світові напрацювання. Показані тенденції дали новий поштовх розвитку та підсилили актуальність порівняльно-педагогічних вишукувань, серед яких питання релігійної освіти та виховання вбачаються своєчасними. Використання вітчизняної спадщини та культурологічних здобутків зарубіжжя дає можливість вдосконалити систему

освіти з метою формування духовно-моральних цінностей і світогляду сучасної молоді, здатності до життя в полікультурному та поліконфесійному суспільстві.

Серед англомовних дослідників значення релігії для духовно-морального розвитку людини, теоретичні проблеми релігійної освіти, особливості її впровадження в систему загальної освіти Великої Британії розглядаються в працях Р. Голдмана, М. Грімміта, Р. Джексона, Дж. та К. Еррікерів, Д. Кіста, Е. Кокса, Т. Кулінга, Г. Лоукса, Е. Райта, Н. Смарта, Л. Френсіса, Д. Халла, К. Харта та ін.

Питання розвитку, функціонування, реформування освітньої системи Англії розкриваються у працях В. Дмитрієвої, Г. Кульбатцького, І. Курдюмової, В. Лапчинської, О. Локшиної, Р. Макєєва, К. Салімової та ін. Розвиток практики неконфесійної релігійної освіти у зарубіжній школі досліджує Ф. Козирев. Питання правової підтримки релігійної освіти в зарубіжних країнах розглядають С. Аскеров, В. Сленський, І. Метлик, І. Понкін та ін.

Проте досліджень безпосередньо змісту релігійної освіти у Великій Британії (зокрема в Англії) в Україні зроблено не було, що дає підстави для подальших наукових розвідок.

Виходячи з цього, мета нашого дослідження – проаналізувати зміст та шляхи реалізації релігійної освіти в середніх школах Англії.

Розглядаючи різні аспекти релігійної освіти Великої Британії, слід відмітити тісний зв'язок між еволюцією релігійної освіти в країні (зокрема в Англії) і правовими актами загальнонаціонального значення в галузі освіти. До 1870 р. більшість шкіл Англії знаходилася під юрисдикцією Англійської церкви, тому релігійна освіта була невід'ємною частиною загальної освіти. Проте, після прийняття Акту від 1870 р., жодна державна школа не мала права викладати релігію, спираючись на релігійні відгалуження, а родина мала право звільнити дитину від отримання релігійної освіти. Акт 1944 р. знову зв'язав освіту з християнськими цінностями. Відповідно до цього документу, Англійська церква погодилася з втручанням держави у справи церковних шкіл та освіти. Натомість держава запровадила обов'язкову релігійну освіту в державних школах. Стаття 25 Акту про освіту 1944 р. наголошувала, що в усіх школах, як релігійних, так і державних, заняття щоденно мають починатися з богослужіння, а учні отримувати релігійну освіту протягом всього терміну навчання [1]. Право батьків обирати освіту для своїх дітей було підтверджене законом 1980 р. У Великій Британії налічується майже 4500 державних релігійних шкіл (voluntary-aided schools, voluntary-controlled schools), 99% з них є католицькими та протестантськими. Акт про освіту 1988 р. розвинув положення Акту 1944 р. Зокрема, розділ 6 закріпив обов'язкову щоденну присутність усіх учнів на богослужінні, та підкреслив, що воно повинно мати християнську спрямованість [2].

Ухвалені правові документи визначають загальні напрями впровадження релігійної освіти. Разом із цим, у Великій Британії не існує єдиної уніфікованої програми (стандарту), яка б надавала спільні для всієї країни рекомендації щодо цього предмету. За даними Міністерства освіти Великої Британії, у країні діють близько 150 різних навчальних програм релігійної освіти [3]. Місцева влада самостійно визначає значущість вивчення світових релігій школярами. Найчастіше вибір робиться на користь тих релігійних течій, до яких належить більшість населення. Наприклад, у навчальних закладах, що розташовані у передмістях Лондону, де живе чимало мусульман, школярі з дитинства вивчають іслам, а в старших класах – інші релігії. В центральній Англії є міста, де діти в першу чергу вивчають християнство та іудаїзм, а в графстві Девон, де на другому місці після християнства стоїть індуїзм, школярі лише з 14 років дізнаються про основи ісламу та буддизму [3].

З огляду на це, уряд запропонував прийняти єдину програму (стандарт) релігійної освіти для всієї країни. Згідно з нею, на момент отримання обов'язкового освітнього мінімуму, школярі повинні ознайомитися з шістьма основними релігіями, поширеними у країні: християнством, буддизмом, індуїзмом, ісламом, іудаїзмом, сикхізмом. Крім того, буде заохочуватися вивчення релігій національних меншин Великої Британії, таких як: джайнізм, зороастризм, бахаї.

У межах курсу релігійної освіти школярам належить глибоко вивчити світську сторону релігійних віровчень, отримати уявлення про їх сутність та етичні погляди. Належна увага має приділятися також вивченню філософії гуманізму, хоча самим детальним повинно стати вивчення основ релігійного вчення, що домінує в їх спільноті [3].

Щодо Англії, то на сьогоднішній день програми навчальних закладів з релігійної освіти складаються згідно з Актом про реформування освіти (1988) та Національною програмою 2000 р. Вона передбачає отримання знань та розуміння сутності релігій, релігійних поглядів, практик, традицій та їх впливу на людину, суспільство та культуру і заохочує учнів шукати відповіді на низку важливих питань, пов'язаних з власним духовним розвитком [3].

У сучасній англійській школі релігійна освіта присутня на всіх ключових ступенях навчання, визначених програмою: перший ключовий ступінь (key stage 1) – 5–7 років, другий (key stage 2) – 7–11 років, третій (key stage 3) – 11–14 років, четвертий (key stage 4) – 14 років і старше [4].

Час, відведений для релігійної освіти, становить 36 годин на рік на першому ключовому ступені, по 45 годин на другому та третьому, 5% загального навчального часу на четвертому. На 1–3 ключових ступенях програма визначає матеріал, який вивчатимуть учні, а також очікуваний рівень знань, який вони повинні мати завдяки реалізації поставлених цілей та завдань. На четвертому ключовому ступені програма може пропонувати як конкретний матеріал для вивчення, так і окреслювати загальний напрямок роботи. Таким чином, кожен рівень має власну навчальну програму, але їх структура спільна, що дозволяє дотримуватися послідовності у викладенні матеріалу та досягненні мети. Програма кожного ключового рівня містить у собі перелік знань, умінь і навичок а також обсяг матеріалу, що вивчається: показує, які релігії вивчаються, визначає коло та глибину знань стосовно кожного ключового рівня, враховує досвід та можливості, що отримують учні завдяки засвоєним знанням [4].

Аналіз визначених компонентів може бути зроблений відносно двох основних напрямів реалізації релігійної освіти в Британії: отримання знань про релігію (*learning about religion*) та навчання в релігії (*learning from religion*). При цьому термін “*learning about religion*”, частіше за все, використовується в педагогічній літературі як синонім релігієзнавства. Це нейтральний, критичний та виключно інформаційний підхід до вивчення релігії. Навчання в релігії (*learning from religion*) спрямовується не лише на поповнення знань, а й служить становленню особистості, орієнтації в духовних питаннях [5, с. 52–53].

Провідним аспектом отримання знань про релігію (*learning about religion*) є дослідження вірувань, вчень, природи релігії, її витоків, практики та форм вираження і передбачає інтерпретацію, аналіз, пояснення головних питань та етичних проблем. Отримання знань про релігію охоплює знання та розуміння як окремих релігій та їх взаємодію, так і вивчення природи та характеристик релігії в цілому.

При навчанні в релігії (*learning from religion*) концептуально значимим є розвиток можливостей учнів відображувати та надавати відгук на отриманий ними досвід та досвід інших у контексті засвоєних ними знань про релігію. Це сприяє розвитку умінь використовувати, пояснювати та оцінювати те, що вони вивчили про релігію. Паралельно учні вчать розвивати та висловлювати власні ідеї відносно питань тотожності, відношення, значення, цілі, цінностей та обов’язків.

Проте, незалежно від обраного напрямку, навчання може здійснюватися лише з урахуванням наступних умов:

- відповідно до національного законодавства, узгоджена програма вимагає відображення того факту, що головною релігійною традицією країни є християнство. Виходячи з цього, християнство повинно глибоко вивчатися на всіх ключових шаблях. Інші головні релігії, представлені в країні (буддизм, індуїзм, іслам, іудаїзм, сикхізм), мають вивчатися протягом усіх ключових рівнів, але не одночасно і не однаково глибоко на кожному рівні. Наголошується також, що можуть вивчатися релігійні традиції, які локально представлені за місцем проживання учнів;
- на кожному ключовому рівні коло, глибина та обсяг знань стосовно релігії мають зростати. Ця вимога знаходить відображення у темах, що розвиваються від одного рівня до іншого. Наприклад, на першому ключовому ступені «Символи та Артефакти» (*Symbols and Artefacts*), на другому – «Символи та релігійне вираження» (*Symbols and Religious Expression*), на третьому – «Вираження духовності» (*Expression of Spirituality*).

Дослідження основних аспектів змісту релігійної освіти на першому ключовому ступені дозволяє зазначити, що учні молодшого шкільного віку мають вивчати християнство та мінімум дві інші світові релігії, що поширені на території Британії. Вони повинні ознайомитися з різними переконаннями щодо Бога та навколишнього світу. Це досягається через знайомство з артефактами та іншими релігійними матеріалами; через визнання того факту, що переконання можна висловлювати різними шляхами; через початкове використання спеціального словникового запасу – що разом дозволяє учням дійти розуміння важливості та цінності релігії та переконань. В процесі навчання учні задають питання, розвивають свою потребу замислюватися про навколишній світ, обговорюють те, що важливо для них та для людей, які їх оточують, оцінюють себе, відображуючи свої почуття та досвід, розвиваючи почуття приналежності [4].

Як вже було зазначено, навчання здійснюється в двох головних напрямках – отримання знань про релігію та навчання у релігії. При цьому головним у напрямі «*learning about religion*» є засвоєння знань та розуміння отриманого матеріалу (комплексне початкове використання релігійної та філософської лексики та термінів, пов’язаних з мораллю; аналіз релігій та вірувань, завдяки чому учні мають можливість оцінювати вплив релігії у плюралістичному суспільстві; визначення рівню, до якого змінився вплив релігії та вірувань у різних спільнотах та суспільствах протягом часу; усвідомлення того, як порізнному можуть бути інтерпретовані релігійні, духовні та моральні питання). В іншому напрямі – «*learning from religion*» – на перший план виходить звернення до особистісного досвіду учнів, їхніх роздумів та відгуків на отриману інформацію (глибокий аналіз широкого кола питань тотожності та відношення, значення, цілі та віри, цінностей та обов’язків).

Між тим, оскільки практично всі узгоджені програми містять блоки рекомендацій за цими обома напрямками, то на практиці це призводить до широкого запровадження інтегративних моделей, що дозволяє взаємозбагачувати ці підходи.

Коло знань, які учні мають засвоїти протягом першого ключового ступеню, обмежується напрямом “Релігії та вірування”, а саме: християнство; ще одна з головних релігій; місцеві релігійні вірування (де це можливо чи припустимо); світський світогляд (де це доречно). При цьому мають бути засвоєні теми, що перегукуються та пізніше будуть розвинуті на інших ключових ступенях [4]:

1. Вірування (що значить вірити у Бога, гуманність та ін.).
2. Розповіді: (як та чому деякі історії є священними та дуже важливими для релігії).
3. Релігійні свята (чому свята мають велике значення в релігії).
4. Символи (як та чому символи виражають релігійний смисл).
5. Релігійні лідери та вчителі (релігійні постаті, що мають значний вплив на інших людей на місцевому, національному рівні чи в глобальному масштабі).
6. Про себе (хто я, в чому моя унікальність як особистості в родині та громаді тощо).

Щодо форм роботи, то виходячи з того, що вік, який охоплює перший ключовий ступінь складає 5–7 років, широко використовуються рольові презентації біблійних історій, розповіді за допомогою ілюстрацій та таблиць, широко залучаються Інтернет та DVD ресурси.

Вже починаючи з першого ключового ступеня навчання, простежуються широкі міждисциплінарні зв'язки: з історією (зв'язок історичних та релігійних подій, постатей); з географією (географічні посилання, опис ландшафтів, природи, погоди); з мовою (вірне формулювання та вираження своїх думок, правильне використання тематичної лексики); з моральним вихованням (вміння висловлювати та мотивувати, що на думку дитини правильно, а що ні, що добре, а що погано, пропустивши це через призму отриманих знань про релігію); з громадянським вихованням (мати та відстоювати власну точку зору, займати активну громадянську позицію). У цьому ж контексті можна розглядати і звернення до повсякденного оточення учнів та формування вміння обґрунтовано висловлювати власну думку щодо навколишнього середовища, людей, подій (наприклад, з приводу сміття у школі, чи некоректної поведінки).

Протягом другого ключового ступеня учні мають поглибити свої знання християнства, а також ознайомитися щонайменше з двома іншими головними релігіями, визнаючи вплив релігії та релігійних переконань на місцевому, національному та глобальному рівні. Вони проводять зв'язки між окремими аспектами релігії та розглядають різні вірування, вчення, форми релігійного самовираження, практики та засіб життя, притаманний релігії. Учні дізнаються про священні тексти та інші джерела, обговорюють їхню значущість. На цьому етапі діти починають визнавати розмаїття в релігії, досліджувати схожості та відмінності як у межах однієї релігії, так і між релігіями та віруваннями, доходять думки про необхідність діалогу між ними. Вони визнають проблеми, пов'язані з розмежуванням між ідеями, вчать висувати власні ідеї та дослухатися до сторонньої точки зору.

Як і на першому ключовому ступені мають місце широкі міждисциплінарні зв'язки: з історією (учні замислюються про життя людей, які проживали в інших містах та в інший час, дізнаються про їх традиції, звичаї, цінності; відбувається перехресне посилання на вже отримані знання історичних подій, змін які відбулися в минулому); культурологією (обговорюється соціальна, культурна, релігійна та етнічна багатогранність суспільства як у Британії так і в світі); інформатикою (з метою отримання знань широко залучаються інформаційні технології, для чого учні повинні володіти навичками користування Інтернетом, електронними ресурсами); музикою (заохочується зацікавленість музикою різних часів та культур, як одним із засобів вираження духовності, при цьому учні дізнаються не лише про напрями в музиці, але й про композиторів, їхній внутрішній світ); літературою, як одним із важливих засобів передачі культурної та релігійної спадщини людства.

Коло знань, що мають отримати учні, не змінюється порівняно з першим ключовим ступенем, проте основними темами вивчення стають [4]:

1. Вірування (як віра людей у Бога впливає на їхнє життя).
2. Вчення та їх вплив на людей (що священні тексти та інші джерела розповідають про Бога, світ, людське життя).
3. Поклоніння, паломництво та священні місця (де, як та чому люди поклоняються).
4. Подорож між життям та смертю (чому деякі явища є священними для віруючих, що люди думають про життя та смерть).
5. Символи та релігійне виявлення (як виражаються релігійні та духовні ідеї).
6. Натхненні люди (особи, від яких віруючі отримують натхнення).

7. Релігія та особистість (що очікується від людини, яка наслідую певну релігію чи вірування).
8. Релігія, родина, спільнота (як релігійні родини та спільноти сповідають свою релігію, який внесок роблять у життя громади).
9. Вірування в дії (як релігії та вірування вирішують глобальні питання у галузі прав людини, справедливості, соціального захисту, захисту навколишнього середовища).

Заняття можуть відбуватися як у межах школи в формі звичайного уроку, так і в формі екскурсій до відповідних релігійних закладів (церков, костьолів, синагог та ін.), виставок, концертів духовної музики та співу, театралізованих вистав.

Концептуальним положенням релігійної освіти на третьому ключовому ступені є те, що вона не лише розвиває знання учнів відносно християнства та інших головних релігій та релігійних традицій, надає можливості для особистих роздумів і духовного розвитку, але й надихає вчитися у різних релігій і вірувань їхнім традиціям та цінностям, досліджуючи через них власні вірування та питання буття. Це потребує від учнів роздумів, аналізу, інтерпретації та оцінювання питань істини, віри, етичних питань, надання відгуків. Завдяки цьому, з одного боку, розвивається почуття власної тотожності та приналежності, з іншого – з'являється можливість для розкриття їх індивідуальності, усвідомлення власної ролі як громадянина в суспільстві. Виходячи з цього, стає зрозумілою роль релігійної освіти в підготовці учнів до дорослого життя, праці та навчання, а також розвитку поваги до інших людей, особливо до тих, чия віра та погляди відмінні від їх власних, активної життєвої позиції.

Основними темами вивчення на цьому етапі стають [6]:

1. Вірування та концепції (ключові ідеї та питання в релігіях та віруваннях, включаючи питання стосовно Бога, віри, світу, людського життя та життя після смерті).
2. Влада (різні джерела влади).
3. Релігія та наука (питання віри, пояснення, значення та цілі).
4. Вираження духовності (як та чому розуміння себе та людського досвіду виражається у різних формах).
5. Етика та взаємовідносини (питання та впливи, які формують етичний та моральний вибір, включаючи питання прощення, добра та зла).
6. Права та обов'язки (що кажуть релігії та вірування про людські права та обов'язки, соціальну справедливість та громадянство).
7. Глобальні питання (що кажуть релігії та вірування про здоров'я, добробут, війну, права тварин, навколишнє середовище).
8. Міжрелігійні діалоги (вивчення взаємовідносин, конфліктів та співпраці в межах однієї релігії та між релігіями та віруваннями).

Програма четвертого ключового ступеню побудована за аналогічною схемою, що і розглянуті вище, головна ж увага акцентується на таких питаннях [7]:

1. Вірування, вчення та їх джерела.
2. Релігійні практики та засіб життя.
3. Вираження значень (смислу).
4. Тотожність, відмінність та приналежність.
5. Значення, цілі та істина.
6. Цінності та зобов'язання.

Завдання релігійної освіти на цьому етапі навчання виводять учнів на новий рівень сприйняття знань про релігію, надихають замислитися над основними релігійними питаннями та питаннями буття з філософської точки зору, вчать доходити власних висновків через критичне сприйняття фактів, спираючись на отримані знання та досвід. Як і на попередніх ступенях, окрім шкільних занять, учні мають змогу відвідувати місця богослужінь, спостерігати чи приймати участь у служінні, спілкуватися з людьми, які належать до різних релігійних, культурних та філософських груп, приймати участь у дискусіях та диспутах на релігійно-філософські теми. Все це сприяє кращому засвоєнню знань та надає учням значні можливості для становлення та самореалізації.

Отже, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що релігійна освіта в школах Англії є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і здійснюється на всіх ключових ступенях навчання. Її специфіка полягає в наявності двох основних шляхів реалізації «learning about religion» (надання знань про релігію) та «learning from religion» (навчання в релігії) та варіативності змісту, що залежить від узгоджених програм, затверджених на місцевому рівні. Релігійна освіта технологічно відпрацьовується завдяки використанню як традиційних форм навчально-виховного процесу (урок), так і специфічних для даного напрямку (екскурсії, презентації, відвідування місць богослужіння різних конфесій, концертів

духовної музики, музеїв, виставок тощо). Не до кінця вирішеними проблемами релігійної освіти, що потребують постійної уваги з боку уряду Великої Британії, є запровадження загальних для всієї країни освітніх стандартів у цій галузі шкільного навчання.

Безперечно, виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з реалізацією релігійної освіти в середніх школах Великої Британії. Перспективним, на наш погляд, є подальше дослідження національного стандарту релігійної освіти в Англії та Уельсі, вивчення діяльності конфесійних шкіл в умовах домінування практики неконфесійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Education Act 1944. – London : HMSO, 1944.
2. Education Reform Act 1988. – London : HMSO, 1988.
3. A National Curriculum for Religious Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.humanism.org.uk/site/cms/contentiewArticle.asp?article=1385>
4. Religious Education : The non-statutory national framework. – London : QCA, 2004.
5. Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: монография / Ф. Н. Козырев – СПб. : Апостольский город, 2005. – 636 с.
6. Religious Education : The Programme of study (non-statutory) for key stage 3 and attainment targets [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qca.org.uk/curriculum>
7. Religious Education : The Programme of study (non-statutory) for key stage 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qca.org.uk/curriculum>

УДК 81'243'42'37

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗІСТАВНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ружин К.М., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

Стаття присвячена аналізу теоретичного аспекту проблеми навчання другої іноземної мови і практичного досвіду реалізації концепції навчання другої іноземної мови на базі використання співставного принципу. Розглянуто і узагальнено фактори, які обумовлюють можливість і доцільність врахування явища позитивного перенесення і інтерференції знань і умінь з першої іноземної мови при вивченні другої іноземної мови.

Ключові слова: методична концепція, зіставний принцип, лінгвістичний досвід, позитивне перенесення, інтерференція, друга іноземна мова, семантизація лексики.

Ружин Е.М. РЕАЛИЗАЦИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена анализу теоретического аспекта проблемы обучения второму иностранному языку и практического опыта реализации концепции обучения второго иностранного языка на базе использования сопоставительного принципа. Рассмотрены и обобщены факторы, которые обуславливают возможность и целесообразность учета положительного переноса и интерференции знаний и умений в первом иностранном языке при обучении второму иностранному языку.

Ключевые слова: методическая концепция, сопоставительный принцип, лингвистический опыт, положительный перенос, интерференция, второй иностранный язык, семантизация лексики.

Ruzhin K.M. REALIZATION OF COMPARATIVE APPROACH IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE SCHOOLS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with theoretical analysis of the foreign language study problem and practical experience of comparative principle realization. Factors, stipulating possibility and advisability for positive transference and interference of knowledge and skills from the first foreign language into the second foreign language, have been considered and summarized.

Key words: methodic concept, comparative principle, linguistic experience, positive transference, interference second foreign language, lexical semantics.

Зміни в суспільно-політичному і економічному житті, які відбуваються в останні десятиліття у нашій країні, обумовили і вплинули на значні зміни в різних сферах суспільного життя, на реформування структури і змісту освіти середньої і вищої школи взагалі, а також на зміну статусу дисципліни "іноземна мова" (вивчення якої в якості першої іноземної мови запроваджено, починаючи з 2 класу, а як другої – з 5 класу).

У контексті сучасного підходу до визнання ролі іноземної мови в усіх сферах соціально-культурної та професійної діяльності людини значно підвищуються вимоги до навчальних закладів, які повинні сформувати у учнів і студентів уміння використовувати іноземну мову у комунікативних цілях, що є метою вивчення дисципліни "іноземна мова", а в останні роки і дисципліни "друга іноземна мова".

У теорії і на практиці навчання іноземної мови накопичено значний досвід з урахуванням досягнень сучасної лінгвістики, психології, соціолінгвістики, а також завдяки використанню сучасних методів навчання і новітніх технологій. Актуальним на сьогодні є питання про вивчення факторів, які сприяють оптимізації вивчення не лише першої, але і другої, а іноді і третьої іноземної мови (далі відповідно ІМ1, ІМ2, ІМ3), що є проявом реалізації сучасної теорії плюралінгвізму.

Завдання даної статті – на основі аналізу методичної літератури з проблеми навчання другої іноземної мови, досвіду навчання другої іноземної студентів, який накопичено викладачами кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету, спостереження за процесом навчання другої іноземної мови у класичному лицейі №79 і в школі-гімназії №50 м. Запоріжжя обґрунтувати фактори, які потенційно є складовими процесу оптимізації навчання другої іноземної мови, яка набула статусу навчальної дисципліни у загальноосвітніх навчальних закладах. Сам факт введення до навчальних планів дисципліни "друга іноземна мова", починаючи з 5 класу та дисципліни "іноземна мова" (англійська) з 2 класу, так як і розширення переліку спеціальностей факультетів, на яких готують фахівців із знанням двох, а іноді трьох іноземних мов, є доказовим підтвердженням визнання рівні ролі іноземної мови у міжкультурній та професійній сферах на державному рівні [1].

Оскільки обов'язкове вивчення другої іноземної мови у середніх навчальних закладах явище достатньо нове, то цілий ряд аспектів цієї проблеми чекають свого теоретичного і практичного вирішення.

Стосовно вивчення другої іноземної мови в якості другої спеціальності на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, то методичні засади цієї проблеми обґрунтовані у роботах Китросской И.И. "Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку" [2] і Лapidуса Б.А. "Обучение второму иностранному языку как специальности" [3].

Окремі положення зазначених робіт з урахуванням сучасного етапу навчання поглиблені, розширені, доповнені стосовно конкретних реалій. Проте, як свідчить практика, цілий ряд аспектів цієї проблеми знаходиться у плані пошуку шляхів для їх вирішення, а саме: місце другої іноземної мови в контексті міжкультурних контактів, визначення змісту предмету ІМ2 стосовно типу навчального закладу, обґрунтування етапу введення ІМ2 з урахуванням типу навчального закладу і кількості годин за навчальним планом, особливості використання сучасних технологій навчання, зміст і управлінські аспекти організації професійної підготовки фахівців (вчителів) з ІМ2 на спеціальних факультетах. Особливо теоретичного і практичного вирішення чекає питання про вибір ІМ2 з урахуванням особливостей міжмовних контактів, досвіду учнів з першої іноземної мови.

Одним із директивних документів, які регламентують вивчення іноземних мови (першої та другої) у загальноосвітніх навчальних закладах, є "Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивчення іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи" [4]. Концептуальний підхід до особливостей змісту і методики вивчення першої і другої іноземної мови обґрунтовано у відповідних документах: "Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі" [5] та "Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах" [6, с 24-39].

Так, у змісті "Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах" обґрунтовано мету концепції, визначено основні цілі та вимоги до рівня володіння учнями ІМ2 у загальноосвітніх навчальних закладах, зазначено поетапність вивчення ІМ2: перший (початковий) – 5-6 класи; другий (середній) – 7-9 класи; третій (завершальний) – 10-12 класи. Для кожного із етапів визначена провідна мета: на першому – формування у учнів мотивації до вивчення ІМ2, на другому – послідовний і системний розвиток у учнів тримовної мовленнєвої соціокультурної, мовної компетенції і формування вміння міжкультурного спілкування, на третьому – систематизація набутих мовних і соціокультурних знань, уміння використовувати ІМ2 як інструмент міжкультурного спілкування. Відмінною тезою "Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах" є рекомендація про "обов'язкове врахування навчального досвіду учнів в оволодінні рідною та ІМ, що

помітно може раціоналізувати навчальний процес, а отже зробити навчальний процес ефективнішим" [6, с. 24-25]. Крім цього, автори концепції вказують на необхідність використання певних дидактичних і методичних положень, які є, на їх думку, особливо значущими для ефективності навчального процесу з ІМ2, а саме: тісні професійні стосунки між вчителями ІМ1, ІМ2 та української (рідної) мови, використання міжпредметних зв'язків між ІМ2 та іншими предметами гуманітарного циклу. Для успішного навчання ІМ2 важливим є також знання і використання спеціальних методичних принципів типових для вивчення іноземної мови і специфічних для вивчення ІМ2.

У контексті теми даного дослідження доцільно окремо зосередити увагу на порівняльному аналізі спеціальних принципів навчання ІМ2 і ІМ1. Перелік і зміст принципів, зазначених у відповідних концепціях, в основному є аналогічним, що в значній мірі виправдано специфікою самого предмету "іноземна мова". Відмінним у переліку принципів є наявність у змісті концепції з ІМ2 "принципу контрастивного (зіставного)" навчання, суть якого полягає в усвідомленні учнями істотних подібностей і відмінностей у системах мов, які вивчаються, і на цій основі формування умінь відшукувати способи раціоналізації процесу навчання і засвоєння ІМ2. Саме цей принцип базується на лінгвістичній теорії міжмовних контактів, суть яких в тому, що під час взаємодії мовних систем виникають психолінгвістичні процеси перенесення. Це явище типове для будь-якої діяльності людини і при цьому свідоме чи несвідоме порівняння дозволяє людині використовувати те, що вже відомо в нових обставинах. При оволодінні мовленнєвою діяльністю той, хто навчається, природно використовує свої знання про систему рідної мови, уміння і навички в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Результати перенесення можуть бути позитивними і негативними. В першому випадку перенос (чи перенесення) прискорює процес оволодіння новою мовою, в другому – ускладнює, постільки система рідної мови, а також і ІМ1, наявні мовні і мовленнєві уміння і навички не співпадають з новою мовою, яка вивчається. Це явище називається інтерференцією. В процесі вивчення другої іноземної мови проявляється перенесення в двох планах, як позитивне, так і негативне, і в двох напрямках – з рідної і першої іноземної мови. Як наслідок, учні мимоволі, навіть без будь-якої установи роблять порівняння двох мов, знаходять подібність, і при таких обставинах процес оволодіння ІМ2 проходить швидше ніж вивчення ІМ1. Але при цьому і явище інтерференції проявляється більш помітно.

Процес перенесення (позитивний, негативний) проявляється на всіх рівнях мови (фонологічному, лексичному, граматичному (морфологічному, синтаксичному)) як на прикладі знань, так і загальних навчальних умінь (порівняння, спостереження, аналіз, виконання дій за інструкцією, за зразком, робота в парах, в групі) і спеціальних умінь, типових для оволодіння іноземної мови: робота із двомовними словниками, розуміння нових слів з використанням контекстуальної і мовної здогадки, наочності; робота з граматичними таблицями, пошук інформації в соціокультурному коментарі та ін. [7, с. 28; 8; 9].

Для побудови раціонального навчання ІМ2 важливо узагальнити фактори, які впливають на виникнення перенесення (позитивного або негативного). До них, в якості провідних доцільно віднести:

- 1) рівень володіння рідною мовою: свідоме володіння нею підвищує ступінь позитивного перенесення;
- 2) рівень володіння ІМ1: багато дослідників дотримуються точки зору про домінантність першої іноземної мови у порівнянні з рідною мовою. Чим вище рівень володіння ІМ1, тим більш відчутним є позитивне перенесення і тим менш відчутна інтерференція;
- 3) етап (початок) вивчення ІМ2 і вік учнів: у учнів молодшого класу позитивне перенесення можливо, якщо цей факт усвідомлюється завдяки певних пояснень, установок. Для учнів старших класів характерні більш розвинені аналітичні здібності, рівень свідомості, що проявляється при вивченні рідної мови і ІМ1. Позитивне перенесення при вивченні ІМ2 проявляється більш помітно на рівні загальних навчальних умінь. При формуванні комунікативних умінь і навичок, зокрема у говорінні і письмі, більш відчутно проявляється інтерференція;
- 4) характер іноземної мови як другої: не зважаючи на те, що французька, англійська, українська та російська мови належать до різних мовних груп (відповідно романської, германської та слов'янської) вони мають спільну індоєвропейську основу і на всіх рівнях мови мають ряд відповідностей та розбіжностей.

Таким чином, навчання учнів ІМ2 має на практиці реалізувати принципи контрастивного підходу, який в кожному конкретному випадку в значній мірі залежить від фактору «паралелі» мов, з яких одна вивчається, як ІМ1, інша – в якості ІМ2, бо саме міжмовний контакт конкретних двох мов, спільне і відмінне в мовах на всіх рівнях створює потенційну основу для позитивного перенесення і інтерференції, яка потім конкретизується і обмежується зазначеними вище факторами.

Для раціоналізації процесу навчання ІМ2 з урахуванням вище зазначеного особливо актуальним є питання вибору іноземної мови в якості ІМ2 і, як похідне від групи результату контрастивного порівняння ІМ1 і ІМ2, відбір змісту навчання, методичних прийомів і системи мовних і комунікативних вправ для навчання другої іноземної мови.

Що стосується вирішення питання про вибір конкретної іноземної мови в якості ІМ2, то, як свідчать конкретні приклади із даних досліджень і реальний стан вибору ІМ2 в школах Запорізького регіону, саме в цьому питанні відсутні аргументовані критерії, що знаходять своє пояснення у наступному:

- в окремих містах і школах при виборі ІМ2 (при обов'язковій першій англійській мові, за виключенням традиційно спеціалізованих шкіл) керуються розповсюдженістю і іміджем мови в світі, що пояснюється соціально-економічним і культурним визнанням країни в світі, існуючими чи вірогідними перспективними контактами міста/школи із партнерами конкретної країни;
- наявністю вчителів для навчання ІМ2, або двомовних фахівців, що в значній мірі допомагає вирішити питання про навчальне навантаження (особливо в школах сільської місцевості і в школах з недостатньою кількістю класів);
- наявністю навчально-методичної бази, необхідної для здійснення процесу навчання ІМ2 (підручники, мультимедійні засоби);
- побажанням, а іноді просто вимогами батьків щодо вибору ІМ2, які в більшості випадків мало аргументовані.

Як видно, фактор обґрунтування доцільності вибору ІМ2 з урахуванням міжмовних контактів – це задача вчителів і керівництва школи, які самі повинні мати в арсеналі переконливі аргументи. Традиційно, в якості ІМ2 в школах Запорізького регіону вивчається німецька, французька, іспанська, бо саме у ЗНУ готують фахівці із знанням двох іноземних мов, а саме: перша мова англійська, німецька, французька, іспанська і в якості ІМ2 відповідно: німецька, французька, іспанська – на базі англійської мови, і англійська мова, як друга іноземна для тих, хто в якості першої вивчає німецьку, французьку, іспанську мови. Але помітною є тенденція до розширення спектру ІМ2.

Аналіз методичної літератури з проблеми і досвід роботи викладачів на кафедрі, основне призначення якої є навчання студентів другої іноземної мови як складової їх фаху (викладач/перекладач другої іноземної мови) свідчить, що ефективність навчального процесу в значній мірі обумовлюється наявністю сучасної навчально-методичної бази, а саме: наявністю підручників, словників, посібників, мультимедійних засобів, які адресуються виключно для навчання ІМ2 з урахуванням особливостей змісту ІМ1 і досвіду учнів.

Прикро, але факт, що сьогодні відсутні підручники, які адресувалися б учням для вивчення ІМ2 з урахуванням їх досвіду з першої мови. І саме їх відсутність дає можливість раціонально використати лінгвістичний досвід учнів, який характеризується синтезом знань, навичок і умінь не лише в рідній мові, а і у ІМ1 [10, с. 46].

Саме при роботі із спеціально адресованими посібниками для навчання ІМ2 і має реалізуватися відоме твердження акад. Щерби Л.В. про те, що рідна мова в умовах двомовності присутня на уроках, якби вчителі не хотіли цього не помічати, а іноді і ігнорувати, а тому задача полягає в тому, щоб рідна мова, а сьогодні і ІМ1 була залучена в якості надійного "друга" [11, с. 343].

Як вже було зазначено, при виборі іноземної мови у якості ІМ2 відсутні єдині обґрунтовані критерії, і що не завжди враховується в якості домінуючого фактор потенційної можливості позитивного впливу знань, умінь, навичок (лінгвістичного досвіду) з ІМ1. При цьому, паралель іноземних мов – англійська (ІМ1) і французька (ІМ2) розглядається як найбільш доцільна з точки зору факту історичних міжмовних зв'язків і взаємовпливу між французькою і англійською мовами, і як наслідок, реальної можливості опори на попередній досвід з англійської [12; 13].

Вплив англійської мови на засвоєння французької мови проявляється не однаково на рівні різних аспектів мови. Так, на рівні фонологічному проявляється переважно інтерферуючий вплив, потенційно можливе позитивне перенесення реалізується на морфологічному, синтаксичному рівнях, що аргументовано у статті Шепиловой А.В. "Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму" [12, с. 24-29]. Але особливо відчутний позитивний вплив досвіду англійської мови при вивченні французької мови, який проявляється на лексичному рівні, оскільки понад 70% слів французької і англійської мов мають подібність у семантиці, значний – в орфографії, граматичних категоріях і менше, як було зазначено, на рівні фонологічному [14, с. 28]. При цьому оволодіння лексикою з урахуванням зіставного принципу найбільш помітно проявляється на етапі ознайомлення із значенням слова в опорі на писемну форму. Так, у наведених прикладах слів французької і англійської мов орфографія слів і значення мають повне співпадіння: *une revue* – *a revue*; *une page* – *a page*; *content* – *content*; *une modération* – *a moderation*; *le village* – *a village*; *la prison* – *a prison* та інші [15].

Потенційна можливість використання позитивного впливу ІМ1 на вивчення ІМ2 в значній мірі залежить від зазначених раніше умов, а саме: вік учнів, кількість годин за навчальним планом, рівня мотивації учнів до вивчення ІМ2, характер міжмовних контактів (ІМ1 і ІМ2), рівень мовної і методичної

підготовки вчителя, а також від методичної концепції і змісту підручника для навчання ІМ2, якому відводиться значна роль. Але, як свідчить практика, на вибір підручника впливає:

- можливість/неможливість вчителя обрати підручник за власним бажанням, оскільки є підручники, які рекомендовані МОН України і які може придбати школа, але які не адресовані для вивчення ІМ2;
- вимушена необхідність обирати підручник, який призначений для вивчення ІМ1 в молодшому класі, і адаптувати його для навчання ІМ2 учнів відповідного класу.

Як наслідок, обраний і частково адаптований підручник через невідповідність кількості годин ІМ1 до годин навчального плану ІМ2 у конкретному класі, ускладнює можливість засвоїти матеріал всіх уроків, зміст підручника не завжди відповідає віковим інтересам учнів і негативно впливає на стан мотивації до оволодіння учнями ІМ2. В подібній ситуації вчитель самостійно вибирає уроки, текстовий матеріал, вправи, намагається доповнити зміст уроків, що призводить до порушення дидактичних принципів системності, міцності, повторюваності і інше. Формально МОН України в останні роки видає підручники для 5-8 класу, з вказівками на їх призначення для вивчення ІМ2 (наприклад "Le français 5 (1)", "Le français 6 (2)" і т.п.). Але це лише формальні відмітки, оскільки у змісті самих підручників немає жодного завдання на опору з ІМ1 на всіх рівнях мови.

В контексті дослідження з проблеми реалізації зіставного принципу з метою оптимізації процесу навчання ІМ2, було проаналізовано методичну концепцію підручника "Le français 5 (1)" Чумак Н.П., Голуб Т.В., який рекомендується для вивчення ІМ2 [16]. При цьому особлива увага була зосереджена на підході до методики навчання лексики, зокрема до використання опори на попередній досвід знання лексики англійської мови, бо саме на етапі вивчення лексики ІМ2 вплив попередніх знань у ІМ1 може бути найбільш відчутним.

До зазначеного підручника відсутня "Книга для вчителя" і будь-які поурочні рекомендації, а тому вчитель має сам доповнювати і препарувати методичний апарат підручника.

Зазначений підручник було проаналізовано з точки зору складу словникового мінімуму "Vocabulaire" і поурочного словника, а також способу семантизації слів і завдань на етапі презентації і семантизації. Аналіз підручника за зазначеними критеріями зводиться до наступного: новий лексичний матеріал підручника зосереджено у рубриці "Monsieur Le Vocabulaire" до кожного із 16 уроків, об'єднаних у чотири "Unité". Семантизація лексичних одиниць і мовленнєвих зразків подається переважно безперекладним способом з використанням малюнків, фотографій, схематичних знаків і інше. Розкриття значення слів з використанням опори на знання слів англійської мови або навіть на знання аналогічних слів рідної мови відсутні. Для об'єктивності лексичні одиниці узагальненого в кінці підручника "Vocabulaire" були порівняні з лексикою підручника для 1-4 класу "Stepping Stones" авторів Julie Ashworth та John Clark, за якими учні вивчали англійську мову в попередні роки. Що стосується кількості лексичних одиниць для порівняння, то дані наступні: до змісту підручника з французької мови для 5 класу включено 310 лексичних одиниць. За критерієм подібності з англійською мовою (часткове, повна подібність у написанні і значенні) 180 слів потенційно можуть бути зрозумілими в опорі на аналогічні слова в англійській мові і 37 – на значення слів рідної мови. Наступним етапом був порівняльний аналіз виділених 180 слів через призму пошуку слів аналогічних в англійській мові, зокрема їх наявність у змісті підручників з англійської мови, за якими учні навчалися у 2-4 класах.

Із 180 слів потенційно можливих для розуміння французької мови в опорі на англійські аналогії 60 слів вивчалися під час уроків англійської мови, тобто 30% від 180 слів потенційно можуть бути зрозумілими учням в опорі на знання слів англійської мови, а від загальної кількості словника підручника для 5 класу – це кожне п'яте слово.

Факт реальної опори учнів на попередній досвід був підтверджений завдяки проведенню тесту із учнями 5-го класу Класичного ліцею №79 м. Запоріжжя, які вивчають французьку мову як другу за підручником авторів Чумак Н.П. і Голуб Т.В. 12 учням було запропоновано список 60 слів із завданням навпроти кожного слова: 1) позначити значком "+"/"-" чи це слово знайоме із англійської мови; 2) написати переклад; 3) позначити "+"/"-" правильність/неправильність перекладу, звіривши потім з ключами.

Отримано наступні результати: із можливої загальної кількості – 720 слів – перекладів правильно подано 240 слів, тобто 30% слів учнями було зрозуміло правильно в опорі на знання слів англійської мови. При цьому 2 учні зрозуміли по 30 слів, 3 – по 18, 4 – по 17, 30 – по 10. Як видно, потенційні можливості опори на набуті раніше знання слів з англійської мови учнями були реалізовані, але не в повній мірі. Отримані окремі дані пояснюються тим, що в методичній концепції підручника відсутні завдання, які б мотивували учнів до самостійного спостереження, пошуку вже відомого, до розвитку здогадки. Спостереження за процесом навчання учнів 5-го класу французької мови підтверджує також той факт, що вчителі (до речі вчителі мають іншомовну двомовну підготовку) навіть епізодично не націлювали учнів на пошук знайомого, на здогадку.

В іншій групі учням біло запропоновано аналогічне тестове завдання, але перед його виконанням вчитель французької мови провела бесіду про слова-інтернаціоналізми: учні колективно уклали цілий "вокабуляр" таких слів (тротуар, планета, репортаж, готель, квартал і інші – всього понад 50 слів), робили це у формі змагання і зацікавлено. До деяких слів вчитель давав пояснення-тлумачення і за проханням учнів пообіцяв провести з ними урок-бесіду "Таємниця слів, що нас оточують". Наступною була установка вчителя на те, що багато слів французької мови можуть бути зрозумілими в опорі на знання слів англійської мови, оскільки історично цілий ряд слів французької мови були запозиченими англійською мовою, що в цьому учні самі переконуються, якщо старанно виконують наступні поради:

- 1) уважно подивіться на запропоновані слова і позначте, чи за буквеним складом вони схожі на слова англійської мови (так - "+"; ні - "-");
- 2) позначте, чи знаєте ви їх переклад (так - "+"; ні - "-"). напишіть його;
- 3) прочитайте слова за правилами читання французької мови;
- 4) звірте ваш написаний переклад із запропонованим перекладом-ключами і позначте: правильно - "+"; не правильно - "-");
- 5) підрахуйте і заповніть:

всього –	60 слів
правильно –	
не правильно –	

Підрахунок тестових даних наступний: із 720 слів-перекладів, правильним був переклад 420 слів, що складає 59% тобто на 29% показник вище в порівнянні із виконанням тесту в першій групі 5-го класу.

Таким чином, в змісті статті обґрунтовано доцільність використання зіставного принципу при навчанні ІМ2, узагальнено фактори, які впливають на вибір мови в якості ІМ2, проаналізовано методичну концепцію змісту підручників, адресованих МОН України в якості підручників для ІМ2, вказано на труднощі роботи вчителів у випадках самостійної адаптації інших підручників для навчання ІМ як другої. Проведений наліз підручника "La français 5 (1)" свідчить про відсутність будь-якої опори на попередні знання англійської мови, а дані пробного тестування слугують підставою для ствердження того, що при наявності цілеспрямованої системи вправ і завдань з опорою на знання з першої іноземної мови реально оптимізувати процес оволодіння учнями ІМ2 за рахунок мотивованої роботи при засвоєнні мовного матеріалу, так і з метою формування мотивованого ставлення до оволодіння двома іноземними мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ружин К. М. Особливості статусу і змісту навчання іноземної мови як другої спеціальності на факультетах іноземної філології вищих навчальних закладів / Катерина Михайлівна Ружин // Актуальні проблеми педагогіки: методика, теорія і практика. Збірник наукових праць. – Горлівка, 2006. – Вип. 3, Ч. I. – С. 240-251.
2. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку / И. И. Китросская. – М., 1970. – 254 с.
3. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лапидус. – М. : "Высш. школа", 1980. – 175 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивчення іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи. – К. : ВТФ "Перун", 2005. – 208 с.
5. Редько В. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. Книга вчителя іноземної мови. Довідкове методичні видання / В. Редько, Н. Басай, І. Мельник ; [упорядники О. Я. Коваленко, І. Н. Кудіна]. – Харків : Торсінг Плюс, 2007 – 240 с.
6. Редько В. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / В. Редько, Н. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах, 2005. – № 2. – С. 24-39.
7. Шепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Шепилова // ИЯШ, 2000. – № 6. – С. 15-22.
8. Фоменко Т. М. Компенсаторные умения при обучении информационному чтению на французском языке как втором иностранном / Т. М. Фоменко // ИЯШ, 2002. – № 1. – С. 27-31.
9. Шепилова А. В. Дидактика многоязычия и проблема доминантного языка / А. В. Шепилова // ИЯШ, 2007. – № 6. – С. 23-27.
10. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба. Общие вопросы методики ; [под. ред. И. В. Рахманова]. – М. : Высш. школа, 1974. – 112 с.

11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 366 с.
12. Шепилова А. В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму / А. В. Шепилова // ИЯШ, 2000. – № 2. – С. 24-29.
13. Смирнова Л. П. Обучение второму иностранному языку (французскому) на базе обучения английского языка [Электронный ресурс] / Л. П. Смирнова – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/212646>.
14. Барышников Н. В. Французский язык как второй и особенности методики его преподавания / Н. В. Барышников // ИЯШ, 1995. – № 4. – С. 25-30.
15. Шацкая М. А. Некоторые примеры опор на английский язык при обучении французскому как второму иностранному / М. А. Шацкая, О. А. Чинерева // ИЯШ, 2003. – № 3. – С. 44-48.
16. Чумак Н. П. Français. 5 клас. Перший рік навчання : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / Н. П. Чумак, Т. В. Голуб. – К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2007. – 176 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.51(430)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ДОШЛЮБНОГО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Гирила О.С., викладач

Тернопільський національний економічний університет

У статті досліджуються особливості організації статевого виховання школярів у Російській Федерації. Автором здійснюється аналіз державних та авторських програм; висвітлюються позиції російських вчених-педагогів і представників громадських організацій стосовно доцільності розробки та реалізації державної програми статевого виховання школярів.

Ключові слова: виховання, статево виховання, молодь, гендер, шлюб.

Гирила О.С. ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ К ДОБРАЧНОМУ ПОЛОВОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ / Тернопольский национальный экономический университет, Украина.

В статье исследуются особенности организации полового воспитания школьников в Российской Федерации. Автор проводит анализ государственных и авторских программ; освещаются позиции российских учёных-педагогов и представителей общественных организаций в плане целесообразности разработки и реализации государственной программы полового воспитания школьников.

Ключевые слова: воспитание, половое воспитание, молодежь, брак.

Huryla O.S. THE PECULIARITIES OF THE YOUTH PRE-MARRIAGE SEXUAL EDUCATION IN RUSSIAN FEDERATION / Ternopil National Economic University, Ukraine.

The article deals with the peculiarities of the schoolchildren sexual education organization in the Russian Federation; reveals the opinions of Russian scholar-teachers and representatives of public organizations concerning development and implementation of the state schoolchildren sexual education program.

Key words: education, sexual education, young people, marriage.

Дослідження проблеми статевого виховання учнівської молоді привертає останнім часом зростаючу увагу науковців, практикуючих педагогів та психологів. У колі цього питання особливу зацікавленість учених викликають негативні тенденції в статевому житті сучасного молодого та дорослого населення, які виявляються зокрема в:

а) домінуванні фізичного (а не морально-етичного та духовного) компоненту у відносинах між чоловіком і жінкою, зниження сімейних цінностей, що призводить до відокремлення сексу від любові, передчасного початку статевих відносин, росту статевої розпусти, проституції і захворювань, що передаються статевим шляхом;

б) завищених вимогах до партнера і низькими власними здібностями до прояву почуттів, що сприяє збільшенню чисельності самотніх людей (в основному серед представниць жіночої статі), скороченню народжуваності, збільшенню числа розлучень та неповних сімей.

Причини негативних проявів у сексуальній поведінці молодого покоління є дуже різними, що зумовлює значну кількість наукових досліджень. З одного боку, такий стан пояснюється лібералізацією сексуальної моралі, відсутністю державної програми статевого виховання, внаслідок чого книжковий ринок наповнився шкідливими виданнями, які пропагують «вільну тілесну культуру» [3]. З іншого боку – «зміною» культурного ідеалу особистості. У сучасних умовах значно зростає схильність підлітків та молоді до передчасного та дисгармонійного психобіологічного дозрівання. Проте головна причина негативних тенденцій вбачається у відсутності організованої системи статевого виховання молодого покоління як в Україні, так і в Росії.

Вітчизняна школа ґендерної педагогіки та психології представлена науковими роботами О.Главацької, Т.Говорун, Т.Дороніної, О.Кікінежді, Л.Ковальчук, В.Кравця, Л.Мухоморіної, В.Татенко, Л.Яворської та інших [6].

Теоретичні основи ґендерної педагогіки та психології в Росії розробляються в працях Н.Абраменкової, Ш.Берна, О.Богданової, В.Вершиніна, Н.Воронцова, К.Глухової, М.Долженко, С.Ізгорєва, В.Кагана, І.Кона, М.Малишевої, Н.Нурієвої, І.Овсієнко, Л.Попової, С.Рикова, Л.Семенової, Н.Шведової, Д.Шеффер [5].

Авторські програми статевого виховання в Росії розробляються творчими колективами на чолі з С.Агарковим, Л.Анастасовою, Д.Копичевим, О.Співаковським, І.Соковня-Семьоновою [6].

Проте існуючі психолого-педагогічні дослідження ґрунтовно не аналізують морально-етичні та соціальні аспекти організації статевого виховання молоді саме в Росії, що і зумовило вибір теми дослідження. Метою нашої статті є попередній аналіз та узагальнення існуючих державних проектів та авторських програм з питань статевого виховання учнівської молоді в Російській Федерації.

У результаті аналізу теоретичних джерел з'ясовано, що після тривалої заборони на висвітлення питання статевого виховання у педагогіці у 1963–1964 роках з'явилися публікації щодо окремих аспектів цієї проблеми, проводились експериментальні дослідження, захищалися перші дисертації з питань дошлюбного і статевого виховання, серед яких виділяються роботи: В.І.Барського, Ю.В.Флоровського, О.Р.Кунца [6]. У 1966 р. І.С.Коном була висловлена думка про необхідність розробки проблеми статі і сексуальності. Усе це стало підґрунтям для впровадження у 1983 році обов'язкових курсів «Гігієнічне і статеве виховання» для учнів 8-х класів та «Етика і психологія сімейного життя» для учнів 9-х – 10-х класів. На жаль, для успішного впровадження цих курсів у шкільні програми було зроблено дуже мало.

Актуальні книги Д.Н.Ісаєва і В.Є.Кагана «Психологія статі у дітей» і «Статево виховання дітей», які мали явну педагогічну спрямованість, призначалися перш за все лікарям, які, на думку самих же авторів, погано підготовлені для роботи в школі. Проте методологічні основи «інтимної педагогіки» не віднайшли належного відображення і в книгах, цільовою аудиторією якої були вчителі.

Аналіз причин неефективності запровадження курсів показав, що до їх проведення в багатьох випадках спостерігався формальний підхід [4]. Давалася ознака відсутності спеціалістів, адже до викладання дуже часто допускалися педагоги, зокрема молоді вчителі, котрі не мали належного досвіду роботи з підлітками в цій галузі. Але навіть педагоги, які багато років відпрацювали в школі, з причин відсутності відповідної підготовки не могли доступно викласти матеріал і грамотно без моралізаторства говорити про нагальні проблеми міжстатевих відносин підлітків. Незадовільний стан розробки загальноприйнятої та доступної термінології також не дозволяв педагогам зрозуміло пояснити, а учням – з'ясувати речі, які їх цікавили. Крім цього, у змісті курсу «Етика і психологія сімейного життя» рідко враховувалися реальні інтереси дітей та підлітків. Індивідуальні особливості психосексуального і фізіологічного розвитку школярів зумовлювали таку ситуацію, при якій в одному і тому ж класі діти одного і того ж біологічного віку могли знаходитися на різних рівнях статевого дозрівання. Зазвичай заняття відбувалися формально, тому окремим особам зміст матеріалу був вже нецікавим, оскільки вони були поінформовані старшими товаришами, а іншим – ще нецікавим. Це спричинило ситуацію, за якою нова дисципліна, що в принципі повинна була стати актуальною та доцільною в шкільному курсі, виявилася неефективною і практично зникла із шкільних програм. Таким чином, проблеми статевого виховання, формування у дітей і підлітків здорового ставлення до питань статі, сексуальності і міжстатевих відносин залишилися відкритими.

Необхідно зауважити, що криза знову поглибилась зі зміною суспільно-політичної формації в країні. Внаслідок переорієнтації зовнішньої політики держави на співпрацю із Заходом в російській педагогіці з'явилися західні програми статевого виховання. У 1994 р. Міністерством освіти РФ, за участю Міністерства охорони здоров'я, була створена громадська експертна рада, до складу якої увійшли керівники освітніх закладів, представники Міносвіти та окремі вчені. На жаль, на жодному етапі роботи до неї не був залучений доктор медичних наук професор В.Є.Каган, провідний спеціаліст у цій галузі з практичним досвідом сексуальної освіти (він проводив лекції і семінари для підлітків у різних регіонах країни), а також вчителі-практики.

У результаті попереднього аналізу було виявлено, що найбільш масштабна навчальна програма статевого виховання підлітків була запропонована Російською асоціацією планування сім'ї. РАПС – це громадська некомерційна організація, яка співпрацює з багатьма державними структурами щодо реалізації державної політики і програм у сфері охорони репродуктивного здоров'я і планування сім'ї. Здобутками цієї асоціації є декілька книг та популярних брошур для підлітків, а також видання міжнародного медичного журналу «Планування сім'ї», проведення міжнародних конференцій, семінарів.

У підготовленій Російською асоціацією планування сім'ї програмі «Основи планування сім'ї і здорового способу життя» розглядалися медичні, психологічні і соціальні проблеми, зокрема статево дозрівання, регулювання народжуваності, хвороби, що передаються статевим шляхом, особливості сексуальності людини, проблеми сім'ї та шлюбу, психологія спілкування і здорового способу життя. Програма була укомплектована методичними матеріалами та збірником наочних матеріалів. На жаль, автори програми кваліфікували її лише як засіб профілактики, спрямований на збереження репродуктивного здоров'я молоді. Усе в ній було підпорядковано виключно культурі використання контрацепції, тому програма зустріла нерозуміння значною частиною педагогічної і батьківської спільноти, віруючих, а також окремих представників наукових кіл. За результатами їхньої активної діяльності, Міністерством освіти програма була відкликана.

Іншим західним партнером Міносвіти Росії стала відома голландська фармацевтична фірма «Органон». У результаті цієї співпраці з'явився міжнародний проект «Статеве виховання російських школярів», важливим компонентом якого мав стати соціологічний моніторинг. До початку впровадження програми в школах за допомогою спеціально розроблених анкет передбачалось визначити структуру сексуальної поведінки підлітків, а також рівень їх сексологічних знань. Одночасно мали бути опитані вчителі та батьки. Другий етап моніторингу мав відбутися в процесі здійснення проекту. З метою об'єктивної оцінки ефективності проекту і порівняння сексуальної поведінки та рівня знань учнів експериментальної та контрольної груп, третій етап проекту мав бути реалізований після його завершення. Тільки після цього слід було вирішувати, що і в якій формі запроваджувати в практику освіти. Планувалася серйозна наукова робота, керівником якої був призначений В.В.Червяков, спеціаліст з проведення масових опитувань, а науковим консультантом І.С.Кон. Проте реалізація проекту знову викликала бурхливу і неоднозначну реакцію як у вузьких педагогічних, так і в самих широких колах суспільства, що спричинило згорання, а згодом і закриття проекту.

Цілком природно, що факт прийняття тієї чи іншої програми статевого виховання на рівні державного освітнього стандарту не означає, що її мають поділяти всі існуючі в суспільстві групи та окремі особи. Люди можуть не хотіти, – це їх право, – щоб їхні діти були залучені до запропонованої програми статевого виховання, і природно, що вони цим правом повинні користуватися, а це створює непрості морально-етичні проблеми в процесі її реалізації. Проте питання набуває цілком іншої ваги, якщо про необхідність статевого виховання дітей та підлітків ведуть суперечку самі педагоги. Така суперечка виникла, але, на жаль, істина в ній так і не була знайдена. Навпаки, у процесі широкомасштабної дискусії, у якій окрім вчених та педагогів-практиків брали участь батьки школярів, медичні працівники, представники церкви, громадських організацій, журналісти та політичні діячі, виділилося два табори: прибічників та противників організації статевого виховання школярів у системі народної освіти. Необхідно зауважити, що обговорення проблеми носило яскраво виражений політичний характер, оскільки противники статевого виховання розглядали введення цих програм в школу як «шкідливий експеримент», як прояв політики «кримінальної держави», і навіть як «зовнішню змову» проти Росії, адже прибічники ідеї про необхідність статевого виховання використовують у своїх розробках західноєвропейський досвід [4]. Замість конструктивної критики проекту та адаптації до місцевих умов, його дійсні і уявні недоліки, а точніше сама ідея сексуальної освіти, були використані консервативними силами для роздування політичного скандалу і анти-західних настроїв. Отже, незважаючи на глибокі теоретичні обґрунтування, активні намагання державних освітніх інституцій та громадських організацій, федеральна програма сексуального виховання школярів в Росії так і не була розроблена.

У процесі дослідження нами було виявлено, що в загальноосвітніх школах Росії частково збереглися авторські програми статевого виховання, зокрема групи Л.П.Анастасової («Культура спілкування і здоров'я» для учнів I–XI класів (34 год/на рік для кожного класу), яка видана у вигляді навчально-методичного комплексу і функціонує у декількох регіонах Росії [8]. Група А.С.Співаковського («Основи психології життєвого шляху людини: професія і кар'єра, любов і секс, сім'я і шлюб») розробила курс лекційно-семінарських і практичних занять для учнів VIII – XI класів, у якому достатньо ґрунтовно розглядають питання сексуального виховання.

Вчені не полишають надії на розробку та реалізацію державної програми статевого виховання. Продовжується робота творчих груп І.І. Соковня-Семьонової («Основи сексології». V – XI класи), С.Т.Агаркова («Основи сексології і сімейного життя» для учнів V – XI класів. 238 год.), Д.Д.Копичева («Основи сексології»: Навчальна програма для студентів педагогічних вишів і слухачів курсів підвищення кваліфікації) [8]. Проте ці програми не належать до державного компоненту змісту освіти і не є обов'язковими для впровадження у навчально-виховний процес закладів освіти.

З 2001 року в Санкт-Петербурзі здійснюється російсько-шведський проект «13+»: «Профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, включаючи ВІЛ, СНІД, і небажаної вагітності серед підлітків». Раніше проект називався «Проект 13» – «Форми і методи викладання здорового способу життя». Він був реалізований протягом 1997–2002 років і, як виявив попередній аналіз, становив адаптовану шведську модель статевого виховання. У Швеції вирішення завдань статевого виховання належить до компетенції держави, і не є особистою справою кожної сім'ї. Майже 50 років тому в шведських школах було введено обов'язковий курс сексуальної освіти, а 25 років тому створені безкоштовні молодіжні консультації [9]. Метою проекту є попередження захворювань, що передаються статевим шляхом, наркоманії і небажаної вагітності серед молоді.

Реалізація програми передбачає вирішення таких завдань:

- створення молодіжних консультацій, де під керівництвом професійного персоналу надається консультативна, медична і соціальна допомога молодим людям;
- забезпечення молоді надійними і безпечними способами і методами контрацепції;

- організація і підтримка академічного курсу післядипломної освіти для вчителів шкіл із проблем статевого виховання;
- залучення засобів масової інформації в роботу над проблемою;
- залучення громадських організацій до роботи із попередження наркоманії, захворювань, що передаються статевим шляхом і небажаної вагітності.

Відсутність уніфікованої федеральної програми статевого виховання в Росії, окрім медичного, соціального та морально-психологічного аспектів має власне й педагогічний. Здійснений аналіз дозволяє виділити в ньому декілька ключових моментів. Один із них стосується ролі школи та її місця в ряді інших соціальних інституцій у реалізації програми статевого виховання. Дискутується і питання, щодо того чи взагалі повинна школа займатися цією проблемою. Ті, хто виступає проти, вважають, що пріоритет у цій сфері виховання належить у першу чергу сім'ї та церкві, а введення будь-якого курсу статевого виховання в школі порушує права батьків на виховання дитини, підриває батьківський авторитет. На думку прихильників запропонованих програм та проєктів, сім'я і церква не в змозі в наші дні контролювати процес становлення сексуальної культури сучасної молоді належним чином. Вони впевнені, що більшість батьків не готові відверто обговорювати зі своїми дітьми схожі теми, а модель статевого виховання православної церкви традиційно є репресивною.

Одним із негативних факторів є також безконтрольне тиражування друкованої та відеопродукції, доступність для дітей та підлітків порносайтів, які сприяють невірному, а то і збоченому тлумаченню норм сексуальної поведінки. На думку спеціалістів, не є надійними та достовірними джерелами знань в галузі сексології література та засоби масової інформації. Вважається, що сучасні підлітки не можуть самостійно розібратись у зростаючому потоці інформації. Тому прихильники введення відповідних програм статевого виховання в школі стверджують, що це дасть можливість отримати нормальні, не спотворені уявлення про статеві стосунки, зменшить ризик випадкового початку статевого життя і попередить його небажані наслідки. Це дозволить вести здорове і повноцінне сексуальне життя в майбутньому.

Інший момент стосується обговорення доцільності запровадження шкільного курсу статевого виховання в колі батьків. Так, за даними опитування, на запитання «Чи потрібно запровадити до шкільної програми предмет із сексуального виховання?»

- 47,3% респондентів відповіли, що такий предмет необхідний із обов'язковим відвідуванням, до того ж в молодших класах, так як підліткам такі речі пояснювати вже пізно;
- 27,65% респондентів вважають обов'язковим цей курс для старшокласників, так як діти ще не готові до сприйняття такого роду інформації;
- 12,06% респондентів вбачають доцільність введення такого предмету але з відвідуванням на розсуд батьків;
- 10,88% опитуваних переконані, що введення цього предмету недоцільним, оскільки формування сексуальної культури людини зазнає впливу багатьох зовнішніх факторів: сім'ї, друзів, мас – медіа;
- 6,53% вважає це неприпустимим з точки зору моралі.

Як виявили результати опитування, більшість батьків висловлюються за необхідність сексуальної освіти в рамках шкільного курсу. Адже відомо, що сім'я не є ключовим каналом статевого виховання. Батьківська сім'я – важливий фактор морального і емоційного виховання дітей, але власне сексуальної освіти вона не дає. Це роблять інші соціальні інституції – засоби масової інформації, і перш за все – школа.

Отже, в результаті попереднього аналізу наукової літератури та державних програм і проєктів з питань статевого виховання школярів в Російській Федерації з'ясовано, що:

1. На сучасному етапі існують численні спроби розробити та втілити в освітню практику окремі державні та авторські програми та проєкти із питань статевого виховання учнівської молоді.
2. Ведуться активні суперечки в громадських та релігійних колах стосовно необхідності чи неприпустимості статевого виховання в системі шкільної освіти. Намагання впровадження проєктів та програм зустріли супротив широких політичних кіл, і особливо православної церкви. Суспільство поділилося на два табори: прихильників і противників організації статевого виховання школярів в системі народної освіти.
3. Серед педагогів, психологів та вчених-медиків ведуться активні дискусії стосовно змісту та методів реалізації статевого виховання. Проаналізовані програми містять поряд з науковою сексологічною інформацією, морально-психологічні питання. Але, на жаль, більшість із запропонованих програм та

проектів носять лише профілактичний характер, тобто все у них підпорядковане виключно культурі використання контрацепції.

4. Однак єдиної федеральної програми, яка б задовольнила вимоги усіх соціальних інституцій, в країні ще не розроблено. Це дозволяє стверджувати, що питання необхідності статевого виховання учнівської молоді в Російській Федерації сьогодні являє собою проблему, що потребує вирішення, а отже, подальшого теоретичного опрацювання, прогресивні ідеї якого можуть бути використані для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т.В. До проблеми статевої соціалізації дітей / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежди // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка – 2006. – №4. – С. 16–22.
2. Главацька О.Л. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Главацька. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
3. Добряков И. В. Детская гиперсексуальность как следствие дидактогении / И. В. Добряков // Медико-психолого-педагогические аспекты полового воспитания подростков : Тезисы научно-практической конференции. 25–27 января 1996 г. – СПб., 1996. – С.3–9.
4. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sexology.narod.ru/book10_3.html
5. Кравець В.П. Ґендерна педагогіка: навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Кравець В.П. Історія ґендерної педагогіки: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 439 с.
7. Изгорев С.А. Подготовка юношей и девушек к созданию семьи на основе потребностно-информационного подхода к половому воспитанию: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Изгорев С. А. – СПб., 2004. – 151 с.
8. Овсиенко И.А. Подготовка будущего учителя к нравственно-половому воспитанию школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овсиенко И. А. – Калуга, 2003. – 122 с.
9. Проект «13+» – шведская модель сексуального просвещения для Питерских подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.r-komitet.ru/obraz/13-plus.htm

УДК 37.013.42

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ

Ткаченко І.В., викладач

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті розглядаються теоретичні засади соціального виховання в дитячих оздоровчих центрах України. Під соціальним вихованням розуміється процес створення умов і реалізації таких заходів, які спрямовані на оволодіння і засвоєння школярами загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у дітей соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Основна увага зосереджена на рівнях, методах і етапах соціального виховання в дитячих оздоровчих центрах.

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація, особистість.

Ткаченко И.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ / Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.

В статье рассматриваются теоретические основы социального воспитания в детских оздоровительных центрах Украины. Под социальным воспитанием понимается процесс создания условий и реализации таких мер, которые направлены на овладение и усвоение школьниками общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта с целью формирования у детей социально положительных ценностных ориентаций. Основное внимание сосредоточено на уровнях, методах и этапах социального воспитания в детских оздоровительных центрах.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, личность.

Tkachenko I.V THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL EDUCATION OF PUPILS IN CHILDREN'S HEALTH CENTER / Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine.

The article is dedicated to the theoretical bases of social education in children's recreation camps of Ukraine. Social education is understood as process of creation of conditions and realization of such measures which are directed on mastering and mastering by schoolboys of universal and special knowledge, social experience for the purpose of formation at children of socially positive valuable orientations. The basic attention is concentrated to levels, methods and stages of social education in children's recreation camps.

Key words: social education, socialization, the person.

Протягом останніх років питання соціального виховання школярів, технологій соціально-педагогічної роботи з ними все частіше піднімаються в науковій і навчально-методичній літературі. Сьогодні вже існує низка книг, присвячених основним проблемам соціальної педагогіки (О. Безпалько [1], Т. Василькова [4], Г. Вороніна [5], М. Галагузова [14], А. Капська [13], А. Мудрик [10], А. Мустаєва [11], Л. Немець [12] та інші), а також наявні численні наукові публікації в періодиці, у яких розглядається та або інша проблема цього спектру (О. Бовть [2], О. Богдановська [3], А. Вигорбіна [6], А. Малько [8] та інші).

Зокрема актуальними в нашому контексті є різновекторні напрацювання А. Мудрика. Ключем до розуміння безлічі проблем для автора є трактування процесу виховання в цілому й соціальної педагогіки зокрема як «мистецтва передбачити неминуче й зменшувати ефект того, що трапилось». Соціальне виховання дослідник трактує як «виховання, що здійснюється суспільством і державою у створених для цього організаціях» [10, с. 6].

Л. Немець в початково-методичній праці «Соціальна педагогіка з основами педагогічної майстерності» [12] розглядає соціальне виховання як одне з важливих соціально-педагогічних питань, аналізує види й специфіку соціально-педагогічної роботи зі школярами. А Безпалько трактує соціальне виховання як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у молоді соціально позитивних ціннісних орієнтацій [1]. Схема процесу соціального виховання в розумінні вченого повинна включати так: включення дитини в систему життєдіяльності різноманітних організацій (наприклад, дитячого оздоровчого центру – ДОЦ), набуття й накопичення соціального досвіду, знань, умінь, їх інтерпретація, і як результат набутого досвіду – відповідна поведінка особистості.

О. Богдановська в праці «Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації» [3] наголошує на винятковій ролі школи й учителя у формуванні поведінкових і особистісних рис підлітка, які при правильному протіканні навчально-виховного процесу повинні відповідати прийнятим у суспільстві нормам.

При вивченні широкого спектру соціально-педагогічних проблем цінну історико-теоретичну й методологічну базу дають дослідження А. Малько «Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект» [7], «Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід» [8] та інші, у яких піднімаються питання, пов'язані із сучасною «кризою виховання в загальноосвітній школі», що обумовлена «об'єктивними й суб'єктивними факторами» [7, с. 36].

При цьому більшість дослідників указують на те, що проблема соціального виховання – це по суті проблема саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості, яка вирішується, перш за все, завдяки створенню в суспільстві суб'єктивних і об'єктивних умов, що спонукають дитину формувати в собі необхідні якості за допомогою вихователя і в процесі самовиховання.

Як стверджує О. Безпалько, соціальне виховання дітей є однією з важливих складових суспільного життя. Воно, насамперед, спрямоване на досягнення таких цілей, як забезпечення в державі сприятливих умов соціалізації підростаючого покоління та саморозвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності [1].

Отже, проблема впливу соціального середовища на особистість дитини завжди була в полі зору наукових досліджень соціальних педагогів і психологів. Сучасні вчені намагаються врахувати увесь спектр соціальних інститутів, які беруть участь у процесі соціального виховання підростаючого покоління (сім'я, школа, позашкільні освітньо-виховні установи, засоби масової інформації тощо). Сам процес і результат взаємодії особистості й соціального середовища розглядається у процесі засвоєння, відтворення та розвитку особистістю соціального досвіду того суспільства, до якого належить людина.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що ДОЦ на сучасному етапі є одним із базових інститутів соціалізації молоді (поряд із сім'єю, навчальними закладами, групами однолітків, державними, релігійними й приватними організаціями). Однак, як слушно зазначає А. Капська: «Значна кількість дитячих оздоровчих закладів без серйозної державної підтримки протягом останніх десятиліть значно скоротилася, інші – перебувають на шляху кардинальної трансформації й пошуку сприятливих умов для функціонування» [14, с. 179]. Зрозуміло, що за таких обставин не всі ДОЦ успішно здійснюють свої

педагогічні функції, а тому виникає проблема наукового пошуку педагогічних засад соціального виховання школярів у дитячих оздоровчих центрах України.

Метою нашої статті є характеристика теоретичних засад соціального виховання школярів у дитячих оздоровчих центрах

При цьому йдеться про нову сутність дитячого центру як відкритої, гнучкої й варіативної системи, здатної до саморозвитку й самовідновлення, із новим змістом діяльності, новою позицією педагога, який стає для дитини лідером, наставником, помічником і взаємодіє з нею на підставі принципів гуманізму, співробітництва та співдружності з дитячим колективом.

Сучасний дитячий оздоровчий центр можна охарактеризувати як окрему соціальну спільноту, засновану на дружніх зв'язках, для якої характерне спільне проживання протягом певного часу й ведення так званого «домашнього господарства». Зрозуміло, що в кожному конкретному центрі складається своя, індивідуальна виховна система, яка формується емпіричним шляхом, тобто постійно апробується в досвіді, містить педагогічні «знахідки», засоби і методи впливу на дитину, проте не позбавлена прорахунків і помилок. Цілі, принципи та зміст виховання в ДОЦ видозмінюються залежно від цілої низки причин (вік дітей, їх ціннісні орієнтації, загальна й педагогічна культура їхніх батьків, етнічна, релігійна приналежність тощо).

У результаті здійснення в ДОЦ різноманітних програм формується нова модель виховної діяльності, заснованої на різних аспектах творчості, оздоровлення, соціалізації, адаптації й самовизначення дітей.

Під соціалізацією в цьому контексті розуміємо процес «входження» особистості в суспільство, тобто процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду під час спілкування та діяльності. При цьому потрібно зважати на те, що соціалізація індивідуума відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних життєвих обставин, так і в умовах цілеспрямованого виховання, наприклад, під час навчання у школі чи перебування в літніх оздоровчих центрах.

Соціалізація особистості нерозривно пов'язана з соціальним вихованням – створенням у суспільстві умов і заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в дитини соціально-позитивних ціннісних орієнтацій.

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості. Завдяки організації виховання соціалізація охоплює всіх людей, створюючи можливості для розуміння та взаємодії між ними. Виховання озброює дітей знаннями, як задовольняти свої потреби найефективнішим способом – у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Отже, соціальна організація виховання є одним із механізмів упорядкування суспільства.

Соціалізація дітей в ДОЦ реалізується, насамперед, через їх участь у відповідних видах діяльності. Орієнтуючись на загальну мету виховання, вихователь таким чином одночасно вирішує актуальні завдання різних напрямків виховання, використовуючи види діяльності, пов'язані з розвитком пізнавальної активності вихованців, вихованням у них моральних якостей, розвитком художніх здібностей, залученням до продуктивної праці, формуванням фізичної досконалості тощо.

Основними функціями сучасних ДОЦ у процесі соціального виховання можна вважати залучення дитини до культури суспільства; створення умов для дитячого індивідуального розвитку й духовно-ціннісної орієнтації; автономізація дітей від дорослих тощо.

У цьому контексті соціальне виховання можна розглядати як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, здійснюваний у спеціально створених виховних організаціях, який допомагає розвинути можливості дитини, що включають її здібності, знання, зразки поведінки, цінності, відносини, сприйняті суспільством, у якому особистість живе [10].

Іншими словами, соціальне виховання являє собою процес планомірного створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку дитини та її духовно-ціннісної орієнтації.

Взаємодія у процесі соціального виховання являє собою обмін між його суб'єктами інформацією, типами і способами діяльності і спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких має вибіркового характеру. Така взаємодія значною мірою соціально диференційована, індивідуалізована й варіативна, оскільки конкретні учасники взаємодії, будучи членами певних етнічних, соціальних і соціально психологічних груп, більше або менше усвідомлено і цілеспрямовано реалізують у взаєминах один із одним той тип соціальної поведінки, який схвалюється в цих групах і має свою специфіку.

Таким чином, здійснюване в процесі взаємодії соціальне виховання в ДОЦ створює більше або менше сприятливі умови і можливості для оволодіння дитиною позитивними соціальними, духовними і

емоційними цінностями, а також формує умови для її самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – для придбання досвіду пристосовування й відособлення в суспільстві.

При цьому соціальне виховання здійснюється на декількох рівнях (за В. Гінецинським). Соціетарний рівень виховання забезпечує засвоєння школярами культурних цінностей суспільства з метою його повноцінного функціонування. Інституційний рівень виховання реалізують спеціальні соціальні інститути, зокрема установи дошкільної, шкільної і додаткової освіти. Соціально-психологічний рівень виховання здійснюють соціальні групи, суспільні організації й колективи (літні оздоровчі центри в тому числі). Міжособистісний рівень виховання відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних і особових особливостей вихователя і вихованця (батьківське виховання, виховний вплив соціального педагога, вчителя). Інтраперсональний рівень – це не що інше як процес самовиховання [10].

Із соціальним вихованням тісно пов'язане становлення особистості, її соціалізація, засвоєння людиною ustalених у суспільстві норм і правил. Так суспільство забезпечує своє існування, розвиток і дає можливість наступним поколінням шляхом соціокультурної імітації відтворювати і зберігати культуру, виконувати соціальні ролі, певні соціальні функції тощо.

Соціальне виховання дозволяє особистості протистояти кризам, сприяти розумній і успішній самоорганізації життя в умовах оточуючого мікросередовища (наприклад, сім'ї чи освітньої системи). Воно прищеплює уміння гармонійно співіснувати з природою, окремими людьми, соціумом, світом речей.

Головна мета соціального виховання полягає в орієнтації фізичних, етичних і духовних сил особистості на самовиховання схвалених суспільством якостей. Виходячи з цього сучасні ДОЦ повинні забезпечити захист прав і охорону здоров'я школярів, а також сприяти їх фізичному, психічному, творчому і соціальному розвитку дитини.

Таким чином, соціальне виховання націлене на перетворення особистості в повноправного члена суспільства в процесі багаторівневого засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві і сім'ї (правових, економічних, цивільних і побутових).

Виходячи з цього, методи соціального виховання в ДОЦ повинні базуватися на: 1) безпосередньому впливові вихователя на вихованця (приклад, авторитет, прохання, порада, заохочення, увага, зміцнення віри у власні сили особистості, довір'я, а також переконання, натяк, ласкавий докір, уявна байдужість або недовір'я, обурення, попередження, засудження, мораль, вимога, наказ, покарання тощо); 2) створенні спеціальних умов, ситуацій і обставин, які змушують вихованця змінити власне ставлення до тих чи інших людей, ситуацій, подій, виразити свою позицію, здійснити вчинок, виявити характер; 3) громадській думці значущої для вихованця референтної групи, наприклад, шкільного колективу, авторитетної для вихованця людини (вчителя, вихователя, суспільного чи державного діяча), засобу масової інформації; 4) спільній діяльності вихователя з вихованцем, спілкуванні, грі, у тому числі тривалій виховуючій грі (особливо у так званих тематичних літніх оздоровчих центрах із заглибленням у народні традиції, історію, культуру); 5) процесі навчання, самоосвіти й передачі інформації, соціального досвіду в колі дружнього й професійного спілкування; 6) на зануренні у світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури тощо.

У літній період у сучасних дитячих оздоровчих центрах доцільно актуалізувати такі напрями роботи соціального педагога, як спортивно-оздоровчі заходи; продуктивна праця; історична пошукова діяльність; патріотична робота; екологічна робота тощо.

Наприклад, у рамках екологічного виховання діти виготовляють вироби з природного матеріалу, вивчають рідний край у походах, випускають екологічні газети, працюють у лісництвах, охороняють ліс, збирають лікарські трави.

При цьому вихователі сучасних ДОЦ повинні зважати на те, що у вихованні особистості виділяють чотири етапи. Ключова теза першого етапу звучить так: «Щоб вихованець міг поводитися правильно, він повинен знати, як саме себе потрібно вести і чому саме так, а не інакше». Отже, перший етап виховання полягає в ознайомленні дітей із загальними нормами та суспільними правилами поведінки.

Другий етап виховання полягає у формуванні уявлень. Завдання вихователя на цьому етапі полягає в тому, щоб викликати позитивне ставлення вихованців до норм і правил поведінки, які їм пропонуються. Однак важливо, щоб дитина прийняла ці правила як значущі для себе.

На третьому етапі формуються погляди і переконання. Цей етап характеризується сприйняттям і перетворенням норм в особисте надбання (психічний стан, що показує потенційну готовність до дії). Переконання в цьому контексті являють собою стійкі, засновані на певних принципах і світобаченні погляди, які служать орієнтирами в житті.

На заключному, четвертому етапі неодноразові повторення дій дитини повинні отримати схвальну оцінку з боку оточення, що обумовить у подальшому формування звичок культури поведінки, яка стане

для особистості нормою і потребою. У результаті формується спрямованість особистості як система узгоджених взаємопов'язаних переконань і потреб.

Соціальне виховання на сучасному етапі є важливою складовою соціальної педагогіки й торкається майже всіх сфер соціальної життєдіяльності людини. Літні оздоровчі центри в цьому контексті відіграють одну із провідних ролей у процесі соціального виховання школярів, оскільки дають можливість створити таку систему соціальних відносин, у якій дитина може «приміряти» на себе ті чи інші соціальні ролі, нормативні настанови і взірці соціального виявлення, які в подальшому дозволять їй гармонійно розвиватися й функціонувати у суспільстві. Однак, зважаючи на те, що тема пошуку нових педагогічно-компетентних рішень у функціонуванні дитячих оздоровчих центрів є відносно новою в українській педагогіці, вважаємо за потрібне привернути до неї увагу науковців й спровокувати дискусію з приводу концептуальних основ соціального виховання в так званих малих соціальних групах, до яких можна віднести й дитячі оздоровчі центри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі / О. Безпалько. – К. : Центр наукової літератури, 2009. – 300 с.
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17–19.
3. Богдановська О. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації / О. Богдановська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 98–104.
4. Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2000. – 440 с.
5. Воронина Г.А., Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога / Г. А. Воронина, П.А. Шептенко. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Выгорбина А.В. Специфика воспитательной работы социального педагога / А. В. Выгорбина // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 36–40.
7. Малько А.О. Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект / А. О. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 36–40.
8. Малько А.О. Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід / А. О. Малько // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 25–33.
9. Методика и технологии работы социального педагога / [под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева]. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
11. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики / Ф. А. Мустаева. – М. : Академия, 2001. – 241 с.
12. Немець Л.М. Соціальна педагогіка з основами педагогічної майстерності / Л. М. Немець. – Х. : Вид центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2002. – 214 с.
13. Соціальна педагогіка : підруч. / [за ред. А. Капської]. – К. : ЦУЛ, 2006. – 468 с.
14. Социальная педагогика: курс лекций / [под общ. ред. М.А. Галагузовой]. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

УДК 811.111: 81'42

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕНЦИЙ АВТОРА В ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

Третьякова Т.А., к. пед. н., доцент, Мурко И.И., преподаватель

Запорожский национальный университет

В статье рассматривается одна из важных проблем методики преподавания иностранных языков - формирование умений чтения, в частности, вопрос отбора текстового материала. Текст на иностранном языке рассматривается как способ реализации коммуникативных целеустановок автора.

Анализируются способы лингвистического и экстралингвистического выражения коммуникативных интенций автора.

Ключевые слова: авторская интенция, коммуникативная компетенция, реципиент, репрезентант жанра, лингвистическая реализация.

Третьякова Т.А., Мурко І.І. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ІНТЕНЦІЙ АВТОРА В ІНШОМОВНОМУ ТЕКСТІ / Запорізький національний університет, Україна.

У статті розглядається одна з важливих проблем методики викладання іноземних мов - формування вмінь читання, зокрема, питання відбору текстового матеріалу. Текст на іноземній мові розглядається як засіб реалізації комунікативних інтенцій автора. Аналізуються засоби лінгвістичного та екстралінгвістичного вираження комунікативних інтенцій автора.

Ключові слова: авторська інтенція, комунікативна компетенція, реципієнт, репрезентант жанру, лінгвістична реалізація.

Tretyakova T.A., Murko I.I. EXPRESSION OF THE AUTHOR'S COMMUNICATIVE INTENTIONS IN A FOREIGN LANGUAGE TEXT / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with the topical problem of foreign language teaching - formation of communicative competence in reading and, in particular, the problem of text selection. The text in a foreign language has been described as a means of realization of the author's communicative intentions. The linguistic and extra linguistic ways of expression of the author's intention have been analyzed in the article.

Key words: author's intention, communicative competence, recipient, representative of genre, linguistic expression.

Одна из ключевых проблем современной лингводидактики – формирование умений смыслового чтения, ориентированных на получение и использование профессиональной информации. Профессионально ориентированное чтение текстов по специальности на английском языке студентами высших учебных заведений, неспециальных отделений является одной из основных учебных практических целей обучения иностранному языку.

Цель статьи – определение номенклатуры коммуникативных интенций автора в иноязычном тексте и разработка методики отбора текстового материала в соответствии с авторским подходом к тексту как речевой единице обучения чтению.

В номенклатуре умений, формируемых в университетском курсе обучения иностранному языку, чтение рассматривается как интериоризованная деятельность социального порядка, и, по мнению большинства исследователей, её формирование должно проходить в ситуациях учебного общения на аутентичном материале.

Формирование коммуникативной компетенции личности студента является общепризнанной в методике целью обучения иноязычному профессиональному общению, в частности, чтению литературы по специальности на иностранном языке. Требования к учебной информации, в данном контексте, возрастают. Текст является основной единицей формирования коммуникативной компетенции реципиента. Основными дидактико-психологическими принципами, предъявляемыми к текстам, являются содержательная ценность, сложность, большой объем, доступность, новизна, актуальность, профессиональная направленность (репрезентативность тематического корпуса), научность информации, преемственность, системность, посильность. Степень восприятия тех или иных упомянутых принципов зависит от уровня сформированности предметной и лингвистической компетенции читающего. Отсюда, важен учет этапа, на котором предполагается введение специальных текстов, и который определяется общим процессом специализации студентов.

Научность информации означает отражение современного уровня в области комплекса изучаемых дисциплин. Этот принцип связан с учетом доступности и посильности. Формирование коммуникативной компетенции реципиента должно проводится на текстах достаточного уровня трудности (для обеспечения функционирования психических процессов, активизации их деятельности). Принцип системности реализуется в актуальности, стабильности информации и отражает требование насыщения текстов наиболее распространенными сведениями по изучаемой специальности с учетом принципа проблемности.

Требование к тексту как репрезентанту определенного жанра реализуется в знании реципиентом законов распределения информации, т.е. способствует формированию формально-логической компетенции, умению выявлять темы, субтемы, связи между ними, определять завершенность, незавершенность развития темы, целостность ее характера, что в итоге влияет на понимание прочитанного. Способствует этому постановка проблемы и наличие одного из путей ее решения. Необходимо чтобы данный текст репрезентовал жанры, которыми должны овладеть студенты. Научная статья - важнейший из них. Статьи, связанные с описанием, являются, по экспериментальным данным, наиболее подходящими для обучающихся. Научные статьи технического профиля требуют некоторой адаптации по линии лексико-грамматического материала, фактуальной информации и композиционных единиц. Дедуктивно-индуктивный способ изложения, встречающийся в подавляющем большинстве научных статей, наряду с дедуктивным является наиболее целесообразным. Достоинством последнего является создание у читающего направленности на основную мысль, на установление целевой авторской интенции. Анализ

текстов позволяет представить конечный набор авторских интенций, характеризующий определенный тип текста. Абстрагированная таким образом от конкретного текста авторская интенция называется коммуникативной целеустановкой автора. Суть ее в планировании автором представления явлений и закономерностей действительности определенным образом с учетом различных форм воздействия на читателя. Значимость ее объясняется двумя моментами: а) важнейшие свойства коммуникативных единиц определяются коммуникативными целеустановками авторов; б) именно она предопределяет направление вероятностного смыслового прогнозирования при чтении.

Анализ названий параграфов текста позволяет установить неоднозначность характера текстов как коммуникативных единиц с точки зрения реализации коммуникативных целеустановок авторов и дает возможность выделить три их вида:

- 1) простая коммуникативная целеустановка, достигаемая в процессе раскрытия одной темы;
- 2) комплексная коммуникативная целеустановка, достигаемая при раскрытии двух или более тем;
- 3) сложная коммуникативная целеустановка, включающая две или три целеустановки, достижению которой способствует раскрытие одной темы.

Авторами для достижения коммуникативной целеустановки используется целый комплекс определенных способов и средств их выражения, лингвистических и экстралингвистических, формирующих определенные типы текстов, выступающих как коммуникативные единицы. К способам реализации коммуникативной целеустановки относятся различные семантико-композиционные единицы с конкретной семантикой, отражающей коммуникативные намерения авторов, иерархия которых в рамках типового текста способствует формированию его смысла. Данные композиционные единицы не имеют однозначного термина, как дополнительные используются следующие: коммуникативный блок, функционально-коммуникативный блок, информационно-коммуникативный блок, смысловая часть. Адекватность восприятия авторского смысла при чтении зависит, в частности, от умения понять иерархичность смысловых отношений между композиционными единицами как отражение коммуникативных намерений автора. Последние в методических целях можно разделить на следующие группы:

- 1) дать определение понятия, свойства, характеристику, структуру и т.п. Смысловые части, реализующие коммуникативные намерения авторов этой группы, требуют от реципиента понимания полного и глубокого с установкой на дальнейшее воспроизведение. Эти смысловые части по своей функциональной нагрузке наиболее важны для формирования смысла всего текста;
- 2) проиллюстрировать основные положения текста. Сравнить явления, факты. Здесь требуется понимание основного смысла с установкой на построение собственного высказывания на аналогичную тематику;
- 3) дать представление о назначении, функции, дать источник уточнения, справку и т.п. Смысловые части, актуализирующие намерения этой группы, не требуют дальнейшего воспроизведения;
- 4) проконтролировать адекватность и эффективность усвоенного знания, навыка, умения. Эта коммуникативная установка реализуется не непосредственно в текстах, а в послетекстовых заданиях, упражнениях, иными словами, в "поступочном звене" чтения.

На наш взгляд, смысловые части текстов, реализующие определенные коммуникативные намерения авторов, требуют от читающего "различного" понимания и нацеливают на определенный режим (вид) чтения. Например, коммуникативные намерения авторов, относящиеся к первой группе, ориентируют на режим инклюзивного (полного, углубленного) чтения; второй и третьей групп - на режим эксклюзивного (неполного) просмотрного, ознакомительного чтения.

Коммуникативный замысел автора текста является продуктом взаимодействия всех релевантных для каждого конкретного случая формантов ситуации общения (мотив, цель, личность автора, место, время, личность реципиента и т.д.) и ситуации предметной (описываемой в тексте: действия, события и т.д.). Поэтому раскрытие этого коммуникативного замысла требует анализа всех релевантных формантов ситуации, являющихся актуализаторами смысла. Вершину текстовых отношений как семантико-смысловую иерархию образует главный коммуникативный замысел автора, раскрытие всех релевантных связей которого обуславливает адекватное понимание. При этом понимание не обязательно предполагает полное понимание его языкового содержания, т.е. наличие высокого уровня сформированности лингвистической компетенции. Это объясняется тем, что информация, находящаяся на разных иерархических уровнях, может подвергаться компрессии на уровне значения без ущерба для смысла и занимать либо верхний уровень иерархии (цель сообщения, коммуникативный замысел автора), либо средний (основные элементы общего содержания, развертывания основного тезиса), либо нижний (второстепенные элементы, избыточные для понимания). Однако судить о подобной избыточности можно только на уровне интерпретации его предметного содержания. Практика показывает, что различные экстралингвистические форманты смысла, на первый взгляд избыточные, могут в

определенных случаях способствовать истолкованию смысла текста, раскрытию главного коммуникативного замысла автора. Коммуникативный замысел каждого фрагмента текста (фразы, текстемы, микротекста) должен сверяться и не противоречить главному коммуникативному замыслу и коммуникативным замыслам более высоких порядков. Порядок расположения их должен соответствовать логике развертывания текста. Возможен и другой путь: первоначальное раскрытие главного коммуникативного замысла, затем его развертывания, т.е. от смысла - к предметному содержанию (для самоконтроля).

Смысловые, структурные, логические и лингвистические признаки текста, обусловленные коммуникативной целеустановкой автора и подчиненные прагматической задаче - облегчению восприятия с учетом возможностей адресата, позволяют разрабатывать типологию текстов для исследуемой сферы общения. Методистами вычленяются три группы признаков текстов, призванных обеспечить его функционирование в качестве коммуникативной единицы:

- а) информационно-тематическое содержание, формирующее смысл;
- б) оценочно-эмотивный компонент, реализующий общественно закрепленное отношение к представленному информационно-тематическому содержанию;
- в) коммуникативная направленность текста, проявляющаяся в учете адресата и призванная установить контакт с ним. Информационно-тематическое содержание, как правило, представлено в названии текста, параграфа, представляющего тему текста (общий денотат), в которой заданы все остальные денотаты текста.

Анализ текстов для студентов неязыковых специальностей дает возможность выявить следующий набор тем: абстрактное понятие, предмет его назначения, свойства, выражение соответствующей зависимости и связи явлений и фактов; классификация, теория, закон, применение, порядок действия при выполнении практического задания и т.п. Данные темы представляют собой коммуникативные намерения авторов, на основе которых выделяются соответствующие смысловые части: определение понятия, характеристика свойства, вывод и т.д. Смысловая часть, в отличие от текста, реализует только одно коммуникативное намерение автора и не имеет особых лингвистических средств, обуславливающих связность текста в рамках большого контекста.

Соотнесение способа изложения информации с конкретной коммуникативной целеустановкой автора способствовало выделению типологии текстов учебной литературы: 1) унифицированный тип текстов характеризуется единым способом изложения - описанием или рассуждением, причем первое более частотно и служит реализации следующих коммуникативных целеустановок авторов: описание - дать представление о предмете, явлении; - дать классификацию и ее основание; - объяснить назначение, применени т.п., рассуждение - доказать научное положение; -объяснить суть явлений и т.п. -дать характеристику свойств, связей и т.п.; 2) комбинированный тип текстов, в которых актуализация коммуникативной целеустановки автора происходит при использовании двух способов изложения (описания, рассуждения).

Одна и также коммуникативная целеустановка может иметь один вариант лингвистического исполнения и являться при этом универсальным средством и способом представления определенного смысла текстовой информации, причем независимо от учебной дисциплины.

Отношение автора к излагаемой информации выражается в оценочно-эмотивных признаках текста, в его субъективно-модельном значении, которое имеет в определенных типах текстов типизированные формы выражения. И может быть выражено следующими лингвистическими характеристиками: источник информации (пишут, говорят, установлено и т.п.), достоверность (знаем, действительно, как видим и т.п.), порядок развития (сначала, затем, наконец), вероятностный характер информации (предположим, пусть и т.п.), пояснение (это значит, что...), дополнительная информация (примечание, сноска, схема, инструкция и т.п.).

Выражение авторского отношения к реципиенту реализует коммуникативную направленность и может быть выражено в имплицитной или эксплицитной формах. Первое проявляется в выборе речевых форм и учете характеристик читателя. Эксплицитное отношение имеет методические функции (активизация внимания, побуждение к действию, привлечение к совместному размышлению, указание на возможный способ деятельности).

Лингвистические средства, предназначенные для выражения отношения автора к потенциальному реципиенту, можно отразить следующим образом: активизация (посмотрите, обратите внимание...), направленность на адресата (связь с вышеизложенным, указание на итог (отсюда следует, мы доказали и т.п.), активизация мышления, привлечение к совместной деятельности (рассмотрим, найдем, подумаем и т.п.), необходимость или возможность определенной мыслительной операции или действия (попробуйте, убедитесь, запомните и т.п.).

Учитывая коммуникативные целеустановки авторов, реализующие их коммуникативные намерения, можно выделить коммуникативные задачи, с которыми студенты сталкиваются при чтении (понять смысл, применить рассуждение, сделать вывод, оценить, планировать, прогнозировать и т.п.). То есть, текст (набор смысловых частей, определяемый спецификой изучаемой дисциплины) актуализирует специфику учебной речевой деятельности (ситуации или акта общения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Дридзе Т.М. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / Зимняя И.А.. – М.: Изд-во Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Китайгородская Г.А. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
4. Ломов Б.Ф. Психология восприятия / Ломов Б.Ф. – М: Наука, 1989. – 182 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е.И. – М.: Изд-во Русский язык, 1989. – 277 с.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. - 260 p.

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:53:004

АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ТРАДИЦИОННОМ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Богданова Т.Л., к. пед. н., ст. преподаватель

Донбасская государственная машиностроительная академия

В статье рассмотрены возможности применения компьютерных технологий при изучении физики в классическом техническом вузе. Выделены преимущества и недостатки внедрения информационных компьютерных технологий. Составлена информационная модель взаимодействия студента и преподавателя при традиционном и инновационном обучении физике с использованием новейших информационных технологий.

Богданова Т.Л. АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ТРАДИЦІЙНОМУ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ / Донбаська державна машинобудівна академія, Україна.

У статті розглянуті можливості застосування комп'ютерних технологій при вивченні фізики в класичному технічному ВНЗ. Виділені переваги і недоліки впровадження інформаційних комп'ютерних технологій. Складена інформаційна модель взаємодії студента і викладача при традиційному та іноваційному навчанні фізиці з використанням новітніх інформаційних технологій.

Ключові слова: слайд-лекції, комп'ютерне моделювання фізичних процесів і явищ, імітаційні моделі, інформаційна модель навчання.

Bogdanova T. ANALYSIS OF COMPUTER TECHNOLOGY USAGE OPPORTUNITIES BY THE TRADITIONAL STUDY OF PHYSICS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY / Donbass state academy of machine building, Ukraine

The computer technology usage opportunities by the study of physics in the classical technical university are viewed in this article. Advantages and disadvantages of adaptation the processing technologies are pointed out. The informative model of interaction between a student and a teacher by the traditional and innovative learning physics using the newest processing technologies is made.

Key words: lecture-slide, computer modeling of physical procedures and events, simulation models, informative model of learning.

В настоящее время в Украине, как и во всем мире, развиваются и активно внедряются в образование компьютерные формы обучения, такие как дистанционное, виртуальное обучение, формы обучения, основанные на сетевых технологиях. С другой стороны, в обществе изменился взгляд на традиционный процесс обучения, идёт поиск новых форм и методов обучения и воспитания, которые бы наиболее полно и правильно помогали решать учебно-воспитательные задачи. Тем не менее преобладающими формами обучения в классическом вузе до сих пор остаются традиционные формы, основанные на непосредственном взаимодействии преподавателя со студентами. Анализ современной научно-методической литературы свидетельствует о тенденции все более широкого использования информационных технологий в преподавании физики. Актуальными признаются разработки таких образовательных технологий, которые используют преимущества компьютерных форм обучения и вместе с тем способны модернизировать традиционные формы обучения с целью качественного повышения уровня учебного процесса в вузе. Внедрение информационных и компьютерных технологий в учебный процесс рекомендовано такими законодательными и правовыми документами: законы Украины «Про освіту», «Про вищу освіту», национальная доктрина развития образования в Украине.

Очевидными преимуществами компьютерных технологий в образовании являются: возможность реализации принципов лично-ориентированного обучения, повышение мотивации, заинтересованности учащихся к материалу дисциплины, визуализация явлений и процессов, упрощение математической обработки результатов реальных экспериментов и др. Совершенно очевидной является и необходимость изменения физического образования. При этом, прежде всего, необходимо осознавать, что применение компьютерных технологий в образовании оправдано только в тех случаях, в которых возникает существенное преимущество по сравнению с традиционными формами обучения.

Возникает ряд вопросов: когда целесообразно применять компьютер при изучении физики? каковы достоинства и недостатки его применения? в каком объеме следует применять компьютерные технологии при изучении курса физики?

На основе обзора педагогических исследований требуется проанализировать возможности применения компьютерных технологий при изучении физики, спроецировать эти возможности на реальный учебный процесс, оценить достоинства и недостатки. Если окажется, что применение компьютерных технологий дает значительный положительный эффект, по сравнению с традиционными методами обучения, тогда для дальнейших исследований разработать информационную инновационную модель изучения физики, основанную на традиционных формах аудиторной работы.

Таким образом, целью нашей статьи является исследование возможностей применения компьютерных технологий при традиционном изучении физики в техническом вузе.

Согласно проведенному анализу психолого-педагогической литературы применение компьютера при изучении физики возможно:

- для демонстрации и иллюстрации видеороликов физических экспериментов, формул, фотографий при изучении нового материала, т.е. как наглядного пособия;
- демонстрации анимационных экспериментов;
- иллюстрации методик решения сложных задач;
- проведения компьютерных лабораторных работ;
- интерактивного обучения как источника учебной информации, если у каждого учащегося есть свой доступ к компьютеру (это хорошо получается при сетевой версии продуктов);
- контроля за уровнем знаний, при этом используются не только тесты, но и задачи;
- организации проектной и исследовательской деятельности учащихся;
- интерактивного обучения в индивидуальном режиме при использовании доступа к сети Интернет;
- текущего контроля знаний с использованием современных технологий дистанционного обучения, при этом используется индивидуальное информационное пространство, каждому учащемуся создается индивидуальное задание.

В психолого-педагогической литературе, в современном педагогическом эксперименте описываются и исследуются множества примеров по внедрению компьютерных технологий в процесс обучения физике. Все приведенные исследования можно условно разделить на две группы: традиционные формы обучения с использованием новейших технологий и инновационные технологии обучения, основанные на использовании компьютера как неотъемлемой и технологически необходимой составляющей учебного процесса (дистанционное обучение, интерактивное обучение и т.д.). Вторая группа исследований сейчас активно изучается. Однако в классическом вузе традиционными формами аудиторной работы остаются лекции, практические (семинарские) занятия и лабораторные работы. Поэтому актуальным остается вопрос о целесообразности использования компьютерных и информационных технологий при чтении лекций, проведении практических, семинарских и лабораторных занятий по физике.

Спроецируем возможности применения компьютерных технологий на традиционные формы обучения, оценим их преимущества и недостатки.

Лекции. На сегодня распределение учебного времени таково, что лишь 50 % отводится на аудиторные занятия. Так, например, в техническом вузе для обучения студентов неускоренной формы обучения из общего количества учебных часов по курсу физики (342 ч.) всего 170 ч. – это аудиторные занятия, которые, в свою очередь, подразделяются на лекции (68 ч.), практические занятия (33 ч.) и лабораторные работы (69 ч.). Одновременно наблюдается тенденция вывода большей части учебного материала в самостоятельную работу студентов, что в ряде случаев негативно сказывается на системности и фундаментальности обучения физике.

Одним из путей решения данной проблемы, отмечает Аксенова Е.И. [1], является совершенствование процесса организации и проведения лекций в вузе на базе создания и применения инновационных образовательных технологий и соответствующих программных средств учебного назначения нового поколения. Такую возможность предоставляют, например, программные средства учебного назначения, базирующиеся на использовании видеопроектора, управляемого компьютером. Многообразие возможностей, предоставляемых данным техническим средством, настолько модернизирует такую традиционную форму обучения, как лекция, что позволяет говорить о возникновении новой формы обучения, которую уместно назвать динамической слайд-лекцией. Под динамической слайд-лекцией понимается форма обучения, в которой происходит интеграция «живой» речи лектора и видеоматериала, визуализированного на экране с помощью видеопроектора, управляемого компьютером. Выводимый на

экран учебный материал представляет собой комплект компьютерных слайдов с анимационным выводом рисунков, чертежей, основных формул и компьютерных моделей физических процессов, а также различных видеосюжетов.

Внедрение в учебный процесс динамических слайд-лекций выполняет в информационной образовательной среде курса физики системообразующую роль и призвано обеспечить теоретическую основу обучения, сформировать у студентов ориентиры для самостоятельной работы над курсом. К *достоинствам* такого изложения материала следует отнести усиление заинтересованности обучаемых материалом, который излагает лектор, большую степень визуализации нового материала, возможность демонстрации физических явлений, процессов, снятых на видеоролики без потери времени на наладку оборудования, возможность демонстрации применения физических открытий на современных производствах (особенно важно в технических вузах). К *недостаткам* следует отнести: во-первых, трудоемкость создания слайд-лекции, во-вторых, не знание многими преподавателями эргономических требований к созданию учебных компьютерных презентаций, норм времени и т.п., в-третьих, высокую стоимость проекционного оборудования, которое может позволить себе далеко не каждый вуз.

Лабораторные работы. На лабораторных работах по физике компьютер может служить: инструментом измерения (как вольтметр, амперметр, осциллограф и т.п.), как средство обработки экспериментальных данных (с использованием математических программ, например, MathCad, Microsoft Excel и т.п.), также можно проводить так называемые имитационные компьютерные лабораторные работы, на которых студент имеет дело с компьютерными моделями. При этом важно не перегружать учебный процесс имитационными лабораторными работами, а использовать их тогда, когда нет возможности реализовать по каким-либо причинам реальный эксперимент.

Преимуществом компьютерного моделирования по сравнению с натурным экспериментом, прежде всего, является высокая наглядность динамических иллюстраций физических экспериментов и явлений, возможность воспроизведения их тонких деталей, которые часто ускользают при наблюдении реальных явлений и экспериментов. «При использовании моделей компьютер предоставляет уникальную, не достижимую в реальном физическом эксперименте, возможность визуализации не реального явления природы, а его упрощенной модели. При этом можно поэтапно включать в рассмотрение дополнительные факторы, которые постепенно усложняют модель и приближают ее к реальному физическому явлению. Кроме того, компьютерное моделирование позволяет варьировать временной масштаб событий, а также моделировать ситуации, не реализуемые в физических экспериментах», – отмечает Кирилова Л.М. [3]. Работа студентов с компьютерными моделями чрезвычайно полезна, так как они позволяют в широких пределах изменять начальные условия физических экспериментов, а следовательно – выполнять многочисленные виртуальные опыты. Такая интерактивность открывает перед студентами огромные познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными участниками проводимых экспериментов.

Разумеется, компьютерная лаборатория не может заменить настоящую физическую лабораторию. Тем не менее, выполнение компьютерных лабораторных работ требует определенных навыков, характерных и для реального эксперимента – выбор начальных условий, установка параметров опыта и т. д. Проведение компьютерных лабораторных работ требует тщательной подготовки преподавателя. Как показывают наблюдения многих педагогов, компьютерная модель интересует студента 5–7 мин. Для того, чтобы компьютерная лабораторная работа носила научно-исследовательский характер преподаватель должен составить ряд индивидуальных заданий, которые будут направлять учащегося на изучение свойств модели, получение физических закономерностей или результатов эксперимента.

Таким образом, при проведении лабораторных работ по физике компьютер может служить для усовершенствования традиционного физического эксперимента (быть инструментом измерения либо использоваться для обработки результатов измерения). Кроме того, компьютер позволяет выполнять так называемые имитационные лабораторные работы, основанные на изучении анимации физических явлений, которые сами по себе превращаются в новую форму обучения. К *преимуществам* таких лабораторных работ следует отнести: высокую наглядность, возможность управления временем проведения эксперимента (при необходимости можно как замедлять так и ускорять протекание физических процессов), возможность проведения лабораторных работ при дефиците оборудования, опять-таки возможность реализации принципов личностно-ориентированного и индивидуального обучения. К *существенным недостаткам* относится то, что трудозатраты по созданию цикла имитационных лабораторных работ касаются не только преподавателя физики, но и специалиста по программированию, кроме того для, выполнения таких лабораторных работ необходима разработка принципиально нового методического обеспечения, включающего индивидуальные для каждого студента задания по изучению физических свойств явления дополнительно к заданиям по обработке результатов измерения.

Практические занятия. Одна из основных целей преподавателя физики – научить студентов решать физические задачи. Одновременно это является одной из сложнейших педагогических проблем. Для

достижения данной цели преподаватель должен выработать реальную и устойчивую мотивацию у студента решить ту или иную задачу. Одним из способов решения этой проблемы является применение компьютерных моделей при решении физических задач, как отмечают Рябова В.И. и Лозовенко С.В. [4]. Можно выделить следующие виды задач с использованием компьютерных моделей, которые целесообразны при изучении курса общей физики в техническом вузе:

1. Расчётные задачи с последующей компьютерной проверкой. На данном этапе студентам можно предложить задачи, которые вначале необходимо решить без использования компьютера, а затем проверить полученный ответ, поставив компьютерный эксперимент. При составлении таких задач необходимо учитывать как функциональные возможности модели, так и диапазоны изменения числовых параметров.
2. Неоднозначные задачи. В рамках этого задания учащимся предлагается решить задачи, в которых необходимо определить величины двух параметров. При решении такой задачи учащийся должен вначале самостоятельно выбрать величину одного из параметров с учётом диапазона, заданного авторами модели, а затем решить задачу, чтобы найти величину второго параметра, и только после этого поставить компьютерный эксперимент для проверки полученного ответа. Такие задачи могут иметь множество решений.
3. Задачи с недостающими данными. При решении таких задач учащийся вначале должен разобраться, какого именно параметра не хватает для решения задачи, находит его величину с помощью модели, и далее решает задачу.
4. Экспериментальные задачи. Учащимся можно предложить задание, в ходе выполнения которого им необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые бы позволили подтвердить или опровергнуть определённые закономерности. Самым сильным студентам можно предложить самостоятельно сформулировать такие закономерности.
5. Проблемные задания. С помощью ряда моделей можно продемонстрировать, так называемые, проблемные ситуации, то есть ситуации, которые приводят учащихся к кажущемуся или реальному противоречию, а затем предложить им разобраться в причинах таких ситуаций с использованием компьютерной модели.
6. Качественные задачи. Некоторые модели вполне можно использовать и при решении качественных задач.

Возможно также использование компьютера как тренажера для обучения решению задач по физике. Основанием для этого является то, что при компьютерной организации решения обучающих и тренировочных задач есть возможность неоднократного повторения объяснения, причем, начиная с любого места, а восприятие учащимися материала при этом идет самостоятельно (в индивидуальном режиме). Компьютер позволяет оперативно следить за правильностью ответов учащихся, предоставляет возможность запросить помощь. Однако для реализации такого подхода необходимо иметь методически грамотно разработанный пошаговый комплекс по обучению решению задач, с хорошо представленным справочным материалом. Разработкой такого комплекса должен заниматься преподаватель физики совместно с высоко квалифицированным программистом. Таким образом, такая задача является не только трудоемкой, но и требует привлечения узкопрофильных специалистов-программистов, что и является основным *недостатком* такой формы работы.

Из всего изложенного выше следует, что компьютерные технологии дают значительные преимущества в организации обучения, повышают интерес и мотивированность изучения физических явлений и процессов.

При этом изменяется сама сущность информационной модели обучения – информационного обмена между студентом и преподавателем. На рис. 1 представлен фрагмент традиционной информационной модели обучения, а на рис. 2 представлен тот же фрагмент, но с использованием компьютерных технологий.

В центре обеих моделей находится студент. Возможно одностороннее, двухстороннее и трехстороннее взаимодействие в такой системе. Одностороннее воздействие на студента – это фактически передача информации (на рисунках такое воздействие показано односторонней стрелкой). Такое воздействие на студента имеет место при чтении лекций и сборе данных на традиционных лабораторных работах или на лабораторных работах, когда компьютер используется как инструмент измерения или вычисления. Двухстороннее взаимодействие (студент – преподаватель) наблюдается на практических (семинарских) занятиях (на рисунках показано двухсторонними стрелками), когда студент делает доклад, решает задачи под руководством преподавателя. При этом обычно на занятии отвечает один студент, а все остальные участвуют в обсуждении. Таким образом, наибольшее воздействие получает один студент, т.е. взаимодействие присутствует, однако в группе распространяется неравномерно. При проведении имитационных лабораторных работ или при проведении практических занятий-тренингов по решению

задача такая двусторонняя связь превращается в трехстороннюю (студент–компьютер–преподаватель) – на рис.2 показана сложными двусторонними стрелками. При этом каждый студент работает в индивидуальном темпе с компьютером, получает интерактивную помощь, преподаватель же контролирует и методически направляет такое взаимодействие, при этом воздействие со стороны преподавателя на всех студентов будет равномерным.

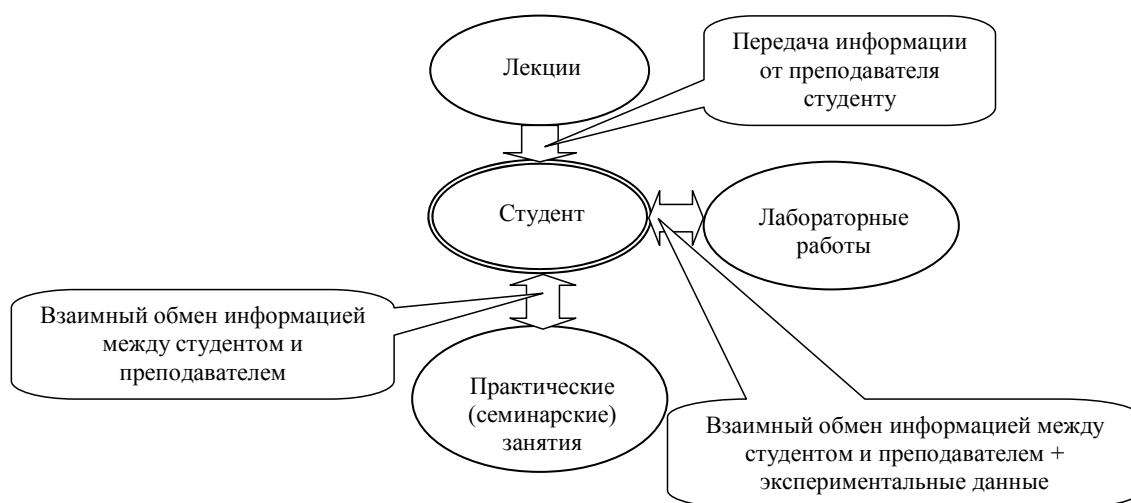


Рис. 1 Традиционная информационная модель обучения

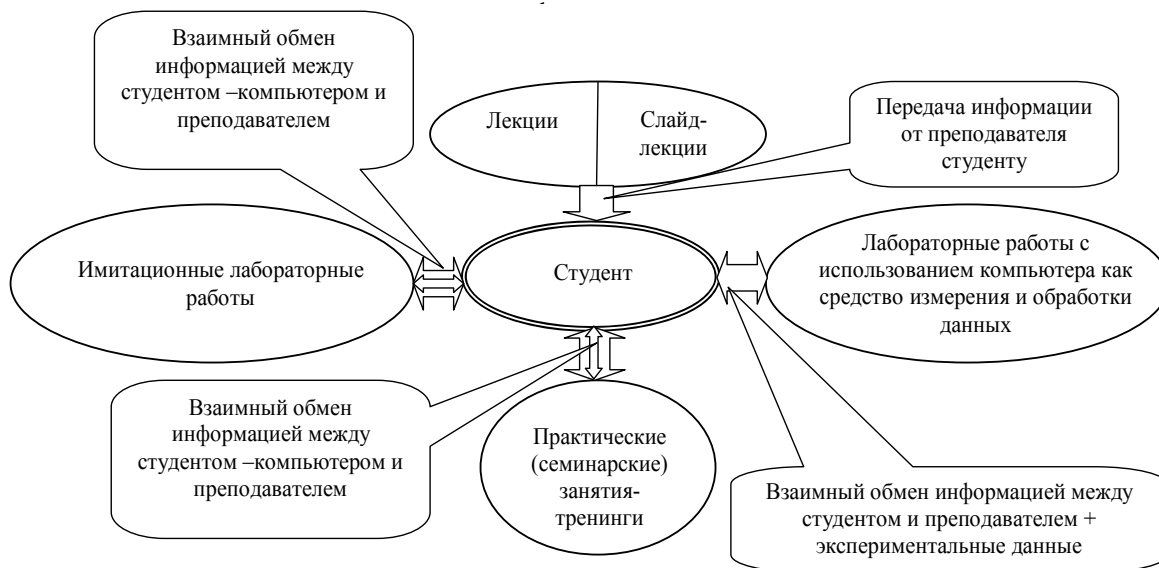


Рис. 2 Инновационная информационная модель обучения физике основанная на традиционных аудиторных формах

Итак, можно сделать следующий вывод: внедрение компьютерных технологий в процесс изучения физики коренным образом изменяет традиционную информационную модель обучения, добавляя в нее новые элементы информационного взаимодействия.

1. В настоящее время внедрение информационных технологий во все формы учебного процесса является обязательным требованием.
2. Возможны два вида внедрения информационных технологий в учебный процесс вуза: традиционные формы обучения с использованием новейших технологий и интерактивные технологии обучения, основанные на использовании компьютера как неотъемлемой и технологически необходимой составляющей учебного процесса (дистанционное обучение, интерактивное обучение и т.д.).
3. Т.к. основными формами аудиторной работы студента в классическом вузе являются лекции, лабораторные работы, практические (семинарские) занятия, то следует рассмотреть преимущества и недостатки внедрения компьютерных технологий в методику проведения таких занятий. К достоинствам следует отнести: повышение интереса к изучению предмета, усиление мотивации в обучении,

возможность повышения наглядности изложения материала, широкие возможности реализации принципов личностно-ориентированного и индивидуального обучения. К недостаткам следует отнести: трудоемкость подготовки к проведению занятий с использованием информационных и компьютерных технологий, необходимость специальной компьютерной подготовки преподавателя либо привлечение квалифицированного программиста для разработки как компьютерных программ, моделирующих физические явления и процессы так и практических занятий-тренингов по обучению решению задач, необходимость разработки принципиально нового методического обеспечения компьютерных имитационных лабораторных работ.

4. Внедрение информационных компьютерных технологий меняет традиционную информационную модель изучения физики. Появляются новые трехсторонние связи информационного взаимодействия (студент–компьютер–преподаватель).

Дальнейшей задачей исследования является изучение инновационной информационной модели обучения физике в техническом вузе, разработка количественных критериев и показателей силы и объема информационного взаимодействия студента и преподавателя или студента–компьютера–преподавателя в такой модели обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Е.И. Методика создания и применения динамических слайд-лекций при обучении физике вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Ивановна Аксенова. – М., 2005. – 187 с.
2. Кавтрев А. Ф. Опыт использования компьютерных моделей на уроках физики в школе / А. Ф. Кавтрев. – СПб. : Образование, 1998. – С. 102–105.
3. Кирилова Н.М. Использование компьютера на уроках физики при выполнении лабораторных работ [Электронный ресурс] // Тр. конф. «Информационные технологии в образовании». – Томск. – 2009. – Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/2009/Tomsk/II/II-0-39.html>.
4. Рябова В.И. Применение компьютерных моделей при решении задач по физике / В. И. Рябова, С. В. Лозовенко // Школа будущего. Научно-методический журнал. – 2008. – № 6. – С. 79–93.

УДК 378: 37. 017. 5: 81' 27

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Васильченко О.І., викладач

Запорізький національний університет

Стаття присвячена аналізу структури та змісту гендерної компетентності, що є педагогічною умовою формування гендерної культури студентів університету. Обґрунтовано необхідність формування гендерної культури студентів університету, заснованої на ідеї гендерної рівності.

Ключові слова: гендерна культура, гендерна компетентність, гендерні знання, гендерна чутливість, гендерна ідентичність.

Васильченко Е.И. ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена анализу структуры и содержания гендерной компетентности, которая является педагогическим условием формирования гендерной культуры студентов университета. Обоснована необходимость формирования гендерной культуры студентов университета, основанной на идеи гендерного равенства.

Ключевые слова: гендерная культура, гендерная компетентность, гендерные знания, гендерная чувствительность, гендерная идентичность.

Vasylchenko O.I. GENDER COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF UNIVERSITY STUDENTS' GENDER CULTURE FORMATION / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article is devoted to the analyses of the gender competence structure that is the pedagogical condition of university students' gender culture formation. The necessity of forming gender culture that is based on the idea of gender equality is grounded.

Key words: gender culture, gender competence, gender knowledge, gender sensitivity, gender identification.

У процесі професійної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах велика увага приділяється компетентнісній складовій особистості фахівця. Сучасні підходи до вищої освіти актуалізують питання підготовки спеціалістів, у центрі уваги якої знаходиться не тільки професійна компетентність фахівця, але й його компетентність як суб'єкта взаємодії з людьми різної статі, віку тощо.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття було визначено один із головних принципів, на яких ґрунтується освіта, – «навчитися жити разом, навчитися жити», отримати не тільки професійну кваліфікацію, але й компетентність, яка надасть особистості можливість подолати різні ситуації та працювати в групі [3]. Вирішенню поставленого завдання та нагальної потреби суспільства сприяє, на нашу думку, наявність у студентів-майбутніх спеціалістів гендерної культури.

Гендерна культура передбачає сформованість у людини правильного розуміння щодо призначення чоловіка та жінки, їхнього статусу та взаємовідносин у різних сферах суспільства [7].

Вітчизняна дослідниця О. Кікінежді характеризує гендерну культуру в рамках виховного процесу та змісту гуманітарних дисциплін «як знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки і чоловіка як різних біологічних, проте рівних соціальних істот» [4, с. 27].

Теоретичний аналіз наукової літератури з гендерних досліджень дозволив зробити висновок, що формування гендерної культури студентів університету відбувається через гендерне виховання студентів, що проявляється як впровадження демократичних цінностей, ідеї гендерної рівності в професійну освіту, що у свою чергу, сприяє процесу отримання студентами гендерної компетентності.

Розглядаючи феномен гендерної компетентності, звернемося до визначення його складових – «гендер» і «компетентність».

Гендер – це культурний термін, який приписує характеристики людям залежно від їхньої статі, що включають засновану на культурних очікуваннях поведінку чоловіків і жінок. Зі своєї культури людина дізнається, що означає бути чоловіком чи жінкою. Залежно від характеру ідеалів, цінностей, норм, звичаїв, традицій, потреб, інтересів та їх зв'язку утворюється домінуюча культура з установкою на рівність або ієрархічність у відносинах з іншими людьми.

Проведений нами аналіз явища «культура» дозволив визначити його категорії: цінності, знання, норми. Формування самої культури особистості відбувається через формування її складових (Б. Єрасов, Ф. Мінношев, В. Піча, О. Семашко).

Гендерний аналіз у соціальному і гуманітарному знанні відкрив широкі можливості для переосмислення культури, розуміння необхідності зміни традиційних патріархальних цінностей на цінності, які проголошують, що чоловік та жінка різні, але рівні. Саме ідея гендерної рівності, на нашу думку, стала поштовхом для розробки концепції гендерної культури.

Патріархальні стереотипи щодо ролі чоловіків та жінок заважають самореалізації особистості в різних сферах життєдіяльності, стають причиною міжособистісних конфліктів, заважають розвитку держави як демократичному суспільству. Вони можуть обмежувати реальні можливості чоловіків та жінок, навіть всупереч законодавчо закріпленим нормам рівності статей. Саме тому на сьогодні постає завдання щодо всебічної самореалізації особистості, а в контексті вищої освіти – самореалізації майбутнього спеціаліста в професійній, сімейній сферах .

У сучасній педагогічній науці ще тривають науково-теоретичні пошуки щодо розуміння компетенцій-компетентності фахівця. Досі не існує єдності щодо змісту термінів «компетенція» і «компетентність». Але спираючись на доповідь міжнародної комісії з освіти для XXI століття щодо необхідності майбутнім спеціалістам отримати не тільки професійну але й компетентність, яка надасть можливість отримати знання, уміння, навички, необхідні для ефективних міжособистісних стосунків, ми використовуємо поняття «компетентність».

«Компетентність – володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що, компетенція – коло питань, в якому дана людина володіє знаннями, досвідом» [9, с. 247].

Аналіз наукових праць дозволив визначити *професійну компетентність* з одного боку, як сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, особистісних якостей, які дозволяють людині проектувати і здійснювати професійну діяльність, а з іншого, як особисте утворення, яке формується в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі і вдосконалюється в професійній діяльності.

Думки науковців збігаються в тому, що головними показниками компетентності є знання, вміння, навички, які сприяють подальшій ефективній професійній діяльності особистості.

Зважаючи на проведений нами аналіз поняття «культура», ми можемо дійти висновку, що складові поняття «культура» і «компетентність» збігаються і можуть бути визначені за рівнями її сформованості.

Рівень оволодіння гендерними нормами, цінностями, знаннями, що знаходять своє втілення в поведінці чоловіка і жінки, можна визначити як рівень оволодіння гендерною компетентністю особистості.

Гендерній компетентності як складовій професійної компетентності фахівця присвячена низка наукових праць: О. Болотська, Т. Голованова, С. Гришак, Т. Дороніна, І. Загайнов, О. Каменська, І. Кльоціна, І. Мунтян, М. Раздвілова, С. Рожкова та ін.

Але як підкреслює вітчизняна дослідниця Т. Голованова, незважаючи на те, що формування гендерної культури студентів є одним з напрямків роботи вищої школи, у свідомості сучасних педагогів до сьогодення часу не сформувалося почуття особистої відповідальності за формування гендерної компетентності студентів. Саме тому питання ефективності забезпечення процесу формування гендерної культури пов'язано з питаннями формування гендерної компетентності [2].

Отже, метою нашої статі є визначення сутності та складових гендерної компетентності студентів як умови ефективності забезпечення процесу формування гендерної культури.

Гендерна компетентність є ключовою якістю, яка ґрунтується на визначенні гендеру як структурної категорії в соціальному аналізі, і розуміється як необхідні знання для визначення соціальних детермінантів у поведінці та відносинах жінок і чоловіків, а також як уміння поводитися з цими детермінантами так, щоб для обох статей відкрилися нові можливості. Головним елементом гендерної компетентності є знання щодо соціального конструювання гендерних відносин і існування в них ієрархії [12].

На сучасному етапі дослідники гендеру в західних країнах підкреслюють, що гендерна компетентність стає частиною необхідних лідерських вмінь у професійних закладах, організаціях і є необхідною якістю для успішного ефективного менеджменту як і інші компетентності [12].

Гендерна компетентність відображає вміння ідентифікувати, де гендерні відмінності є значними і діяти таким чином, щоб забезпечувати більш справедливі практики для чоловіків і жінок. Як і більшість гендерних концепцій, значення гендерної компетентності специфічне і багатомірне. Гендерна компетентність може бути характеристикою, починаючи з особистих знань і вмінь до викладання, навчання і практики, до навчальних планів, літератури й політики. Гендерна компетентність сприяє рівновазі між чоловіками і жінками [11].

Закордонні дослідники визначають показники гендерної компетентності спеціалістів:

- здатність до рефлексії, з урахуванням своєї гендерної ідентичності (ролі);
- здатність до рефлексії з урахуванням соціальних гендерних ролей (образів), (гендер як соціальна категорія);
- знання щодо відтворення гендерних ролей (образів) і їх диференціація (HR-related gender competence);
- обізнаність щодо гендерних ролей у соціокультурному середовищі (гендер як соціальна категорія, гендерна різноманітність) – гендерна компетентність, що пов'язана з людьми (HR-related gender competence);
- знання про складну структуру гендерних відносин у суспільстві, політиці, адмініструванні і організації - структурна гендерна компетентність (structural gender competence);
- визнання різних умов і передумов у способах і реаліях життя, де чоловіки та жінки живуть, виявляючи свою різноманітність і складність;
- здатність змінюватися (здатність до зміни перспектив);
- здатність до реального використання інформації щодо гендерної теорії на роботі – здатність до впровадження (transfer-ability) [10].

Відома дослідниця психологічних аспектів гендеру, І. Кльоціна, визначає гендерну компетентність як «здатність чоловіків та жінок помічати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [6].

Під гендерною компетентністю розуміють освіту студента / спеціаліста, молодшої людини яка містить уявлення щодо призначення чоловіків та жінок у суспільстві, конструювання гендерних відносин, особливостях власної жіночої / чоловічої індивідуальності та ціннісного ставлення до них.

Гендерну компетентність особистості визначають «як знання, вміння, навички, що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності, опосередковані їх індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), які проявляються у повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі» [1, с. 19].

У вітчизняному словнику сучасного гендерного мислення є тлумачення поняття гендерна некомпетентність – «свідоме або несвідоме незнання гендерного права та інших гендерних норм соціального співжиття» [8, с. 143]. Гендерна некомпетентність розглядається як перешкода на шляху до реалізації гендерних прав та свобод громадян [8].

Найбільш виразним проявом гендерної некомпетентності особистості є гендерні упередження. «Гендерні упередження – соціальна установка з негативним, спотвореним змістом, це упереджене ставлення до представників іншої статі» [5]. Гендерне упередження може проявлятися через агресивну поведінку, тобто через різні види насильства.

Отже, гендерно компетентна особистість студента має бути вільною від гендерних упереджень, не проявляти їх у своїй поведінці і характеризуватися гендерною чутливістю (здібність помічати прояви сексизму в поведінці інших).

До гендерних цінностей відносять гендерні права, свободи, рівність соціального статусу, паритетність батьківства, материнства та ін. Гендерні норми – правила гендерної рівності, втілені у свідомості, поведінці чоловіків та жінок і визначаються гендерною культурою, ступенем оволодіння ними. Гендерні права людини – визнані міжнародним правом і конституцією та законодавством країни норми щодо рівності чоловіків і жінок [8].

Аналіз педагогічних праць виявив, що більшість досліджень розглядають гендерну компетентність, з одного боку, як складову професійної компетентності, а з іншого як складову педагогічної культури педагогічних кадрів.

Необхідно зазначити, що питання щодо структури гендерної компетентності з точки зору психолого-педагогічних наук носить дискусійний характер.

Теоретичний аналіз виявив, що при наявній різноманітності точок зору на структуру та зміст гендерної компетентності особистості фахівця їх поєднує наявність гендерного знання та готовність до впровадження ідеї гендерної рівності.

Отже, проаналізувавши низку наукових праць, пропонуємо таку структуру гендерної компетентності особистості студента, яка включає:

1. Гендерні знання – знання законів щодо забезпечення гендерної рівності, теорії конструювання гендеру, гендерних стереотипів, знання щодо існуючих ситуацій гендерної нерівності;
2. Гендерна чутливість – вміння використовувати гендерні знання в сімейній та професійній сферах, вміння реалізації доцільних форм гендерної поведінки, вміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності (сексизм, дискримінацію) у різних сферах життєдіяльності, здатність сприймати та розуміти гендерну ідентичність іншої людини;
3. Гендерна ідентичність – усвідомлення власних гендерних характеристик, вміння аналізувати гендерні характеристики, здатність до рефлексії.

Оволодіння основами гендерних знань відповідає цілям модернізації вищої освіти та завданням впровадження принципів Болонської домовленості в навчальний процес і покращення якості університетської освіти. Чинником формування системи гендерних знань є засвоєння ідей гендерної теорії, гендерного підходу, законодавчих документів щодо впровадження ідей гендерної рівності в суспільство.

Майбутній спеціаліст повинен продемонструвати знання та розуміння теорії соціального конструювання гендеру, гендерних стереотипів, законодавчих документів щодо впровадження ідеї гендерної рівності в суспільство, вміння використовувати ці знання на практиці, помічати ситуації гендерної нерівності, вміння аналізувати та вирішувати гендерні проблеми, а також вміння не виявляти у власній поведінці гендерно дискримінаційних практик, тобто виявляти гендерну чутливість.

Гендерну ідентичність автори словника сучасного гендерного мислення тлумачать як «осмислене самовіднесення особою своєї приналежності до жіночої чи чоловічої статі на основі усвідомлення певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, що сприймаються як свої, реальні» [8]. Усвідомлення власних гендерних характеристик допоможе особистості студента правильно оцінити свої можливості, обрати власні, оптимальні стратегії самореалізації взаємодії з оточуючими незалежно від статі, надасть право бути «різним», а також поважати гендерну ідентичність інших. Усе це сприятиме формуванню партнерських взаємовідносин між майбутніми фахівцями на протигагу домінуючим владним відносинам.

Отже, формування гендерної культури студентів університету, яка заснована на ідеї гендерної рівності чоловіків та жінок, пов'язане, на нашу думку, з необхідністю формування гендерних знань, норм, розвитку гендерної чутливості та гендерної ідентичності особистості, що в результаті призведе до

формування в майбутніх спеціалістів гендерної компетентності, яка є запорукою ефективного міжстатевого, міжособистісного спілкування в різних сферах життєдіяльності особистості студента.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуку ефективних чинників формування гендерної компетентності як педагогічної умови для забезпечення ефективного формування гендерної культури студентів університету в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерна освіта в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: програма спецкурсу для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, І. М. Ващенко, О. О. Нежинська. – К., 2010. – 21с.
1. Голованова Т. П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: 05.11.2007: < <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи / О. Кікінежді // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С.27–29.
4. Клєцина И. С. Аналитические подходы к определению причин гендерных конфликтов и путей их преодоления / И.С. Клєцина // Противоречия, конфликты, кризисы личности: субъектно-бытийный подход: матер. всерос. науч.- практ. семинара. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2007. – С. 30–44.
5. Клєцина И. С. «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе [Електронний ресурс] / И.С. Клєцина // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, 14–16 мая 2007 г. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – С. 105–109. – Режим доступа: <http://www.humanpsy.ru/klyotsina/gender-educ>
6. Матюшкова С.Д. Проблемы формирования гендерной культуры в учреждениях образования [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://newsletter.iatp.by/ctr18.htm>
7. Мельник Т. 50/50: Сучасне гендерне мислення: словник / Т. Мельник, Л. Кобелянська. – К. : К.І.С., 2005. – 280 с.
8. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1980. – 624 с.
9. Angelika Blickhauser and Henning von Bargaen. Fit for Gender Mainstreaming – gender-sensitive transcending of borders between East and West [Електронний ресурс]. – Berlin 2007. – Режим доступу: <http://www.fit-for-gender.org/.../englishindex.htm>
10. Mustafa F. Ozbilgin. Equality, Diversity and Inclusion at Work. A Research Companion. Edward Elgar Publishing Limited, UK. 2009. – 448 pp.
11. Monash University. Gender Competence [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.med.monash.edu.au/gendermed/competence.html>

УДК 378.147:811.111

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Караєва Т. В., к. пед. н., ст. викладач

Таврійський державний агротехнологічний університет

У статті обґрунтовано підхід щодо формування змісту навчання студентів економічних спеціальностей на основі навчальної автономії. Запропоновано алгоритм застосування в навчальній діяльності рольових / ділових ігор та навчального проектування.

Ключові слова: зміст навчання, етапи навчання, тематичні блоки.

Караева Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ / Таврический государственный агротехнологический университет, Украина.

В статье обоснован подход к формированию содержания обучения студентов экономических специальностей на основе учебной автономии. Предложен алгоритм применения в учебной деятельности ролевых/деловых игр и учебного проектирования.

Ключевые слова: содержание обучения, этапы обучения, тематические блоки.

Karaieva T.V. BUSINESS ENGLISH LEARNING CONTENT FORMATION FOR STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES / Tavia State Agro Technological University, Ukraine

The approach for students of economic specialties learning content formation has been substantiated in the article. The algorithm for role-plays/ business games and learning project introduction in learning has been proposed.

Key words: learning content, learning stages, thematic blocks.

Сучасна реформа вищої освіти приділяє велику увагу самостійній роботі студентів і розглядає її як основу освітнього процесу, що передбачає наявність вже сформованої навчальної автономії студентів, а саме їх здатності до вироблення оптимальних стратегій навчання для забезпечення адекватності спілкування засобами мови, що вивчається. Реалізація цього в навчанні англійської мови уможливіється через застосування інтерактивних методів навчання і відповідних видів навчальної діяльності з урахуванням етапів навчання. Здатність студентів до самостійного розвитку навчальної автономії [3, с. 18], у свою чергу, реалізується через механізм діяльності [9, с. 18], при наявності в них високої позитивної внутрішньої мотивації [17, с. 65]. Активізація навчальної діяльності студентів через їхню безпосередню участь у ролевих/ділових іграх та навчальному проектуванні пов'язана з вирішенням проблеми добору змісту навчання, яка дотепер не знаходить одностайності серед методистів через різні підходи до її вирішення. Деякі дослідники зводять компоненти змісту навчання до навичок та вмінь читання, усного мовлення та письма (А. А. Алхазіашвілі, Д. В. Бубнова, В. А. Бухбіндер, Н. П. Горбунова, З. І. Кличникова, Т. М. Корж, В. А. Кузнєцова, Л. Я. Личко, М. В. Ляховицький, О. В. Пенькова, О. В. Пінська, S. D. Krashen), інші вважають за необхідне включення такого компоненту як мовний матеріал (В. Д. Борщовецька, Г. А. Гринюк, Н. В. Мелехова, Ю. О. Семенчук). Ще інші вважають важливим включати до змісту зразки (навчальні тексти, мовленнєвий матеріал, тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації) мовлення та письма (Е. Г. Арванітопуло, О. П. Биконя, О. В. Кміть, Р. Ю. Мартинова, Ю. І. Пасов, В. Л. Скалкін, О. Б. Тарнопольський; J. G. Lascina, Chr. Sion; Sh. Yang). Але наведені точки зору мають той недолік, що зміст розглядається як перелік компонентів, з якого не зовсім зрозуміло, у якій послідовності має відбуватися його добір. Отже, недостатня визначеність методологічної основи для вирішення означеної проблеми зумовлює *актуальність* її подальшої розробки на основі навчальної автономії студентів.

Мета статті – проаналізувати прийняті підходи до вирішення проблеми добору змісту навчання мови ділового спілкування студентів економічних спеціальностей; розглянути процесуальний підхід щодо добору змісту навчання, а саме його інформаційну складову для визначення змісту; запропонувати підхід щодо добору змісту, в основу якого покладено алгоритм дій у проведенні ролевих / ділових ігор, навчального проектування, який є достатнім для того, щоб створити уяву про виробництво продукції або надання послуги.

На думку В. Л. Скалкіна, зміст треба розглядати як формування іншомовної мовленнєвої компетенції, яка складається з кількох ярусів: на верхньому з яких – саме процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний та психофізіологічний аспекти), на нижчому – мовний інвентар та тексти (лінгвістичний аспект), на останньому – значення, смисл мовних знаків, зміст текстів [15, с. 47]. Запропонована В. Л. Скалкіним процедура добору змісту була обґрунтована та знайшла подальший розвиток у докторській дисертації О. Б. Тарнопольського, у якій дослідник пропонує добирати писемно-мовленнєві та усно-мовленнєві тексти тільки після того, як зроблено добір тематики та ситуацій спілкування на основі аналізу потреб тих, хто вивчає мови, виключно на рівні комунікативного аспекту такого змісту [19, с. 45].

З наведеного аналізу можна зробити висновок про те, що добір змісту має відбуватися при дотриманні певної послідовності знизу вверх (див. модель послідовності добору змісту навчання, як її запропоновано О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко: від компонентів, які складають комунікативний аспект, через компоненти, яких включено до лінгвістичного аспекту, та завершуватись компонентами психофізіологічного та процесуального аспектів [17, с. 42]. Саме такий підхід відповідає загальному методичному принципу комунікативності [6, с. 51–52], відповідно до якого у зміст навчання включено такі компоненти, як: 1) сфери спілкування, теми, ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, навички та вміння мовлення [6, с. 48]. Наведений підхід цілком узгоджується з тим, якого прийнято в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [20, с. 9].

Згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) зміст навчання визначається з урахуванням таких принципів [11, с. 6]:

- базується на міжнародних рівнях володіння мовою (РВМ);
- відповідає національним кваліфікаційним рівням досягнень;
- має чітко і гнучко сформульовані цілі й результати навчання;
- охоплює професійний та академічний, зміст, ситуативний зміст, прагматичний зміст;
- ураховує попередній досвід студентів, їхні потреби у навчанні та кінцеві результати.

Розглянемо кожний з наведених принципів.

Перелік вмінь на основі міжнародних РВМ за рекомендаціями Ради Європи становить практичне завдання формування мовленнєвої компетенції. Він надає чіткі орієнтири щодо добору того, чого навчати, а саме змісту навчання з наведеного переліку вмінь (тематика та ситуацій спілкування, мовного та мовленнєвого матеріалу).

Відповідність національним кваліфікаційним рівням досягнень для студентів економічних спеціальностей визначається в меті, завданнях, предметі та змісті дисципліни галузевого стандарту вищої освіти – освітньо-професійна програма (ОПП) [8, с. 34–35]. Щодо видів економічної діяльності, то їх визначено в професійних назвах робіт, які здатний виконувати фахівець наведеного напрямку з урахуванням специфіки галузі та регіону використання фахівців, то їх чітко визначено у освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) [7, с. 2–4].

Цілі й результати навчання відтворено в кінцевій меті – досягненні рівня В2 (незалежного користувача), який спроможний автономно досягти наведеного рівня за допомогою викладача з урахуванням рівнів автономії у бік її поширення (від нульової – до групової – та індивідуальної / групової автономії) у процесі навчання ІМ як мовленнєвої діяльності [21, с. 14].

Професійні та навчальні уміння надаються у стандартах цільового рівня володіння мовою В2 за типовою програмою АМПС [11, с. 9], відповідно до глобальної шкали [1, с. 24] та шкали самооцінювання [1, с. 26–27] загально рекомендованих РВМ.

Охоплення професійного та академічного змісту (сфери предметних знань), ситуативного змісту (контекст, в якому представлені матеріали, види діяльності і таке інше), прагматичного змісту (необхідні практичні та корисні вміння) здійснюється за наданим у типовій програмі АМПС переліком [11, с. 11–12] мовленнєвих умінь, професійних рубрик, ситуацій, в яких вони можуть бути використані, а також для усвідомлення, яким чином мова слугує професійним потребам.

Урахування попереднього досвіду студентів, їхніх потреб реалізується через специфіку навчання мови для ділового спілкування у співпраці суб'єктно – суб'єктних відносин між викладачем та студентами за типом «переговорів». У ході цих переговорів ті, хто вивчають мови, усвідомлюють свої реальні потреби за допомогою викладача, який виступає помічником у процесі усвідомленого автономно-творчого навчання студентів та оволодіння ними оптимальними стратегіями самонавчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Наведеним способам визначення змісту, на нашу думку, бракує наявності єдиної методологічної основи, що накладає обмеженості на їх застосування. Такою загальнометодологічною основою можна прийняти відомий процесуальний підхід опису будь-яких явищ [14, с. 13]. Він передбачає опис процесу з урахуванням трьох потоків: речовини, енергії та інформації, які саме і визначають таке явище, як процес. Навчальний процес також відбувається за рахунок проходження наведених потоків. Надалі буде враховуватися лише інформаційний потік, який може бути реалізованим у будь-яких матеріальних носіях.

Інформаційна складова процесу навчання визначає його зміст. Вона формується факторами зовнішнього середовища. До таких факторів, згідно з Ю.І.Пасовим, можуть належати подія, вчинок, факт (суб'єктивний чи об'єктивний), поняття, сентенція, твердження, явище, стан, поведінка, які саме стають предметним змістом проблем, що є цікавими для нас [10, с. 131–133]. Зміст забезпечує інформаційне наповнення процесу навчання, яке складається з навчальних семестрів, що є ресурсом часу (або терміном навчання) наведеного процесу; він також пов'язаний із специфікою навчання в немовному вищі, яка полягає, по-перше, у набутті професійних знань та умінь і, по-друге, у навчанні мови, яке сприяє професійному розвитку в широкому розумінні.

Оскільки наші дослідження проводилися в аграрному ВНЗ, надалі ми будемо виходити саме з такого формату навчання: два семестри навчального процесу на першому курсі при чотирьох годинах на тиждень. За програмою навчальної дисципліни «Англійська мова» для підготовки фахівців в аграрних вищих навчальних закладах II – IV рівнів акредитації, предметно-тематичний та мовний матеріал основного курсу (розрахованого на два семестри) «...обмежено сферами повсякденного та елементарно спеціального спілкування» [12, с. 4]. Згідно з програмою метою основного курсу є навчання студентів

практичного володіння англійською мовою, а саме: висловлювати свої думки та розуміти партнерів адекватно ситуації спілкування у вищезазначених сферах [18; 19].

Розглянемо, як формувався зміст навчання студентів економічних спеціальностей ТДАТУ на основі навчальної автономії студентів у послідовності навчання ділової мови, запропонованої О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко [17, с. 22]. Для навчання на першому курсі немовного навчального закладу освіти така послідовність протягом двох семестрів складається з *двох етапів*: навчання англійської мови загального вжитку (GE) – *підготовчий етап*, що передує початку широкої спеціалізації; навчання мови для ділового спілкування (BE) – *основний етап* широкої спеціалізації. Така послідовність навчання (GE протягом першого семестру, BE протягом другого) забезпечує формування основи для переходу від побутової та загальноосвітньої тематики до сфери англомовного спілкування для ділових цілей за спеціальністю.

Мета першого етапу (перший семестр) за програмою для аграрних ВНЗ – навчити студентів обмінюватися своїми думками, що формулюються англійською мовою, у формі «питання – відповідь», діалогічній формі і стилістично нейтральному реєстрі загальноосвітньої сфери та сфери повсякденного спілкування [12, с. 5]. Тому на цьому етапі основним завданням навчання є підвищення рівня мовленнєвої компетенції студентів 1 курсу економічних спеціальностей за рахунок надання їм автономії через створення інформаційної бази для проведення *рольових ігор* та розробки *проектів*, які не обмежені професійними рамками їх базової спеціалізації. Навчання в першому семестрі цілком спрямоване на вивчення загальної англійської мови задля виявлення прогалин у навчанні та їх усунення. Предметно-тематичний та мовний матеріал обмежено сферами повсякденного спілкування, оскільки вважається, що теми, які пов'язані з майбутньою спеціальністю та професійними питаннями, доцільніше опрацьовувати не раніше другого семестру [16, с. 9].

Мета другого етапу навчання (другий семестр) – залучити студентів до сфери англомовного спілкування за спеціальністю. *Загальні вимоги* до другого етапу – розуміти головні ідеї складного тексту конкретної та абстрактної тематики, включаючи обговорення в галузі спеціалізації; продукувати чіткий та детальний текст на широкий спектр тем, особливо спеціальних, та пояснювати точку зору на проблему певної теми, виділяючи різного роду недоліки та переваги [12, с. 7]. Ефективне досягнення цієї мети здійснюється за рахунок надання студентам автономії шляхом створення інформаційного забезпечення процесу проведення *ділових ігор* та *проектування*, обмеженого професійними рамками базової спеціалізації на етапі широкої спеціалізації. Таким чином, процес навчання відбувається протягом двох семестрів у послідовності, яка наводиться на рисунку 1.

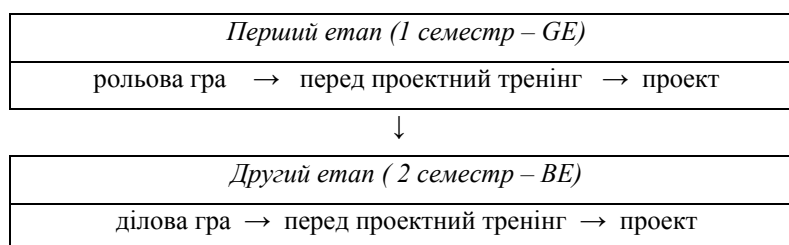


Рис. 1. Послідовність застосування засобів формування навчальної автономії студентів за етапами навчання

Рольові / ділові ігри та проекти, які обрано як основні засоби формування автономії студентів, співвідносяться з цілями наведених етапів навчання. Хоча навчання ділової англійської мови здійснюється у другому семестрі, досягти поставленої мети неможливо без підготовчого етапу першого семестру. Тому протягом *першого етапу* студенти знайомляться з базовою нормативно-технічною інформацією: міжнародним класифікатором видів економічної діяльності (ISIC); державним класифікатором видів економічної діяльності України (КВЕД, ДК 009-96). Вони обирають будь-яку економічну діяльність за нормативними документами у рамках класифікаційної кількості секцій від А до Q щодо видів економічної діяльності [2, с. 228]. Це необхідно задля аналізу потреб та вподобань тих, хто вивчає мови, оскільки метою цього етапу є їх безпосереднє залучення до процесу опанування мови за умов наявності високої мотивації через активізацію творчих здібностей у процесі автономної навчальної діяльності з проектування. Зрозуміло, що на цьому етапі «необмеженість» інформаційної бази є припустимою задля того, щоб прояв бажань студентів знайшов своє втілення у їх автономно-творчій діяльності для формування стійкої мотивації внутрішнього механізму діяльності [9, с. 184] та здійснення такої діяльності.

Оскільки завданням *другого етапу* є залучення студентів до сфери англомовного спілкування за спеціальністю, набуті вміння та сформовані навички доцільно обмежити нормативною базою, пов'язаною з обраною спеціальністю. Звуження класифікаційної кількості сфер економічної діяльності до сфери майбутньої економічної діяльності, обмеженої секцією J, має на меті залучення тих, хто вивчає мови, до творчого процесу проектування у сфері економічної діяльності, яка обмежується професійно орієнтованим напрямом економічної діяльності. Побудова навчального процесу протягом другого етапу навчання перегукується з положеннями попереднього етапу, але, на відміну від нього, коли тим, хто навчається, було надано широкий вибір щодо матеріалів для самостійного опрацювання та автономно-творчого відтворення в проектній продукції, на етапі широкої спеціалізації інформаційна база для розробки проектів є обмеженою професійними рамками базової спеціалізації студентів. Навчання побудовано таким чином, щоб поступово «підводити» їх до стандартизованої лексики через опрацювання нормативних документів та реалізацію принципів проектування [4, с. 55–56].

Для навчання на другому етапі нами визначено чотири тематичних блоки для опрацювання з нормативними документами, а саме: 1) міжнародна система класифікації та кодування техніко-економічної інформації; 2) види економічної діяльності: продукція та послуги; 3) виробництво продукції або надання послуг встановленої якості; 4) структура та ресурси підприємства.

На рисунку 2 наводяться інформаційно-тематичні блоки, через опрацювання яких протягом першого та другого семестрів студентами розробляється навчальний проект. З рисунка видно, що тематичний блок 1 в обох семестрах навчання є ознайомлювальним та підпорядкований меті навчання наведених етапів. Щодо тематичних блоків 2, 3, 4, то вони є різними етапами активізації особливо значущого навчального матеріалу завдяки реалізації побудови навчального процесу по спіралі відповідно принципу поетапно-концентричної побудови навчання з відповідним рівнем деталізації матеріалу, що опрацьовується [13, с. 135]. Обсяг інформаційно-тематичних блоків та зміст можливо гнучко варіювати в межах визначеної тематики. Опрацювання наведених тематичних блоків максимально наближує до реального об'єкта проектування, де реалізується прямий та зворотний зв'язок з реальним економічним середовищем, та відображає основні етапи цього проектування, надає студенту уяву про рівень стандартизації економічної діяльності з одночасною лінгвістичною адаптацією, а саме усуненням невизначеностей синтаксичного, семантичного та прагматичного характеру.

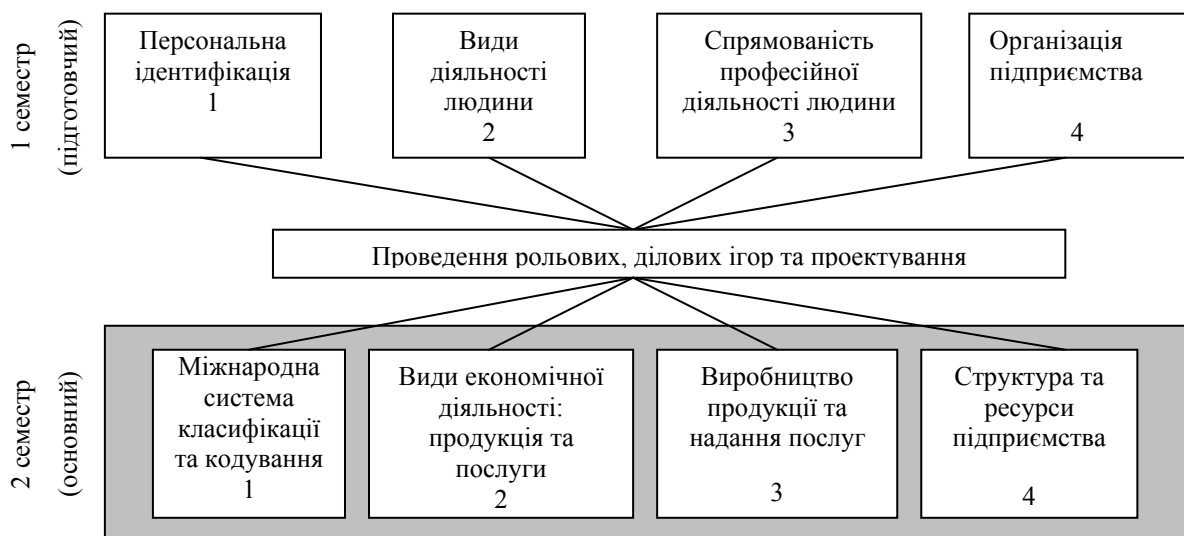


Рис. 2. Тематичні блоки, що опрацьовуються в ході проведення рольових, ділових ігор та навчального проектування

В основу змісту навчання ділової АМ з урахуванням принципу автономії покладено оптимально необхідний алгоритм дій у проведенні рольових / ділових ігор, навчального проектування, який є достатнім для того, щоб створити уяву про виробництво продукції або надання послуги. Тому зміст навчання опрацьовується шляхом ознайомлення користувачів мови з базовою нормативно-технічною документацією; автономного вибору студентами напрямку економічної діяльності; автономного вибору студентами продукції та послуг; створення остаточного продукту (складання звіту відповідно до рекомендацій); презентації та оцінювання.

Але наведене опрацювання змісту навчання ділової англійської мови є процесом, який потребує управління ним; за його відсутності він здійснюється хаотично, що несприятливо впливає на якість навчання, його результативність [5, с. 52].

Отже, реалізація навчальних цілей взагалі неможлива без розвитку автономії студентів, пов'язаного з розвитком їх здатності до самостійного навчання, самооцінки, особистої мотивації, позитивним ставленням до навчання, здатністю адекватно діяти в професійних та академічних ситуаціях через ефективне спілкування. Провідним засобом реалізації принципу інтегрованого навчання виступають такі види навчальної діяльності як рольові/ділові ігри та проектна робота, опрацювання яких складає оптимальну схему формування творчої автономії студентів немовних ВНЗ у процесі навчання англійської мови для ділових цілей. Інформаційне наповнення змісту формується предметним змістом проблем, що обговорюються в процесі навчання. Гармонійне поєднання навчального процесу та реального соціального середовища здійснюється за рахунок застосування нормативних документів у послідовності навчання від мови повсякденного вжитку (GE) до мови для ділового спілкування (BE), яка необхідна для формування основи для переходу від побутової загальноосвітньої тематики до сфери англійськомовного спілкування для ділових цілей за спеціальністю. Проведення рольових ігор та виконання проекту, який не є професійно-орієнтованим, на підготовчому етапі має на меті залучення студентів до процесу опанування мови за умов наявності їх високої мотивації через активізацію творчих здібностей у процесі автономної навчальної діяльності. Проведення ділових ігор та виконання проектування протягом основного етапу має на меті залучення тих, хто вивчає мови, до творчого процесу проектування у сфері економічної діяльності, обмеженої професійно-орієнтованим напрямом цієї діяльності. В основу змісту навчання ділової АМ з урахуванням принципу автономії студентів економічних спеціальностей покладено оптимально необхідний алгоритм дій у проведенні рольових / ділових ігор, навчального проектування, який є достатнім для того, щоб створити уяву про виробництво продукції або надання послуги. Подальші дослідження доцільно проводити в напрямку розробки методик навчання ділової англійської мови, які б забезпечували умови та засоби для здійснення управління процесом навчання на основі автономії студентів із застосуванням відповідних принципів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Караєва Т. В. Інформаційне забезпечення розробки бізнес-проектів у процесі навчання англійської мови / Т. В. Караєва // Вісник Київського держ. лінгв. ун-ту. Серія : Педагогіка та психологія. – К., 2005. – Вип. 8. – С. 226–230.
3. Караєва Т.В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Караєва. – К., 2010. – 193 с.
4. Караєва Т. В. Принципи розробки навчальних проектів студентами економічних спеціальностей / Т. В. Караєва // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів, 2009. – Вип. 62. – С. 54–60.
5. Караєва Т. В. Управління процесом створення проектів при навчанні ділової англійської мови / Т. В. Караєва // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів, 2007. – Вип. 43. – С. 52–55.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах.: підручник для студ. вищих закладів освіти / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності 6.050100 – «Економіка підприємства» напряму підготовки 0501 – «Економіка і підприємництво» : галузевий стандарт вищої освіти. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2004. – 65 с.
8. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 – «Економіка і підприємництво» : Галузевий стандарт вищої освіти. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 124 с.
9. Осипов А. И. Пространство и время как категории мировоззрения и регуляторы практической деятельности / А. И. Осипов ; [науч. ред. Д. И. Широконов]. – Мн. : Наука и техника, 1989. – 220 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

12. Програма з навчальної дисципліни «Англійська мова» для підготовки фахівців в аграрних вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації. – К. : Аграрна освіта, 2004. – 15 с.
13. Ружин К.М. Значення повторення лексичного матеріалу для формування мовленнєвої компетенції в процесі навчання іноземної мови / К.М. Ружин, О.О. Ніколова // Вісник ЗНУ : Педагогічні науки. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 1. – С. 135–139.
14. Сиденко В. М. Основы научных исследований / В. М. Сиденко, И. М. Грушко. – Харьков : Вища школа, 1977. – 200 с.
15. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
16. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К. : Вища школа, 1989. – 160 с.
17. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
18. Тарнопольський О. Б. Навчання англійської ділової комунікації: особливості Business English, послідовність та базові принципи викладання / О. Б. Тарнопольський // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб. наук. праць. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – С. 124–129.
19. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис...доктора пед. наук : 13.00.02 / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 432 с.
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
21. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications frameworks [E - resource] / Ministry of Science, Technology and Innovation (February 2005). – Режим доступу:http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00main.doc/050218_QF_EHEA.pdf.

УДК 378.18.062.1:316.61 (477)

ОБЪЕКТИВНИЙ СТАН ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Лісіна Г.С., викладач-стажист, Меркулова Н.В., викладач-стажист

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглядаються особливості процесу соціалізації студентів, визначається рівень впливу соціалізуючих факторів на студентів-першокурсників та основні умови поліпшення процесу соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціалізація, вищий навчальний заклад, виховна робота, студенти.

Лісіна А.С., Меркулова Н.В. ОБЪЕКТИВНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна.

В статье рассматриваются особенности процесса социализации студентов, определяется уровень воздействия социализирующих факторов на студентов-первокурсников и основные условия улучшения процесса социализации студенческой молодежи в вузе.

Ключевые слова: социализация, высшее учебное заведение, воспитательная работа, студенты.

Lisina A.S., Merkulova N.V. THE OBJECTIVE CONDITION OF THE STUDENTS' SOCIALIZATION IN MODERN HIGH SCHOOL / Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine.

This article reveals the features of the socialization process of students, determines the level of impact of socializing factors on first-year students and the basic conditions improving of the socialization process of students in high school.

Key words: socialization, higher education, educational work, students.

В умовах становлення України, утвердження подальшої демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи суспільства гостро постає питання про народження громадянина нової формації, свідомого, творчого, здатного до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У підготовці такої людини особливу роль відіграє вищий навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний і

культурний генофонд, що, у свою чергу, виступає надійним чинником утвердження прогресивного в розвитку держави, удосконалення людських стосунків. Тому виявлення специфіки соціального становлення студентів в сучасних умовах є однією із актуальних проблем педагогічної науки.

За останнє десятиріччя докорінно змінилися цілі і завдання виховання студентської молоді, зміст цього процесу, методи і умови соціального становлення особистості. Все це потребувало певної переоцінки того стану, який склався у вищій школі, і здійснення пошуків нового підходу до вихідних позицій у вихованні студента. У результаті викристалізувався складний аспект у становленні особистості студента – соціалізація як об'єктивний соціально-педагогічний процес.

Соціалізація – процес залучення індивіда до системи соціальних стосунків його соціального досвіду [2, с. 270]. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим і незамінним фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації і відіграє в ньому домінуючу роль.

На думку О.В. Петрунько, головне завдання соціалізації полягає в самовідтворенні суспільства, постійному відновленні його соціальної структури (взаємопов'язаних соціальних ролей і статусів, ідеалів і цінностей, правил і норм, соціальних інституцій тощо) [3, с. 20].

Проблеми, що виникають у процесі соціалізації студентської молоді, у сучасному соціумі поділяють на дві групи:

1. Соціальні молодіжні проблеми: визначення ролі та місця молоді в сучасному суспільстві; формування ціннісних орієнтацій та їх моральних пріоритетів; становище на ринку праці; забезпечення молоді певного освітнього рівня; політичні орієнтації та електоральна поведінка молоді.
2. Особистісні проблеми молоді: пошуку сенсу життя; професійне самовизначення; кохання; створення власної сім'ї; взаємостосунки з дорослими та однолітками; здоров'я молодих людей [1, с. 53].

Результати спеціальних педагогічних досліджень різних аспектів впливу соціального середовища (сім'ї, навчального закладу і громадських організацій, культури, мистецтва, засобів масової інформації тощо) на формування особистості студента відбито у працях Н.П. Бондаренка, М.П. Іщенко, Л.Г. Коваль, О.А. Кузьменка, А.В. Мудрика, В.А. Сапогова та ін.

Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації простежується у працях О.В. Балакиревої, А.С. Волович, М.Ф. Головатого, В.С. Ільїна, В.В. Касьянова та ін.

Одним зі складних багатограних завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами, є створення умов для розвитку і становлення особистості в різних соціумах життєдіяльності молоді, які мають органічну єдність потреб та інтересів як суб'єктів виховання, так і суспільства. Тому саме у світлі вищезазначених тенденцій суспільного розвитку проблема соціалізації студентської молоді набуває актуальності і є найважливішим показником всебічної взаємодії суб'єктів виховного процесу. Виходячи з цього, метою нашої статті є дослідження процесу соціалізації студентів у сучасній вищій школі.

Питання виховання студентської молоді є і залишається в центрі уваги діяльності всіх можливих державних і недержавних інституцій.

Відправним, методологічним документом виховної роботи у вищих навчальних закладах освіти стала концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти [4].

У концепції окреслено і головну мету виховання студентської молоді, яка полягає в набутті молодим поколінням соціального досвіду, успадкуванні духовних надбань українського народу, формуванні у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина України, розвиненої духовності, правової, естетичної та екологічної культури.

Об'єктом виховної роботи є всі студенти університету, в тому числі студенти, які працюють у Радах самоврядування на факультеті, в гуртожитку, беруть участь у художній самодіяльності, у роботі клубів; групи чи окремі студенти з поведінкою, свідомістю, нахилами підвищеного ризику, групи студентів за соціальним, сімейним, моральним станом, місцем проживання.

Суб'єктом виховної роботи виступають: ректорат університету, як організатор виховної роботи в цілому; керівники та відповідальні працівники управлінських структур, Рада університету з питань виховної роботи серед студентів, деканати факультетів, колективи всіх кафедр, куратори академічних груп, всі викладачі, співробітники університету.

Виховний вплив має бути спрямований, насамперед, на особистість студента, а через нього – на академічну групу. Саме студент перебуває в центрі навчально-виховного процесу як під час навчальної, так і в позанавчальній діяльності (самостійна, наукова робота, виробнича практика тощо).

Організація виховного процесу як складового компонента процесу соціалізації студентської молоді в Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б.Хмельницького, на базі якого

здійснювалося науково-експериментальне дослідження, передбачає системний, людинознавчий та особистісний підходи з урахуванням специфіки факультетів, спеціалізації; максимальне залучення до навчально-виховного процесу всього професорсько-викладацького складу; проведення соціологічних досліджень з вивчення рівня вихованості, духовності, культури студентів та розвитку колективів.

Сьогодення вимагає від вищої школи не простого підвищення рівня професійної підготовки фахівців, а якомога швидшого переходу до підготовки спеціалістів нового типу, здібних ефективно і гнучко реагувати на зміни соціальних, економічних, технологічних умов виробництва.

Відповідальна й незаперечна роль належить інституту кураторів академічних груп студентів, основними завданнями якого є: розвиток студента як фахівця й особистості, його нахилів, здібностей, інтелектуальності; забезпечення професійно-трудової підготовки майбутнього спеціаліста; формування в студента загальнолюдської моралі, духовності і культури, що визначаються суспільними та національно-культурними потребами.

Основною метою діяльності куратора академічної групи, на нашу думку, є створення сприятливих умов для формування особистості громадянина України в тому соціальному середовищі, де перебувають студенти.

Звичайно, посиленню соціального становлення студентів сприяє також прискорення адаптаційних процесів серед першокурсників. Адже вступ до навчального закладу – це зміна соціального оточення, набуття нового статусу, відсутність референтної групи, докорінна реорганізація режиму навчання, збільшення обсягу самостійної роботи, підвищення вимог – все це вимагає від учорашнього абітурієнта інтенсивного входження в нове оточення, в нові умови навчально-виховної діяльності [5].

У нашому дослідженні ми зробили аналіз шляхів подолання труднощів соціальної адаптації студентів першого курсу. Студентам було запропоновано відповісти на питання, які відображають стан впливу на них соціалізуючих факторів: фактори впливу на процес соціалізації першокурсників; рівень обізнаності студентів-першокурсників про функціонування структури університету; вплив різних об'єктивних факторів соціалізації.

За результатами анкетування по першому питанню, більшість респондентів (34,1%) вважають, що вони пристосовуються до нових умов життя у вищому навчальному закладі і вирішують нагальні питання самостійно. Досить низькі показники у соціалізуючому процесі першокурсників посідають такі фактори, як друзі (6,3%), староста (11,3%) та куратор (12,6%). Так, кожного року на базі нашого університету проводиться конкурс на кращого куратора та старосту групи. Таким чином створюється мотивація на активне включення в життя групи зокрема і університету взагалі, що позитивно впливає на процес соціалізації студентів.

Багато в чому, на нашу думку, професійна підготовка майбутніх фахівців залежить від рівня поінформованості про функціонування структури університету. Саме від рівня володіння інформацією про місце знаходження та функціонування різних служб університету залежить вміння швидко знаходити потрібні для навчання матеріали і послуги. Ми визначили, що у студентів першого курсу досить високий рівень обізнаності.

Досить низький показник – 43 % респондентів свідчить про недостатню обізнаність діяльності і місця знаходження студентських гуртків як осередку розкриття творчих здібностей і обдарувань студентської молоді. Так, на базі нашого навчального закладу існує ціла низка різноманітних гуртків: театр моди «Катрін», КВК, студія західних танців, аеробіка, спортивні секції та інше. Студенти, які займаються в цих гуртках неодноразово ставали переможцями всеукраїнських та міжнародних конкурсів та фестивалів.

Аналізуючи отримані дані по третьому питанню анкетування, де розглядався і визначався рівень впливу факторів соціалізації студентів у вищому навчальному закладі, можна відзначити, що пріоритетними факторами соціалізації студенти-першокурсники вважають організацію дозвілля (82%), керівництво з боку адміністрації вишу (78%) та самоуправління з боку академічної групи (74%). Аналіз даних відображено в таблиці 1.

У результаті проведення експрес-опитування нами було виявлено також деякі пропозиції і побажання студентів щодо бажаних і можливих організаційних форм діяльності студентів у позанавчальний час, які сприяють процесу адаптації і соціалізації студентів у нових умовах, а саме: зустрічі з викладачами – 60,9%, спілкування із старшокурсниками – 18,4%, організація концертів, виставок – 15%, дискотеки, вечори відпочинку – 21%, конкурси – 2,5%, пікніки – 2%.

Кожного року в нашому університеті проводяться такі організаційно-виховні заходи: університетський конкурс «Дебют першокурсників», конкурс краси та грації «Міс університет», «Містер університет», фестиваль студентської естрадної творчості «Університетські зорі», конкурс педагогічної майстерності

«Я вчитель-професіонал», виступи кінноспортивних секцій університету та інше. Таким чином створюються всі необхідні умови в області дозвіллевої діяльності для сприятливої соціалізації студентів.

Таблиця 1 – Показники впливу різних об'єктивних факторів соціалізації на студентів університету (соціально-гуманітарний факультет)

№	Показники впливу	Рівень впливу (%)		
		Низький	Середній	Високий
1	Інформація про права та обов'язки студента	43	21	36
2	Керівництво з боку адміністрації ВНЗ (деканат, ректорат)	5	17	78
3	Професіоналізм викладачів	12	23	65
4	Самоуправління з боку академгрупи (староста, студентський комітет)	12	14	74
5	Медичне обслуговування	40	13	47
6	Організація дозвілля	2	16	82

Наукова діяльність займає не менш важливіше місце в житті студентів нашого університету. Так, кількість всеукраїнських та міжнародних наукових публікацій студентів з кожним роком зростає, що свідчить про підвищення активності серед студентів.

Було також виявлено, що протягом навчання в університеті в студентів змінюється співвідношення зовнішніх і інтелектуальних цінностей. Так, розумові якості стають більш цінними (від 18,7% на I курсі до 75% на III), а зовнішня привабливість втрачає своє значення (від 27% на I курсі до 0 – на IV курсі).

Оптимальною передумовою формування духовного світу і задоволення морально-етичних потреб особистості є наявність вільного часу і цілеспрямованого його використання. Водночас духовні цінності молоді людини зумовлюють її вибір на користь того чи іншого способу проведення дозвілля. На духовний світ студентів значною мірою впливає найближче оточення, адже за даними соціологічної лабораторії університету майже 84% опитаних зазначили, що краще проводити вільний час з друзями. Поширеними серед студентів способами проведення дозвілля є відвідування нічних клубів, розважальних центрів (53,1%), перегляд телевізійних програм, Інтернет-ресурсів (52,4%), заняття спортом, туризмом (44,8%).

Практичний досвід і спостереження доводять, що недостатній рівень розвитку духовності, моральних якостей і загальної культури студентської молоді викликає, у свою чергу, прояви агресивності, жорстокості, антигромадської поведінки та інших негативних явищ у студентському середовищі. Про це свідчать результати опитування: проблема шкідливих звичок турбує 90% студентів; близько 41% респондентів зазначили, що зовсім не вживають алкогольних напоїв, проте серед опитаних 20,4% можуть дозволити собі з'явитись в нетверезому стані в громадських місцях, 75% студентів стверджують, що вони зовсім не палять. Позитивним явищем виявилось те, що майже 99% студентів соціально-гуманітарного факультету, за їх відповідями, не вживають і ніколи не вживали наркотиків.

Профілактика негативних явищ серед студентів, на нашу думку, як і вся соціально-виховна робота повинна бути, насамперед, спрямована на формування життєвої позиції, розвиток соціальної активності, виявлення та реалізацію внутрішніх сил та можливостей кожного. А це стає можливим у процесі залучення студентів до різних видів особистої та соціально значущої діяльності. Але, на жаль, як свідчать показники опитування, лише 54% першокурсників є активними організаторами власного відпочинку та дозвілля своїх друзів; близько 43% проявляють ініціативу при вирішенні проблем своїх друзів. Лише третина першокурсників бере активну участь у суспільно-громадській діяльності університету (наукові гуртки, різні клуби, команди КВК, жанрові об'єднання художньої самодіяльності тощо).

Соціалізацію студентів в умовах академічної групи ми характеризуємо як такий стан взаємовідносин особистості і групи, при якому особистість без довготривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою основну діяльність. Особливу роль при цьому відіграє психологічний комфорт, що призводить до зближення людей, до згуртованості групи.

З метою виявлення наявності чи відсутності психологічного комфорту у групі нами було проведено експериментальну перевірку серед студентів I–IV курсів соціально-гуманітарного факультету. Основні завдання: виявлення студентами морально-психологічного мікроклімату в їхньому мікросередовищі.

Як показали результати опитування (див. табл. 2), хороші і дружні стосунки є нормою спілкування в студентському колективі. У середньому із загального числа опитаних біля 35% вважають, що взаємовідносини між студентами є хорошими і безконфліктними.

Таблиця 2 – Показник позитивних взаємостосунків між студентами

У середньому	I курс	II курс	III курс	IV курс
35%	23%	42%	35%	36%

Так, кожного року в нашому університеті проводиться конкурс «Краща академічна група», що сприяє взаємодії міжособистісних відносин в групі, а також психологічному комфорту кожного члена колективу.

Соціалізацію студентської молоді ми визначаємо як процес і результат активного пристосування та функціонування (життєдіяльності) особистості в умовах нового соціального середовища або нової соціальної ситуації, що проявляється у засвоєнні норм та вимог, що діють у мікросередовищі і суспільстві, в оволодінні відповідними формами і засобами діяльності.

Прояв незадоволення соціальних потреб студентів при перебуванні в новому соціальному мікросередовищі, як виявилось, полягає в недостатньому врахуванні педагогами вищої школи індивідуальних особливостей першокурсників, у їх слабких міжособистісних зв'язках, у недостатньому формуванні навчально-мотиваційної сфери, у відсутності інформаційного забезпечення для достатнього рівня адаптивності студентів.

Отримані дані дозволяють висловити думку про те, що і позитивні, і негативні показники змушують не просто аналізувати їх, а шукати нові шляхи, умови, форми роботи зі студентами, враховуючи при цьому їх тимчасовий термін навчання в університеті. Зважаючи на те, що процес соціалізації як специфічний період у розвитку і становленні особистості є особливо значущим, то досить важливо виявити і закріпити орієнтири поведінки та світогляду студентів, які сприятимуть у подальшому можливому прояву їхньої власної незалежності, впевненості, прояву творчих здібностей і конструктивних бажань.

Аналіз результатів опитування студентів, спостереження та наш досвід роботи дають право стверджувати, що управління навчально-виховною діяльністю студентів у вищому навчальному закладі є значною і складною педагогічною проблемою періоду соціалізації студентської молоді і передбачає конструктивне й оперативне втручання, а також визначення змісту і мети навчально-виховної роботи, характеру міжособистісних стосунків, корекцію інтегрованих зв'язків і таких цілей і перспектив, які мають підняти соціальну значущість як індивідуальної, так і групової діяльності студентів.

На нашу думку, поліпшення і ефективність процесу соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі можливе з урахуванням і дотриманням таких основних умов:

- розробка системи самоврядування студентів з метою розкриття їхнього творчого потенціалу, репрезентації прав, обов'язків та інтересів студентів у стосунках із адміністративними підрозділами та громадськими організаціями університету;
- налагодження роботи кураторів академічних груп та організація їх навчання й обміну досвідом (методичні наради, семінари, педагогічні читання, круглі столи, дискусії, рольові ігри, тренінги тощо);
- створення студентської соціальної служби університету з метою вивчення стану виховної роботи, запитів та інтересів студентів та вироблення нової стратегії і тактики їх соціального виховання;
- розробка організаційних форм роботи для стимулювання кожного студента займатися самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / І.М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
2. Введення у професію соціального педагога: навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів / [за заг. ред. М.І. Приходько, О.В. Федорової]. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 276 с.
3. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: Монографія. – Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – 480 с.
4. Робоча книга вихователя. Вип. 1 / [укл. О.І. Тимчик, В.І. Уруський]. – Тернопіль : ТОШПО, 2000. – 300 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогіка и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ КУРСАНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ МВС УКРАЇНИ

Мухіна Г.В., заступник начальника навчально-методичного відділу

Донецький юридичний інститут ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка

Статтю присвячено визначенню особливостей соціального статусу курсанта в порівнянні із соціальним статусом студента. Подано портрет курсанта як суб'єкта педагогічного процесу. В основу цього портрета покладено професійні, ділові, соціально-психологічні та моральні якості.

Ключові слова: соціальний статус, курсант, суб'єкт навчальної діяльності, портрет курсанта, модель майбутнього фахівця.

Мухина Г.В. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА КУРСАНТА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД УКРАИНЫ / Донецкий юридический институт ЛГУВД им. Э.А. Дидоренко, Украина.

Статья посвящена определению особенностей социального статуса курсанта в сравнении с статусом студента. Проанализирован портрет курсанта, основными составляющими этого портрета являются профессиональные, деловые, социально-психологические и моральные качества.

Ключевые слова: социальный статус, курсант, субъект учебной деятельности, портрет курсанта, модель будущего специалиста.

Muhina G.V. THE DEFINITION SOCIAL STATUS A CADET / Donetsk juridical institute, Ukraine.

The article deals with the definition of peculiarities of social status of a cadet comparing with the social status of a student. Cadet's portrait has been analyzed, its components are professional, business, social and psychological and moral qualities.

Key words: social status, a cadet, a subject of academic activity, cadet's portrait, the model of a futures specialist.

Реформування та перебудова міліції потребує не тільки реорганізації її структури, але й зміни системи дійсних орієнтацій та ставлення працівників ОВС до своєї службової діяльності. Виконання цього завдання неможливе без якісної підготовки спеціалістів, фахівців високого класу [1]. Підготовка фахівців з високим рівнем професійної компетентності та особистісного розвитку, здатних до безперервного самовдосконалення, постійного поповнення й розширення спектру своїх знань і вмінь (тобто здатних навчатися впродовж усього життя) є одним із центральних завдань сучасної вищої освіти. Процес підготовки майбутніх працівників ОВС має ґрунтуватися не тільки на визначених цілях та завданнях, а й повинен враховувати системні особистісні характеристики курсантів, зокрема їхнього соціального статусу, який майже не досліджується сучасною наукою. Недостатній ступінь вивчення соціального статусу курсантів, як окремої категорії осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах, та необхідність пошуку нових шляхів удосконалення процесу професійної підготовки в закладах освіти МВС України обумовлюють тему цього дослідження.

У теорії та методиці професійної юридичної освіти переважають наукові розробки, у яких об'єктом дослідження є курсанти вищих навчальних закладів (О. Бандурка, О. Белошицький, В. Бочелюк, Л. Бостан, В. Васильєв, В. Веденедиктов, М. Дідик, В. Дяченко, М. Горличенко, В. Грибан, М. Грибан, М. Ісаєнко, Є. Задніпрянець, О. Косаревська, В. Корнешук, В. Кройтер, Є. Левицький, С. Левченко, М. Костицький, В. Павлушенко, О. Пометун, В. Приходько, І. Радомінський, Є. Сарафанюк, Д. Супрун, В. Шалаєв, Г. Яворська та інші). На цьому тлі поодинокими здаються розробки, в яких курсант постає суб'єктом навчальної діяльності [1; 2].

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей соціального статусу курсанта. Для реалізації цієї мети необхідним постає вирішення таких завдань:

- розкрити зміст понять «курсант», «студент», «соціальний статус»;
- порівняти соціальний статус курсанта і соціальний статус студента;
- окреслити особливості соціального статусу курсанта.

На сьогодні незважаючи на великий загальний досвід досліджень доводиться стикатися з тим, що в педагогічній літературі немає чіткої дефініції поняття «курсант», як і немає однастайності щодо розуміння характеру і специфіки навчання курсантів. Соціальний статус курсанта, на жаль, залишається поза увагою як вичизняної педагогічної науки, так і зарубіжної. Проте ми дотримуємося думки О. Белошицького, який вважає, що статус курсанта суттєво відрізняється від статусу всіх тих, хто навчається [2]. Адже, соціальний статус і функції (тобто загальні права та обов'язки курсантів відповідно до їх спеціального або військового звання, службового положення) визначаються законами України, статутами органів внутрішніх справ, Збройних сил України, вищих навчальних закладів та іншими нормативно-правовими актами [7, с. 14].

Побудова педагогічного процесу у сучасній вищій школі потребує перегляду самого статусу курсанта. *Соціальний статус* як центральне поняття психології особистості визначають як сукупність прав і обов'язків соціального індивіда [3, с. 10].

Відповідно до визначення поняття «курсант» у довідковій літературі, статус курсанта визначається, як статус військовослужбовця. Більш широким є поняття «курсант» у військовому енциклопедичному словнику: «Курсант – військове звання військовослужбовця, який навчається у військово-навчальному закладі і не має офіцерського військового звання» [5, с. 807]. Виходячи з такого визначення, статус курсанта можна розуміти як статус військовослужбовця, який навчається у спеціалізованому навчальному закладі. Поняття «курсант» окреслено й у нормативно-правових актах – Законі України «Про вищу освіту», «Положенні про вищі навчальні заклади МВС», «Дисциплінарному статуті органів внутрішніх справ України» тощо. Згідно з цими документами статус «курсант» надається особам рядового та молодшого начальницького складу органів внутрішніх справ (військовослужбовцям, що не мають звань офіцерів), які навчаються у вищих навчальних закладах.

У нашому дослідженні пропонуються такі параметри для порівняння соціальних статусів курсанта та студента, як зміст дефініції, права та обов'язки осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

У розділі VIII Закону України «Про вищу освіту» подано детальну характеристику всіх учасників навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Для порівняння змісту понять «студент» і «курсант» наведемо їх визначення за зазначеним нормативно-правовим актом. Отже, «студент» – це особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [9]. Поняття «курсант» визначається також, як особа, яка в установленому порядку зарахована до військового вищого навчального закладу і навчається з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів. Виходячи зі змісту понять «студент» і «курсант» за Законом України «Про вищу освіту» можна стверджувати, що тільки частина змісту понять є подібною, інша ж частина відрізняє курсанта від студента в тому, що курсант належить до особливого, тобто військового типу навчального закладу.

В інших нормативних документах (а саме в Дисциплінарному статуті органів внутрішніх справ України) знаходимо таке визначення поняття «курсант» – це особа, яка навчається, проходить курси початкової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах МВС України, відноситься до перемінного складу» [6, с. 5]. Саме це визначення найбільш глибоко розкриває відмінності між поняттями «курсант» і «студент», що відповідає реальній суті справ. Перш за все, відмінності між курсантом і студентом полягають у їх правах, по-друге, в їх обов'язках.

За законом України «Про вищу освіту» і студент, і курсант має такі спільні права, як :

- користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою вищого навчального закладу;
- участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських роботах, конференціях, симпозіумах, виставках, конкурсах, подання своїх робіт до публікацій;
- участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідній роботі, призначенні стипендій, організації дозвілля, побуту, оздоровлення;
- моральне та (або) матеріальне заохочення за успіхи в навчанні та активну участь у науково-дослідній роботі;
- захист від будь-яких форм експлуатації, фізичного та психічного насильства;
- безкоштовне користування у вищих навчальних закладах бібліотеками, інформаційними фондами, послугами навчальних, наукових, медичних та інших підрозділів вищого навчального закладу;
- безпечні і нешкідливі умови навчання, праці та побуту.

Крім зазначеного переліку, студентам надається право на обрання навчальних дисциплін за спеціальністю в межах, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки та робочим навчальним планом, участь у формуванні індивідуального навчального плану, вибір форми навчання. Зазначені права є й у курсантів, але ті самі права дещо обмежені іншими відомчими нормативно-правовими документами та потребують обов'язкового узгодження вибору курсанта з керівництвом інституту або факультету. Наприклад, курсант має право відвідувати додатково *за узгодженням з керівництвом вищого навчального закладу* будь-які види занять, що проводяться у вищому навчальному закладі і сприяють успішному оволодінню спеціальністю, або, курсант у разі успішного оволодіння навчальною програмою (на «відмінно» або «добре») має право, *за узгодженням з начальником інституту (факультету)*, визначати індивідуальний термін складання екзаменів, заліків, курсових робіт тощо [9].

Для студента існують ще права за Законом «Про вищу освіту», тоді як для курсантів існує обмеження цих прав іншими нормативно-правовими документами, а саме: студенти мають право на участь в об'єднаннях громадян, курсантам участь у будь-яких об'єднаннях заборонено законом України «Про міліцію» (ст.3). Крім цього студенти мають право на трудову діяльність у позанавчальний час, проте курсантам забороняється займатися іншою оплачуваною або підприємницькою діяльністю (крім

викладацької, наукової та творчої діяльності, медичної практики, інструкторської та суддівської практики зі спорту, що здійснюються в позаробочий час) безпосередньо або через інших осіб.

Зовсім інша тенденція простежується в порівнянні обов'язків студентів та курсантів. За Законом України «Про вищу освіту» обов'язки всіх осіб, які навчаються, обмежені. До їх основних обов'язків входить тільки виконання законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу і графіку навчального процесу та вимог навчального плану. Перелік обов'язків курсантів, які визначено у відповідних нормативних документах [6; 7; 8] набагато більший, а саме:

- виконувати вимоги законів України, Дисциплінарного статуту органів внутрішніх справ України, Присяги працівників внутрішніх справ України, накази командирів і начальників;
- суворо дотримуватися заходів безпеки у процесі навчальних занять і проведення робіт з озброєнням та спеціальною технікою;
- дбайливо ставитися до майна вищого навчального закладу, озброєння та спеціальної техніки;
- дотримуватися вимог щодо захисту інформації, що становить державну таємницю;
- захищати й охороняти від протиправних посягань життя, здоров'я, права та свободи громадян, власність, довкілля, інтереси суспільства й держави; поважати людську гідність, виявляти турботу про громадян і бути готовим у будь-який час надати їм допомогу;
- дотримуватися норм професійної та службової етики;
- стійко переносити всі труднощі та обмеження, пов'язані зі службою;
- постійно підвищувати свій професійний та культурний рівень;
- сприяти начальникам у зміцненні службової діяльності, забезпеченні законності;
- виявляти повагу до колег по службовій діяльності та інших громадян, бути ввічливими, дотримуватися правил внутрішнього розпорядку, носіння встановленої форми одягу, етикету тощо.

Отже, коло прав студента набагато більше за коло обов'язків, тоді як у курсантів все навпаки. Спектр діяльності курсантів є більш широким за спектр діяльності студентів, адже курсант займається не тільки навчальною діяльністю, а й службовою. В умовах вищих навчальних закладів МВС України службову діяльність (несення служби у складі добових нарядів із забезпечення діяльності вищого навчального закладу та його структурних підрозділів) розглядають як один із видів навчальної діяльності та практичної підготовки курсантів до майбутньої професії. Як бачимо, навчальна діяльність не є для курсанта єдиною, центральною і найбільш значущою сферою. Курсантові доводиться переключати соціальні «регістри», бо як рядовий міліції курсант постає об'єктом впливу з боку адміністративно-командного складу навчального закладу, і тільки у процесі навчання він може актуалізувати себе як суб'єкт педагогічного процесу, постаючи партнером викладача в побудові суб'єкт-суб'єктних відносин.

Досліджуючи особливості курсанта як суб'єкта педагогічного процесу, слід зауважити, що курсанти стикаються з різними соціально-побутовими (великі фізичні навантаження, навантаженість по службі, дефіцит особистого часу, побутова неупорядкованість) та психологічними труднощами (труднощі, пов'язані з молодшими командирами й офіцерами, необхідність діяти суворо за Статутом, укладатися в розпорядок дня). Курсанти відрізняються від студентів ще й способом життя, що впливає на їх індивідуальну та колективну діяльність. Адже найважливішим середовищем навчання й виховання курсанта є колектив навчального закладу загалом, факультету, курсу, навчальної групи й ті соціальні відносини і процеси, що властиві цим групам. За період навчання курсант «проживає» у колективі вищого навчального закладу значний етап становлення особистості, набуває фахових знань, умінь, навичок. У колективі формуються важливі особистісні якості курсанта, його світогляд, фахова компетентність майбутнього працівника ОВС. Відносини, що складаються в курсанта в колективі, відіграють важливу роль у його адаптації до фахового середовища [10]. Отже, на нашу думку, колективна діяльність для курсантів є більш значущою, ніж індивідуальна, до того ж, курсант виконує як роль рядового міліціонера, так і роль студента.

До особливостей курсантів як суб'єктів навчальної та службової діяльності, що характеризують їхній соціальний статус, доцільно віднести такі:

- підвищені вимоги до особистих, ділових і моральних якостей, фізичної підготовки і стану здоров'я, які необхідні для виконання покладених на міліцію завдань [6, с. 10];
- виконання у процесі навчання правоохоронних функцій як особами рядового складу органів внутрішніх справ;
- наявність певних обмежень прав, що пов'язано зі службою (забороняється займатися іншою оплачуваною або підприємницькою діяльністю, брати участь в об'єднаннях громадян тощо);
- дотримання суворої ієрархії (субординації) залежно від посади, наказу (розпорядження), спеціального звання, вимог присяги, навчальної та службової дисципліни.

Незаперечним є факт, що організація навчальної діяльності курсантів має свої особливості, які, перш за все, пов'язані з певною специфікою навчального закладу, в якому відбувається педагогічний процес, бо саме педагогічний процес має сувору регламентованість відповідно до внутрішнього розпорядку навчального закладу, який передбачає чітко спланований розклад дня й дуже обмежену кількість вільного часу. У стосунках між курсантами й викладачами простежується ієрархічність та певна підпорядкованість. Традиційно навчальний процес ґрунтується на прямій і постійній взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається. При цьому першому відводиться роль ведучого, ініціатора і «двигуна», а другому – статус об'єкта впливу: той, хто навчається, повинен сприймати й засвоювати те, що йому пропонує викладач [4, с. 52–53]. Якщо курсант постає об'єктом у процесі навчання, то його особистість характеризує такі риси:

- неусвідомленість своїх цінностей та інтересів, невміння чітко поставити перед собою цілі й обміркувати шляхи їх досягнення;
- детермінованість діяльності ззовні (очікування інструкцій, відмова від самостійності рішень, прийняття готових ідей, опора на стимули);
- використання готових програм, стереотипність мислення;
- нездатність до систематичного аналізу, самооцінки, самокорекції [11, с. 54].

Отже, за суб'єкт-об'єктного підходу до організації навчання не відбувається реальної взаємодії, викладач постає суб'єктом педагогічної діяльності, виявляє активність, а курсант має пасивно-очікувальну позицію (чекає настанов, вказівок, рекомендацій). Над курсантом домінує викладач. Поступово курсант стає споживачем готового інтелектуального продукту, орієнтується не на самостійне здобуття знань, а на сприймання інформації через викладача, на репродуктивну діяльність – відтворення того, чому навчили. Організація навчання на підставі суб'єкт-об'єктного підходу не сприяє розвитку особистості курсанта, повному використанню його індивідуального творчого потенціалу. Проте відомчі положення і статuti вимагають від курсантів у процесі виконання обов'язків іншої поведінки та іншого мислення, а саме: прояву активності, ініціативності та самостійності у прийнятті рішень, участі в плануванні навчальної діяльності. Тобто виникає певне протиріччя між вимогами до професійної підготовки фахівців для ОВС та ігноруванням особистісної ролі когерентності курсантів, що суттєво впливає на результат навчання й розвиток особистісних якостей курсанта.

Таким чином, зміст поняття «курсант» є більш широким, ніж поняття «студент». «Курсант» визначається, як особа, яка навчається, проходить курси початкової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах МВС України та належить до перемінного складу. Соціальний статус курсанта має суттєві відмінності від соціального статусу студента, адже курсант одночасно є як суб'єктом навчальної діяльності, так і суб'єктом службової діяльності. Статус службовця має негативний вплив на рольову поведінку курсанта на навчальному занятті. Основним орієнтиром у проектуванні особистісно-орієнтованої технології навчання у вищих юридичних навчальних закладах є поетапний розвиток суб'єктності майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієв М.І. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Белошицкий А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : автореф. дис. на получение науч. степени докт. пед. наук : 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.В. Белошицкий. – Воронеж, 2009. – 23 с.
3. Венедиктов В.С. Статус працівників органів внутрішніх справ України як державних службовців : наук.-практ. посіб. / В.С. Венедиктов, М.І. Іншин. – Харків : Ун-т внутр. справ, 2005. – 136 с.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної педагогіки : посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Омелян Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.
5. Военный энциклопедический словарь [сост. А. Горкин и др.]. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2001. – 848 с.
6. Про Дисциплінарний статут внутрішніх справ України: Закон України від 22 лютого 2006 року № 3460 // Офіційний вісник України. – К., 2006. – № 12. – ст. 791.
7. Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади МВС: Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14 лютого 2008 року № 62 // Офіційний вісник України. – 2008. – № 21. – ст.615.
8. Про міліцію: Закон України від 20 грудня 1990 року за № 565 // Бюлетень Міністерства юстиції України. – 2001. – № 4 – с.256.
9. Про вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 року за №2984-III (зі змінами) // Голос України. – 2002. – 5 березня. – № 43 – с.10.
10. Судебные и правоохранительные органы Украины : учеб. [для студ. высш. учеб. зав. / наук. ред. Бандурка А.]. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 350 с.

11. Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Якса Н.В. – К. : Знання, 2007. – 358 с. – (Вища освіта XXI століття).

УДК 378.014.553

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Потопа К. Л., к. пед. н.

Криворізький факультет Запорізького національного університету

Потопа К. Л. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ / Криворізький факультет Запорізького національного університету, Україна

У статті визначено, що адаптація студентів – складний багаторівневий процес пристосування до нових умов діяльності й спілкування. Установлено основні умови активізації цього процесу для студентів вищих закладів освіти.

Ключові слова: адаптація, студент молодшого курсу, вищий заклад освіти.

Потопа К. Л. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Криворожский факультет Запорожского национального университета, Украина

В статье определено, что адаптация студентов – сложный многоуровневый процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения. Установлены основные условия активизации этого процесса для студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: адаптация, студент младшего курса, высшем учебном заведении.

Potopa C. SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVIZATION OF ADAPTATION JUNIOR STUDENTS TO STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Kryvyj Rih Faculty Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article stipulates that the adaptation of students - a complex multilevel process of adapting to new conditions of activity and communication. Established the basic conditions of intensification of the process for students of higher educational institutions.

Key words: adaptation, junior students, the institution of higher education.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Стрімкий розвиток суспільства в умовах потужного глобалізаційного впливу вимагає від системи вищої освіти забезпечення високого рівня фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки, набуття громадянами якісних знань на рівні освітніх стандартів, відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей. Сучасна методологія освіти розглядає навчання у ВНЗ як специфічний, виключно значущий етап у процесі соціалізації особистості. Для підготовки нового покоління спеціалістів необхідно використовувати дієві форми й методи організації навчально-виховного процесу, які допоможуть розкрити потенційні можливості студентів. Роль вищої освіти полягає в посиленні уваги до формування особистості, здатної до самостійного вирішення проблем, самовизначення й творчого саморозвитку, що знайшло своє відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України.

Саме такий підхід узгоджується з сучасними міжнародними тенденціями в освітній стратегії. Успішна реалізація стратегічного завдання значною мірою залежить від того, наскільки швидко й інтенсивно відбудуться процеси адаптації, з одного боку, системи вищої освіти до вимог і динамічних змін у суспільстві, потреб входження до світового освітнього простору, з іншого, – студентів до навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

Навчання у ВНЗ для сучасної молодої людини – один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного росту й становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до нових соціальних умов є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг вишу.

Саме через складність адаптації на початковому етапі навчання, за даними психолого-педагогічних досліджень, у 1, 2 та 3 семестрах спостерігається значний відсів студентів молодших курсів. У зв'язку з цим актуального значення набуває пошук ефективних підходів, методів педагогічної взаємодії, способів продуктивної самореалізації, які сприяють активізації адаптації.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ, У ЯКИХ ЗАПОЧАТКОВАНО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПОСТАВЛЕНОЇ ПРОБЛЕМИ, НА КОТРИ СПИРАЄТЬСЯ АВТОР

З-поміж великої кількості проблем вищої школи, які висвітлюються в численних публікаціях, перш за все слід звернути увагу на низку праць, пов'язаних із труднощами адаптаційного процесу першого та другого років навчання. В Україні окремі аспекти адаптації досліджувались у рамках психофізіології, загальної психології, соціальної психології, педагогіки, соціальної педагогіки (О. Безпалько, І. Бондаренко, О. Борисенко, Ю. Бохонкова, Л. Булатова, О. Васильченко, І. Дібрівна, В. Казміренко, О. Каганов, А. Капська, С. Кулик, В. Струкуленко, В. Семиченко).

Визначаючи суть цього терміну, дослідники виходять із розуміння того, що адаптація може розглядатись як процес, стан, властивість чи результат діяльності, які виникають за певних умов і тривають до певного періоду, доки не буде встановлена динамічна рівновага між системами, що адаптуються. Процеси соціально-психологічної адаптації мають місце там і тоді, коли змінюються соціальні умови й звична поведінка виявляється неможливою чи малоефективною (І. Зарубінська, А. Глузман, А. Жмиріков, Н. Кальная, П. Медніков, Г. Андрєєва, В. Лагерєв).

На думку більшості авторів, адаптація людини до навчальної діяльності включає і біологічні, і соціальні компоненти. Так, В. Лагерєв визначає адаптацію студентів до навчання у виші як інтенсивний і динамічний, багатосторонній і комплексний процес життєдіяльності, у ході якого індивід на основі відповідних і пристосувальних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які висуваються до нього в ході навчання й виховання у вищій школі. При цьому, на думку деяких дослідників, спочатку на першому та другому курсах відбувається адаптація до соціального середовища ВНЗ, а на старших курсах – до обраного фаху.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської, М. Басова, О. Леонтьєва, К. Платонова, Д. Уотсона, Ж. Піаже й ін. розглядаються психологічні механізми адаптації особистості до зовнішніх умов, зв'язок понять «взаєморозвиток» та «адаптація» з різних точок зору.

Вивченню особливостей входження в доросле життя присвячені дослідження О. Крокінської, В. Ядова, В. Лісовського, В. Осовського, С. Войтовича.

Основи системного аналізу адаптаційних процесів, ролі соціально-професійної адаптації як компоненту профорієнтації молоді розглянуті в працях Т. Балла, С. Павлютенкова, В. Сімоненко, В. Українцева й ін.

Вивченню питань соціальної адаптації як складової процесу соціалізації присвячені роботи О. Алексєєвої, В. Бочарової, Л. Буєвої, Л. Нікітіної, Г. Філонова. Вони досліджують сутність соціально-адаптаційного процесу, пояснюють статус категорії «соціальна адаптація», вивчають її механізми. Соціальну адаптацію, як стверджує О. Алексєєва, забезпечує регуляція взаємин із зовнішнім світом; механізмом адаптації, регуляції й саморегуляції є індивідуальний досвід, який полягає в накопичених індивідом знаннях, уміннях і навичках.

Природно, що з процесами демократизації все більше науковців (А. Капська, А. Мудрик, Р. Овчарова, А. Рижанова) звертаються до суб'єкт-суб'єктного підходу, що дає змогу вбачати в соціалізації двосторонній процес: соціальну адаптацію й індивідуалізацію.

До **невирішених питань цієї проблематики**, на наш погляд, слід віднести проблему створення соціально-педагогічних умов активізації процесу адаптації студентів молодших курсів у системі вищої освіти.

Стосовно порушеної проблеми сьогодні існують окремі дослідження процесу переходу від середньої освіти до вищої. Дослідники (В. Лісовський, В. Шпалінський) указали на дворічну «зону соціальної адаптації» абітурієнтів до нових умов навчання, «входження» в студентське середовище.

Коли молода людина розпочинає навчання у виші, то перед нею постає багато проблем. Одна з них – це соціальна адаптація в контексті складного дорослого, самостійного життя, у якому студент, з одного боку, прагне якнайшвидше досягнути максимальної незалежності, а з іншого, – потребує якісно нового настановлення в організації особистої навчальної діяльності, забезпечення поетапної соціалізації.

Найбільші труднощі полягають у зміні соціальної позиції при переході зі шкільного соціуму. Процес адаптації протікає одночасно на декількох рівнях як пристосування до нової системи навчання, яка відрізняється від школи підвищеним рівнем самостійності й відповідальності, до зміни режиму праці й відпочинку, до студентського колективу, до професорсько-викладацького складу, до проблеми свободи.

Проблема свободи вибору для вищого навчального закладу стоїть не менш гостро, ніж для середньої школи. На перший погляд, студенти вільні в організації власної освітньої діяльності, ніхто не здійснює паніки з приводу пропусків занять і явища, яке отримало назву «феномен працюючого студента».

Студент нібито сам собі господар. Гасло сучасної молодої людини звучить парадоксально: «Залиште мене в спокої і не залишайте одного». Але реально досить велика кількість студентів, особливо першокурсників, не здатна до дійсно усвідомленого навчання, неспроможна протистояти впливам оточення, яке настільки глибоко й безцеремонно втручається в життя молодої людини, що жодна сфера життєдіяльності, навіть виховання, не може забезпечити корекцію його негативних впливів. Варто пам'ятати, що незалежність – це не тільки солодка свобода, але й досить важкий тягар, зумовлений особистою відповідальністю за обрані життєві модули, цінності й принципи.

Стихійне пристосування до соціальної позиції студента відбувається більше в режимі психологічного захисту, ніж у процесі творчого, позитивного, актуального для особистості входження в нову стадію розвитку. Першокурсники стикаються з необхідністю організації особистої діяльності: бально-рейтинговою системою оцінювання знань, відсутністю тотального контролю з боку викладачів, самостійним плануванням навчального й вільного часу.

Зазначені проблеми зумовлюють необхідність введення у вищі системної соціально-педагогічної роботи, яка забезпечить студенту оптимальні умови адаптації до навчання й життєдіяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень з представленої проблеми, донині не отримали достатнього висвітлення питання соціально-педагогічних умов активізації процесу адаптації студентів молодших курсів до сучасної вищої освіти, тому проблема адаптації розглядається нами як актуальна й така, що потребує всебічного аналізу, передбачає визначення комплексу соціально-педагогічних умов, котрі сприятимуть ефективній адаптації студентів до освітнього процесу у ВНЗ.

Тож **метою цієї статті** є визначення комплексу соціально-педагогічних умов, що забезпечують процес ефективної адаптації студентів молодших курсів до навчально-виховного процесу у виші.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз наукової літератури з окресленої проблеми дозволив виявити різницю в підходах до дослідження адаптації особистості з боку психологів, які концентрують увагу на внутрішніх психічних процесах пристосування психіки особистості, і з боку педагогів, які розглядають вплив зовнішніх умов на особистість та її активну діяльність зі зміни свого сприйняття середовища.

Узагальнюючи наведені позиції, можемо сказати, що адаптація розглядається нами як сукупність фізіологічних, психологічних, соціальних реакцій, що лежать в основі активного і творчого пристосування індивіда до умов соціального середовища, зокрема до умов навчання й виховання в навчальному закладі.

Водночас соціально-педагогічна адаптація – це здатність людини впоратися з новими ситуаціями та вимогами оточення, відновити порушену рівновагу. У процесі соціально-педагогічної адаптації здійснюється не тільки пристосування до нових соціальних умов, але й відбувається реалізація потреб, інтересів і прагнень, формуються соціальні якості спілкування, поведінки та предметної діяльності, які побутують у суспільстві. Діяльність щодо прийняття норм і цінностей нового соціального середовища може проходити активно або пасивно.

На жаль, останнім часом студенти частіше демонструють пасивну соціальну адаптацію, яка пояснюється падінням престижу навчання у ВНЗ у зв'язку з тим, що воно не забезпечує належного життєвого рівня, не гарантує стабільної роботи. Прикладом такої адаптації служить механічне відвідування занять у виші, формальне оволодіння знаннями з предметів і встановлення дружніх стосунків з однокурсниками за принципом «я – як усі».

Впливають на пасивну соціальну адаптацію невдало або недостатньо організований навчально-виховний процес і відсутність досвідченого куратора академічної групи. Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб'єктами освітнього процесу ВНЗ. Застосовуючи у своїй роботі гуманістичні, фасилітаційні технології навчання й виховання, куратори можуть суттєво вплинути на формування соціокультурного середовища навчального закладу, забезпечити соціально-педагогічні умови для активної адаптації студентів. Кваліфікована допомога куратора на перших етапах входження в нову соціальну ситуацію є вкрай необхідною та має довгострокові наслідки.

Необхідність активізації процесу соціальної адаптації стає очевидною. Активна соціальна адаптація не зводиться просто до прийняття соціальних норм: вона означає гнучкість і ефективність при зустрічі з новими умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок, долати труднощі й перепони, самостійно приймати й реалізовувати власні рішення. Найважливішим завданням педагога-куратора в цьому випадку стає не домінують-втручальне формування позитивних рис мислення, характеру й поведінки студента, а створення умов для ініціації та здійснення особистого ціннісного вибору; куратор виступає помічником і співавтором «позитивних особистісних змін». Активна соціальна адаптація означає, що студент успішно користується створеними соціально-педагогічними умовами для здійснення своїх цілей, утвердження цінностей і прагнень.

Стає зрозумілим, що студент, який здійснює переважно саме активну соціальну адаптацію, не тікає від проблемних ситуацій, а використовує їх для реалізації своїх основних домагань.

Тому перед педагогічним колективом ВНЗ постає завдання: створити соціально-педагогічні умови для позитивного соціального розвитку, активізації процесу адаптації юнаків і дівчат, оскільки від адаптованості залежать і якість навчання, і стосунки з педагогічним колективом та однокурсниками, і набуття соціальної зрілості, й успішна соціалізація.

З урахуванням того, що соціально-педагогічна адаптація розуміється не тільки як пристосування до середовища, але проявляється як тенденція до встановлення гармонії особистості між зовнішнім і внутрішнім світом, нами проведено дослідження на базі Криворізького факультету Запорізького національного університету з визначення проблем адаптації, які спіткали студентів молодших курсів, з метою виокремити соціально-педагогічні умови активізації процесу адаптації й розробити рекомендації щодо створення відповідних соціально-педагогічних умов ефективної адаптації.

Аналіз розмаїття проблем, з якими звертаються до викладачів студенти молодших курсів, зумовив проведення анкетування для з'ясування труднощів адаптаційного періоду. Як показало проведене дослідження, найбільше студенти скаржаться на те, що їм важко адаптуватись до нових умов навчання в університеті: важко звикнути до викладу лекцій, не встигають законспектувати сказане лектором, складно готуватись до семінарських занять через неповне розуміння суті винесених на семінар питань. Тож, як наслідок, у студентів виникають панічно-тривожні стани, вони звинувачують себе в тому, що не можуть зрозуміти матеріал, з'являється внутрішнє незадоволення, страх відповідати, невпевненість у підготовці. Усі ці надмірні переживання можуть супроводжуватись головним боєм, безсонням, іншими психосоматичними симптомами. Таких студентів виявилась третина (32%), 23% першокурсників указали на недостатню шкільну підготовку, відсутність навичок самостійної роботи. Значна частина студентів (45%) назвали незадовільні умови праці. Серед об'єктивних труднощів були названі матеріальні проблеми, стан здоров'я, сімейні обставини.

Найбільшого значення в процесі адаптації студенти надають суб'єктивним причинам. Більше половини студентів (63%) відзначили невміння спілкуватись і налагоджувати контакти з однокурсниками й викладачами, 32% визнали, що не вміють розподіляти свій час, 5% зізнались у недостатній вимогливості до себе.

Дані анкетування дозволили нам виокремити з-поміж великої кількості проблем кілька найбільш типових, що мають значний вплив на умови й ефективність процесу адаптації студентів до навчання у виші.

Перша – це подолання стресового стану, пов'язаного з кризою переходу до нової соціальної ситуації розвитку, з особистою неготовністю частини студентів реалізувати себе в новому соціально-освітньому середовищі, з низькою фрустраційною толерантністю, з операційною неготовністю до самостійної освітньої діяльності.

Друга проблема – подолання труднощів спілкування та взаємодії з одногрупниками, які виникають під час навчальної діяльності. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається вразливими студентами, адже для кожного є дуже важливим відчуття підтримки групи, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто почувається впевнено в новій ситуації. Студенти, які не змогли встановити контакт з групою, почуваються відторгненими, самотніми.

Ці та ряд інших проблем не дають студентам змоги швидко адаптуватись до нових умов життєдіяльності, а труднощі адаптації значно ускладнюють процеси соціалізації особистості. Тож успіх адаптації до навчання у ВНЗ залежить від соціалізації та життєвої позиції молодої людини, від мотивів здобуття професії. Тому у виші слід створити таку психологічну атмосферу, яка б найповніше сприяла розкриттю та збагаченню внутрішнього світу, задатків і здібностей студента, щоб кожен міг викликати інтерес і завоювати повагу однокурсників, викладачів як особистість, індивідуальність.

У процесі дослідження нами визначено сукупність соціально-педагогічних умов активізації процесу адаптації у вищих навчальних закладах:

- 1) орієнтація особистості студента на гуманістичні й смисложиттєві цінності;
- 2) компетентнісний підхід як єдиний соціально-педагогічний континуум, який забезпечує критеріальну основу результативності всіх педагогічних зусиль;
- 3) визначення цілей життєдіяльності майбутнього фахівця;
- 4) наявність спільної мети студента й викладача;
- 5) демократичний характер відносин між усіма учасниками освітнього процесу;
- 6) використання методів і технологій актуалізаційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- 7) створення мотиваційного спрямування;
- 8) наявність психологічної готовності до самостійної навчальної діяльності;
- 9) надання студентам свободи у виборі місця, ролі й ступеня участі в навчально-виховних заходах з урахуванням їх інтересів, можливостей і самооцінки здібностей;
- 10) педагогічне керівництво, контроль і оцінка успішності;
- 11) урахування індивідуально-психологічних особливостей та особистісних якостей;
- 12) створення у виші координаційного центру з роботи зі студентами молодших курсів;
- 13) визнання особистості студента як індивідуальності;
- 14) стимулювання максимального самовираження творчої самореалізації;
- 15) урахування етапів формування особистості кожного студента, особистісних характеристик темпераменту, характеру, сили нервової системи.

Аналіз психолого-педагогічних поглядів на проблему адаптації до навчально-виховної діяльності у виші дозволив визначити такі критерії ефективної адаптації: соціальний, індивідуально-психологічний, професійний, дидактичний, результативний. А це дозволяє констатувати, що ефективність процесу адаптації студентів молодших курсів до навчально-виховного процесу у ВНЗ значно активізується при створенні сприятливих соціально-педагогічних умов.

ВИСНОВКИ

Отже, соціально-педагогічна адаптація студентів молодших курсів до навчально-виховного процесу у виші – складний багаторівневий процес пристосування до нових умов діяльності й спілкування, який супроводжується інтеграцією кожного з них з вишівським середовищем, прийняттям цінностей, норм, стандартів поведінки.

Разом з тим у рамках цієї статті немає можливості розглянути всі аспекти піднятої проблеми. Залишається нерозглянутим поняття педагогічного сприяння, під яким ми розуміємо педагогічну діяльність, спрямовану на забезпечення багатоваріантної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. пос. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Алексеева О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности / О. Ф. Алексеева. – М. : РГПУ, 1994. – 139 с.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. пос. для студентів ун-тів / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – 238 с.
4. Бохонкова Ю. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації / Ю. Бохонкова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 45–54.
5. Гришанов Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. научн. трудов. – Кишинев : Изд-во Кишиневского государственного ун-та, 1990. – С. 3–17.
6. Дябел Л. І. Особливості соціально-виховної роботи куратора педагогічного університету зі студентами-першокурсниками / Л. І. Дябел // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – Т. XXVI «Педагогічні науки». – К., 2006. – С. 43–52.
7. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
8. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
9. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
10. Панькович О. Проблеми адаптації у вищому закладі освіти: методики індивідуально-психологічного консультування / О. Панькович // Психологічна адаптація студентів першого курсу

до умов навчання у вищому закладі освіти : зб. наук. ст. – Луцьк : Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – С. 70–71.

11. Реан А. А. Психология адаптации личности : Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
12. Савельев В. Вища освіта України перед викликами XXI століття: критичний вимір / В. Савельев // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 242–248.
13. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. пос. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
14. Скрипник В. Особливості перебігу та само сприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників / В. Скрипник // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 87–93.

УДК 159.942:371.132

ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

Приходько В.Н., к.пед.н., доцент

Запорожская областная академия последипломного педагогического образования

Статья посвящена объективным и субъективным факторам эмоционального выгорания у педагогов. Анализируются основные фазы в развитии синдрома выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, фазы выгорания, причины развития эмоционального выгорания.

Приходько В.М. ОБ'ЄКТИВНІ І СУБ'ЄКТИВНІ ФАКТОРИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В ПЕДАГОГІВ / Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти, Україна

Статтю присвячено об'єктивним та суб'єктивним факторам емоційного вигоряння в педагогів. Аналізуються основні фази в розвитку синдрому вигоряння.

Ключові слова: синдром емоційного вигоряння, фази вигоряння, причини розвитку емоційного вигоряння.

Prikhod'ko V.N. OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF THE TEACHERS EMOTIONAL FADING / Zaporizhzhya regional academy of post graduated pedagogical education, Ukraine

The article is devoted to the objective and subjective factors of the teachers emotional fading. Basic phases are analyzed in development of syndrome of fading.

Key words: syndrome of the emotional fading, phase of fading, reason of development of the emotional fading.

Эмоциональное состояние учителя – одна из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. В этой связи особое значение приобретает изучение феномена эмоционального выгорания – психолого-педагогического явления, оказывающего негативное воздействие на здоровье и эффективность деятельности специалистов, занятых в социальной сфере.

Проблематика стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов различных направлений. В классических исследованиях Селье, а позднее – Лазаруса, Розенмана и Фридмана было показано, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений. Анализ факторов, вызывающих подобные симптомы в различных видах деятельности, показал, что существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. Появился термин «бессильный помощник» [8], описывающий состояние психической перегрузки в социальных профессиях. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек». Эту метафору можно положить в основу исследований психологического феномена – синдрома эмоционального и профессионального выгорания.

Впервые словосочетание «психическое выгорание» (англ. burnout – выгорание) употребил в начале 70-х г.г. XX века американский психолог Х. Фрейденберг [1, 159] в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Первоначально автор описал это явление как ухудшение психического и физического

самочувствия у представителей таких профессий. На сегодняшний день в литературе, посвященной синдрому выгорания, указывается, на значительное расширение сфер деятельности, подверженных такой опасности. К ним относятся: учителя, психологи, педагоги, воспитатели детских домов, социальные работники, полицейские и др. Проведенные в различных странах исследования показывают, что особой «группой риска» являются учителя [2, 3, 4 и др.].

Профессия учителя (педагога), являясь одной из самых распространенных в социально-ориентированных видах трудовой деятельности, наиболее подвержена эмоциональному выгоранию и наименее защищена от его последствий [5, 6, 7]. В этой связи возрастают требования как к личностно-профессиональным качествам педагогов, так и к системе профилактики эмоционального выгорания.

По данным Н. Аминова, причиной развития у учителей состояния выгорания является большое количество обязанностей и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности [5]. О высоких нагрузках на эмоциональную сферу учителя писал М. Рубинштейн. В. Ольшанский также отмечает, что учитель на своей работе выполняет свыше 300 видов деятельности, одной из которых является межличностное взаимодействие с учениками [6].

Необходимость изучения эмоционального выгорания определила цель данной статьи – выявление объективных и субъективных факторов эмоционального выгорания у педагогов.

Теоретической и методологической основой исследования явились взгляды и концептуальные идеи отечественных и зарубежных ученых Н. Адаменко (Костиной), И. Акиндиновой, Н. Аминова, А. Антоновского, В. Бойко, М. Борисовой, М. Буриша, Н. Водопьяновой, Э. Зеер, Е. Коржовой, О. Лавровой, М. Лейтера, К. Маслач, В. Орел, Т. Ронгинской, В. Ситкар, Т. Форманюк, Х.Дж. Фрейденберга, Н. Янковской и др.

В современных психологических исследованиях под «синдромом эмоционального выгорания» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Синдром эмоционального выгорания — это общее название последствий длительного рабочего стресса, вернее, следствие неуправляемого течения стресса, и профессионального кризиса. Синдром эмоционального выгорания возникает в любой деятельности, связанной с интенсивным общением и контактами с клиентами. Его развитие постепенно приводит к необратимым изменениям личностной структуры специалиста, что препятствует успешному осуществлению его профессиональной деятельности.

В связи с тем, что в педагогической деятельности интенсивность общения крайне высока, именно педагоги наряду с медиками и социальными работниками наиболее подвержены риску эмоционального выгорания. К основным проявлениям синдрома эмоционального выгорания у педагогов относятся эмоциональная сухость, расширение сферы экономии эмоций, личностная отстранённость, агрессивность, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Такая профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом и отрицательно влияет на личностное развитие учащихся. Это и обуславливает особую актуальность своевременного выявления признаков эмоционального выгорания у педагогов.

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (рис. 1) [3].

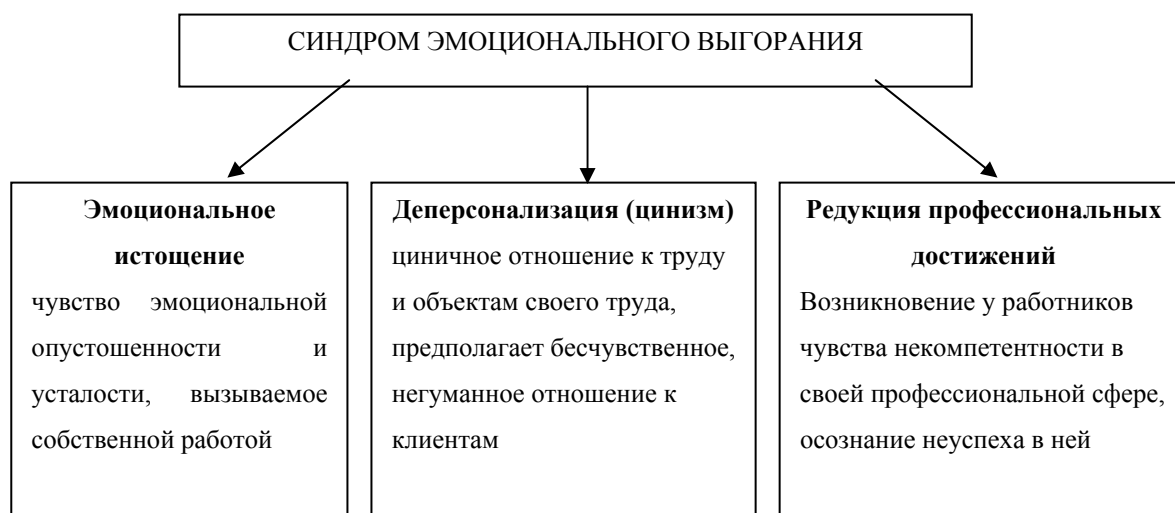


Рис. 1. Основные составляющие синдрома эмоционального выгорания

Синдром выгорания включает в себя группы симптомов, которые проявляются вместе, но поскольку выгорание как процесс протекает у каждого индивидуально, то и симптомы у всех выражаются по-разному, и имеют разную комбинацию. Можно выделить следующие группы симптомов:

1. *Эмоциональные*: чувство эмоциональной опустошенности; неопределенное чувство беспокойства и тревоги; чувство разочарования; снижение уровня энтузиазма; раздражительность; обидчивость; неуверенность; равнодушие; бессилие и т.д.
2. *Психосоматические*: повышенная утомляемость, чувство истощения на протяжении всего дня; восприимчивость к показателем внешней среды; частые головные боли; расстройства желудочно-кишечного тракта; отсутствие аппетита или переедания, что ведет к избытку или недостатку веса; нарушение сна, бессонница и т.д.
3. *Нарушение познавательных процессов деятельности*: трудности с концентрацией внимания; жесткость и ригидность в мышлении; с концентрированность на деталях; неспособность принимать решения и т.д.;
4. *Неприятие профессиональной деятельности*: неприязнь к работе; усиленное сопротивление выходу на работу; мысли о смене работы, профессии и т.д.
5. *Нарушение социальных связей*: растущее избегание контактов с людьми; дистанцирование от клиентов и коллег; стремление к уединению; осуждение клиента, циничное отношение к нему и т.д. [9, 56].

Выгорание и неудовлетворенность работой оказывают влияние на семейные отношения – возрастает количество семейных конфликтов. После насыщенного дня, проведенного с клиентами, профессионал испытывает потребность уйти на некоторое время от всех людей, и это желание реализуется обычно за счет семьи.

Таким образом, можно сделать вывод, что выгорание охватывает все сферы развития личности человека.

Начавшись в профессиональной деятельности, выгорание «поражает» и саму личность человека, мешая развитию.

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут привести к полной дезинтеграции различных психических сфер и, прежде всего – эмоциональной, по мнению Т. Ронгинской, Это позволяет сделать вывод, что синдром носит стадийный характер. Следует, однако, отметить, что развитие синдрома носит индивидуальный характер, определяемый различиями в эмоционально-мотивационной сфере и разными условиями реализации профессиональной деятельности.

М. Буриш [10] предложил следующие *развитии синдрома сгорания*:

1. *Предупреждающая фаза*:

- чрезмерное участие: чрезмерная активность, чувство некомпетентности, отказ от всех потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач и разочарования
- истощение: чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев.

2. *Снижение уровня собственного участия*:

- по отношению к коллегам и клиентам: потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении;
- по отношению к другим окружающим: отсутствие эмпатии, безразличие;
- по отношению к профессиональной деятельности: искусственное продление перерывов в работе, опоздание, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной не удовлетворенность работой;
- возрастные требования: потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя, зависть.

3. *Эмоциональные реакции*:

- депрессия: постоянное чувство вины; снижение самооценки; безосновательные страхи; лабильность настроения;
- агрессия: защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссам; подозрительность, конфликтность с

окружающими; постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроения.

4. Фазы деструктивного поведения:

- сфера интеллекта: снижение концентрации внимания; отсутствие способности к выполнению сложных заданий; ригидность мышления, отсутствие воображения;
- мотивационная сфера: отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение задач строго по инструкции;
- эмоционально-социальная сфера: безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей, либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; одиночество; отказ от хобби, скука.

5. *Психосоматические реакции*: снижение иммунитета; неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышенное давление, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

6. *Разочарование*: отрицательная жизненная установка; чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние.

Можно сделать вывод, что сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте.

Исследование СЭВ показало, что очень актуальным является вопрос исследования *факторов, способствующих развитию* выгорания.

Анализ теоретических и эмпирических исследований позволил выделить внешние, объективные факторы эмоционального выгорания, связанные с деятельностью, и внутренние, субъективные — это те индивидуальные особенности личности профессионала, которые влияют на процесс возникновения и развития выгорания. К объективным факторам возникновения выгорания исследователи относят: условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Среди них доминирующую роль в развитии синдрома эмоционального выгорания играют: дестабилизирующая организация деятельности (нечёткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация); повышенная ответственность за исполняемые функции и результат труда; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал (у педагогов и воспитателей это дети с аномалиями характера, нервной системы и с задержками психического развития).

М. Борисова относит к числу внешних факторов выгорания педагогов неудовлетворительный социально-психологический климат коллектива и недостатки в организации педагогической деятельности: низкий уровень автономности, неравномерное распределение нагрузки, малая вероятность профессионального роста и др. [11, с. 98].

В качестве субъективных факторов исследователи выделяют:

- 1) *высокий уровень нейротизма* как показатель эмоциональной неустойчивости индивида, эмоциональной лабильности, неуравновешенности нервно-психических процессов, проявляющийся в повышенной возбудимости, реактивности и высокой степени откликаемости, низком пороге переживания дистресса и преобладании негативно окрашенных эмоциональных состояний [7, 58–61].
- 2) *наличие раскогласований в ценностной сфере*, что выражается в невозможности реализации педагогом значимых смыслообразующих жизненных целей, а также приоритетных типов поведения, предпочтительного образа действий и/или значимых свойств личности в своей профессиональной деятельности [12].
- 3) *низкий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции эмоций и поведения*.

Таким образом, на развитие синдрома выгорания большое воздействие оказывают как особенности профессиональной деятельности, так и индивидуальные особенности самих учителей.

В этой связи актуальным представляется рассмотрение эмоционального выгорания как динамичной многокомпонентной системы, опосредствованной профессиональной деятельностью педагогов и в ней же проявляющейся, и методов предотвращения синдрома эмоционального выгорания, что имеет существенное значение для сохранения психологического здоровья учителей и повышения эффективности их деятельности.

Психическое здоровье предполагает состояние полного душевного равновесия, умение владеть собой, способность быстро приспосабливаться к сложным ситуациям и их преодолевать, в короткое время восстанавливать душевное равновесие. Существует немало способов, используемых в рамках психогигиены для предупреждения СЭВ. Но в основном акцент делается на следующие моменты:

- стремление к личностному росту;
- расширение кругозора по проблемам, т. е. информированность;
- четкое разделение личной жизни и профессиональной деятельности;
- расширение своих социальных контактов;
- рационализация профессиональной деятельности;
- система поощрения.

Р. Кочюнас предложил следующие способы предупреждения синдрома сгорания:

- культивирование других интересов, не связанных с профессиональной деятельностью, сочетание работы с учебой, исследованиями, написанием научных работ;
- внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания санкционирования со стороны официальных инстанций;
- поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, овладение техникой расслабления, медитации;
- удовлетворительная социальная жизнь, наличие нескольких друзей (желательно других профессии) во взаимоотношениях, с которыми существует баланс;
- стремление к тому, чего хочется, без надежды стать победителем во всех случаях и умение проигрывать без ненужных самоуничижения и агрессивности;
- способность к самооценке без упования только на уважение окружающих;
- открытость новому опыту;
- умение не спешить и давать себе достаточно времени для достижения позитивного результата в работе и жизни;
- обдуманное обязательство (например, не следует брать на себя большую ответственность за клиента, чем он сам);
- чтение не только профессиональной литературы, но и другой литературы для своего удовольствия без ориентации на какую-либо пользу;
- участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом;
- периодическая совместная работа с коллегами, значительно отличающимися профессионально и лично;
- участие в работе профессиональных групп, дающей возможность обсудить возникновение личных проблем, связанных с работой, хобби, доставляющие удовольствие [13].

Методы восстановления психического здоровья весьма широки, но выбирать их следует с учетом индивидуальных особенностей учителя и специфики, выполняемой им работы. Важно отметить, что большинство из них можно применять только под руководством психологов, так как неправильное их использование может нанести вред психике. Возможность использования этих методов зависит от индивидуальных особенностей человека, его предпочтений.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

Синдром эмоционального выгорания определяется большинством исследователей как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванного межличностным общением и перегрузками профессиональной деятельности.

Основными психологическими детерминантами эмоционального выгорания выступают внутренние индивидуально-психологические и внешние социально-психологические факторы. Внутренними факторами являются рассогласование в мотивационной сфере личности, высокий уровень нейротизма и несформированность навыков осознанной саморегуляции. К внешним факторам относятся недостатки организационной структуры и негативный психологический климат коллектива.

Методы восстановления психического здоровья достаточно разнообразны и зависят от индивидуальных особенностей учителя.

В рамках статьи мы лишь затронули достаточно сложное и обширное направление проблематики эмоционального выгорания у педагогов. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке теоретической модели и диагностики развития синдрома эмоционального и профессионального выгорания педагогов, методов его предотвращения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Freudenberger H.J. Staff burn-out // J. of Social Issues. 1974. – V.30. – P. 159–165.
2. Barth A.-R. Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe, 1992.
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.5ballow.ru/referats/preview/72429/6>.
4. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23., №3. – С. 85–89.
5. Аминов Н. Учительская усталость / Н. Аминов // Первое сентября. – 1999. – №26. – С. 5.
6. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М. : Омега, 1994. – 272 с.
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57–64.
8. Schmidbauer W. Die hilflosen Helfer. Reinbeck: Rowohlt, 1977.
9. Лаврова О. Синдром эмоционального выгорания и методы его предотвращения / О. Лаврова // Социальная работа. – 2006. – №4. – С. 56–60.
10. Buriseh M. Das Burnout – Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer, 1989.
11. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 97–105.
12. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
13. Anderson M.B.G., Iwanicki E.F. The burnout syndrome and its relationship to teacher motivation. Los Angeles, 1981.

УДК 378.18: 316.662.2

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИШІВ

Тихомиров С.В., ст. викладач

Класичний приватний університет

Стаття розглядає проблему управління процесом формування ціннісних орієнтацій, зокрема, у студентів гуманітарних вишів. Це відбувається в педагогічному процесі, який є складовою частиною навчально-виховного процесу. Вирішити цю проблему можливо лише чітко дотримання визначених цілям і завданням, які відповідають сучасним потребам системи освіти.

Ключові слова: процес навчання та виховання, управління навчально-виховним процесом, управлінська ситуація.

Тихомиров С.В. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ / Классический приватный университет, Украина.

В статье рассматривается проблема управления процессом формирования ценностных ориентаций студентов гуманитарных вузов. Это происходит в педагогическом процессе, который является структурной единицей учебно-воспитательного процесса. Решить эту проблему можно лишь четко следуя поставленным целям и задачам, отвечающим современным потребностям системы образования.

Ключевые слова: процесс обучения и воспитания, управление учебно-воспитательным процессом, управленческая ситуация.

Tikhomirov S.V. THE VALUE ORIENTATIONS FORMATION PROCESS MANAGEMENT AMONG THE HUMANITARIAN HIGH ESTABLISHMENTS STUDENTS / Classical private university, Ukraine.

The problem of the value orientations formation process management among the humanitarian high establishments students is regarded in this article. The formation of such orientations is realized in the pedagogical process, which is a structural unit of the academic – educational process. We can solve this problem only by the following distinctive aims and tasks, which coincide with the educational system demands.

Key words: educational and bringing-up process, academic-education process management, management situation.

Побудова демократичного громадянського суспільства та інтегрування української держави в загальноєвропейську спільноту передбачає розвиток цілісної особистості, орієнтованої на загальнолюдські і національні цінності. Цільовою домінантою цього розвитку є формування нових ціннісних орієнтацій та ідеалів, які відповідають вимогам сьогодення.

Проблема ціннісних орієнтацій молоді є проблемою, що хвилює філософів, педагогів, психологів, соціологів.

Метою цієї роботи було вивчення проблеми управління процесом формування ціннісних орієнтацій студентів вишів взагалі, розгляд складових елементів цього педагогічного явища, а також практичні рекомендації, які мають бути використані у процесі навчання та виховання.

Складність формування ціннісних орієнтацій пов'язана з тим, що значна частина молоді, як свідчать наукові дослідження, негативно ставиться до будь-яких цінностей та ідеалів: доброта видається «невигідною», альтруїзм розглядається як «зречення власних інтересів» (В.О.Білоусова, Г.Я.Жирська, Е.О.Демиденко та інші). В умовах переходу до ринкових відносин у студентському середовищі все більше стають популярними антицінності або ж спостерігається відсутність чітко визначених цінностей (В.С.Болгаріна, Ю.І.Терещенко).

В основу сучасної системи формування ціннісних орієнтацій у процесі навчання і виховання в Україні покладено нові принципи, найважливішим з яких є гуманізація, з якою пов'язують відродження духовності провідні вітчизняні вчені та педагоги (Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Білоусова та інші).

Одним із головних аспектів вивчення формування ціннісних орієнтацій особистості є її педагогічний аспект. Питання людських цінностей розглядали такі видатні педагоги, як П.П.Блонський, А.Дістервег, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинський та інші. Найбільш цілісною і обґрунтованою педагогічною концепцією формування ціннісних орієнтацій учня є концепція, створена В.О.Сухомлинським.

Звичайно, що формування ціннісних орієнтацій відбувається в педагогічному процесі, синонімом якого є навчально-виховний процес. Його зміст і організація є однією з основних функцій будь-якої освітньо-виховної системи. Ті системи, що організують педагогічний процес, визначаються як педагогічні системи. До них відносять середні та вищі навчальні заклади, військові частини та підрозділи.

Управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі – це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови ефективності з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практично-методичної підготовки.

Потреби теорії та практики підготовки педагогічних кадрів роблять дуже актуальним завдання формалізації процесів управління, пов'язане з визначенням його технології, тобто описом порядку процедур, з яких складається процес управління.

У сучасній педагогічній літературі існує багато класифікаційних схем функціонального складу управління. Обмежимося лише короткою характеристикою тих з них, які найповніше розрізняються в літературі в галузі педагогічного процесу.

В.І.Бондар процес управлінської діяльності уявляє як «функціональну взаємодію її компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення)» [1]. На думку цього автора, вищенаведені компоненти управлінської діяльності характеризують як увесь управлінський цикл, так і управління окремими підсистемами: на рівні всього навчального процесу чи його окремих ланок, одного чи групи навчальних предметів.

У сучасних умовах управління є в тих системах, які характеризуються великою складністю та динамічністю. Постійні зміни, переходи з одного в інше під впливом зовнішніх та внутрішніх причин, притаманні педагогічним процесам, можуть мати зворотний та незворотний характер, призводити їх до збереження та розвитку, або ж до руйнування. У цьому випадку виникає необхідність зберегти певні

якості, структурні та функціональні характеристики процесу в заданих межах та умовах, забезпечити оптимальний та ефективний рівень його функціонування.

«Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглянути з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що гальмують або прискорюють розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни» [2]. Найпродуктивнішим щодо систематизації різноманітних функцій управління в системі педагогічної освіти є розгляд на базовому, безпосередньо управлінському рівні особливостей планування, організації та контролю за ходом підготовки майбутніх педагогічних працівників.

При різноманітності поглядів на процес управління в системі освіти є невирішеними питання: з яких компонентів складається цей процес та які з них є головними, а які другорядними. Одні автори розглядають управління як процес цілесвідчення, інші – як процес інформації або прийняття рішень, організації чи комунікації, контролю чи регулювання. Отже, кожен автор висхідною одиницею ставив відповідні цим визначенням окремі функції управління: мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо.

На нашу думку, управління - це процес в єдності всіх його функцій і компонентів і повний зміст не може бути зведено до однієї, окремо взятої риси. У процесі управління відбувається функціональна взаємодія всіх її компонентів: мети і мотивації її діяльності; способів (форм і методів) досягнення мети, тобто отримання очікуваного результату; контролю участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (з урахуванням умов, що змінюються, ситуацій, ускладнень) і оцінки результатів (прийняття управлінського рішення). З цього випливає питання про висхідну одиницю аналізу управлінського процесу, яка інтегрувала б у себе усі аспекти управління.

«Організаційно-педагогічною основою управління процесом підготовки майбутнього фахівця є сукупність мети, завдань, принципів, функцій, методів, які розглядаються на трьох рівнях: різноступенева педагогічна освіта в Україні, педагогічний навчальний заклад і педагогічний у вищій школі» [3].

Основною одиницею аналізу процесів управління може стати управлінська ситуація. У ситуаціях відображаються різні типи взаємодії людини з різними сторонами навколишньої дійсності. В одних із них виражаються об'єктивно-суб'єктивні відносини, тобто ставлення людини до предметного світу, в інших суб'єктивно-суб'єктивні, або відносини між людьми. У зв'язку з розглядом навчання та виховання в термінах управління, педагогічний процес часто трактується як процес вирішення навчальних або педагогічних завдань. І саме навчально-педагогічна ситуація є сукупністю умов та обставин, до якої активним чином включені педагог та учень як суб'єкти педагогічної та управлінської діяльності.

У цьому випадку слід дати визначення педагогічного процесу та його сутності. На нашу думку, слід погодитись з визначенням поняття «педагогічний процес», яке дав І.П.Підласий: «Педагогічним процесом називається розвиваюча взаємодія вихователів і вихованців, що спрямована на досягнення заданої цілі й призводить до заздалегідь наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованця» [4]. Його основне завдання – формування і розвиток особистості вихованця на основі наукового світогляду, духовності, сукупності знань, навичок, умінь.

Основне призначення педагогічного процесу – формування і розвиток особистості вихованця, допомога в самоактуалізації, особистому і професійному житті.

Навчально-виховні завдання – це суперечливі педагогічні ситуації, які об'єктивно зумовлені потребами повсякденної життєдіяльності вихованців, їхньою майбутньою професійною діяльністю.

«Вихователі, які організують педагогічний процес, керують ним і контролюють його перебіг, оцінюють його результати та вносять певні необхідні корективи, повинні усвідомлювати високу відповідальність за організацію і кінцеві результати всіх видів діяльності вихованців (навчальної, громадської) і особистої поведінки; поєднувати функції вчителя та вихователя» [5].

Сучасний педагогічний процес складається з таких компонентів:

- Цільовий;
- Стимуляційно-мотиваційний;
- Процесуальний;
- Змістовий;
- Контрольно-регулювальний;
- Оцінково-результативний.

У нашій роботі нас цікавитиме процесуальний компонент педагогічного процесу. В основі процесуального компоненту лежать цілеспрямовані гуманні педагогічні впливи, під якими розуміють процес формування впливу вихователів на вихованців. Вони здійснюються за допомогою методів виховання і навчання і можуть бути прямі (безпосередній вплив вихователя) та опосередковані (вплив через організацію навчальної діяльності).

Слід визначити постійно діючі елементи педагогічного впливу вихователя на вихованця:

1. Чітко поставлена педагогом мета.
2. Конкретне виокремлення і визначення змісту виховання й освіти, що необхідно опанувати.
3. Визначення методів, форм і засобів педагогічного впливу.
4. Врахування попереднього життєвого досвіду з метою визначення подальших навчально-виховних заходів.

Одним із складових елементів, який входить до педагогічного процесу, є навчальний процес, а процес навчання є центральним елементом навчального процесу. «Навчальний процес – це система організації навчальної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання і учіння; спрямована на досягнення цілей навчання і виховання» [6]. Основні ознаки навчального процесу – системність, гуманність, демократичність, особистісна спрямованість, комплексність, цілісність, планомірність, націленість на конкретний результат, тривалість, організованість.

Функції, які виконує вихователь у процесі формування ціннісних орієнтацій наступні:

- організаційно-мотиваційна, яка забезпечує цілеспрямоване планування виховної роботи та її змістовну реалізацію, формування у вихованців мотивації вдосконалення і самовдосконалення;
- мобілізаційна – передбачає у вихованців настанови на творче самовдосконалення, на постійний розвиток позитивних якостей та нівелювання негативних;
- формувально-розвиткова – вона на наш погляд, є основною базовою функцією, сутність якої полягає у формуванні вихователем та постійному вдосконаленні у вихованців соціально-ціннісних якостей, забезпечує гармонійний розвиток сучасної особистості та її ефективної самореалізації в професійній діяльності;
- інформаційно-комунікативна – її зміст полягає в активному цілеспрямованому впливі на свідомість вихованця, формуванні високої культури спілкування і загального етикету, розвитку соціально значимих цінностей серед вихованців;
- оцінково-контрольна – полягає в контролі, перевірці та оцінці результатів виховного процесу і внесені в нього відповідних змін і корективів.

Сутність процесу виховання полягає у науково обґрунтованій організації та стимулюванні вихователем психологічно і педагогічно озброєної діяльності вихованця, у формуванні та підтриманні у нього мотивації постійного творчого самовдосконалення. Таким чином, цей процес має бути свідомим і повинен створювати тісний і плідний союз між вихователем і вихованцем.

Педагог, метою якого є формування ціннісних орієнтацій вихованців, виконує наступні основні дії у виховному процесі:

- визначає цілі і завдання виховання;
- залучає вихованців до активної участі в цій діяльності;
- формує у них мотиви і мотивацію самовдосконалення;
- визначає зміст виховання і виховні заходи;
- займається плануванням і організацією виховної роботи;
- виконує контроль за процесом виховання, функціонуванням його окремих компонентів та оперативне внесення до них відповідних змін;
- оцінює результати виховання.

З вищеведеного можна зробити такі висновки: завдяки процесам управління у навчанні та вихованні була досягнута основна мета нашої роботи – формування ціннісних орієнтацій студентів. У процесі навчання вирішується і реалізується проблема учіння – це система навчально-пізнавальних дій учнів, спрямованих на опанування знаннями, навичками та вміннями їх застосування в професійній діяльності, формування особистості громадянина України. Вона полягає в організації ефективної розумової

діяльності самої особистості, яка навчається, з метою розвитку мислення, формування необхідного обсягу знань, умінь і навичок, вироблення сучасної наукової картини світу.

У випадку досягнення запланованої мети навчання і виховання – гармонійно, всебічно розвинутої особистості, досягається і ще один важливий з точки зору педагогіки результат, особистість стає освіченою людиною. Освіта є складовою виховання, але вужчою категорією. Під нею розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок та вмінь. «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [7].

Слід підкреслити, що дослідження проблеми управління формуванням ціннісних орієнтацій студентів вишів має подальший розвиток завдяки вступу нашої держави до європейської спільноти та вивчення досвіду зарубіжних країн з цього питання, що дозволить у майбутньому ще більш ефективно вирішувати цю проблему. «Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина, ... орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття» [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Радянська школа, 1987. – 60 с.
2. Селіверстова Н.І. Підготовка менеджерів в альтернативній вищій школі (теоретико-педагогічний аспект) / Н. І. Селіверстова. – Запоріжжя : Поліграф, 1999. – 68 с..
3. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) / О. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – №3. – С. 51.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : 1999. – 162 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 150 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : 1997. – 223 с.
7. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / Зязюн І.А // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С.15.
8. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – №11–12. – С.11.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.147:37.041 -057.87:004

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО - КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Біденко Л.В., аспірант

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

Стаття присвячена питанням організації самостійної роботи студентів-філологів в умовах застосування інформаційно-комп'ютерних технологій. У ній розглянуто різні підходи до визначення самого поняття «самостійна робота», подано класифікацію та зазначено позитивний вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на організацію самостійної роботи студентів-філологів педагогічних ВНЗ, а також представлено методичні рекомендації СРС з дисципліни «Вступ до мовознавства».

Ключові слова: самостійна робота, організація самостійної роботи, методичні рекомендації, інформаційно-комп'ютерні технології, навчальний процес.

Біденко Л.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ / Сумской государственной педагогической университет им А.С. Макаренко, Украина

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов-филологов в условиях использования информационно-компьютерных технологий. В ней рассмотрены подходы к определению понятия "самостоятельная работа", представлена ее классификация и указано положительное влияние информационно-компьютерных технологий на организацию самостоятельной работы студентов-филологов педагогических ВУЗов, а также представлены методические рекомендации по выполнению СРС по предмету «Введение в языковедение».

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, методические рекомендации, информационно-компьютерные технологии, учебный процесс.

Bidenko L.V. THE ORGANIZATION OF SELF-CONTAINED WORK OF STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL FACULTY UNDER THE CONDITIONS OF APPLYING INFORMATIONAL-COMPUTER TECHNOLOGIES / Sumy State Pedagogical University A.S. Makarenko, Ukraine

The article is devoted to organization of self-contained work of students of the Philological Faculty under the conditions of applying informational-computer technologies. It reveals various approaches to the defining the term of "self-contained work", gives the classification and shows the positive impact of informational computer technologies on the organization of self-contained work of students of the Philological Faculty of Teacher Training higher educational establishments, as well as presents methodological recommendations for self-contained work of students on the discipline "Introduction to Linguistics".

Key words: self-contained work, organization of self-contained work, methodological recommendations, informational-computer technologies.

Уміння застосовувати інформаційні технології для досягнення навчальної мети є обов'язковим компонентом підготовки висококваліфікованого вчителя-філолога. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що одним із основних аспектів реформування освіти є впровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних та науково-методичних досягнень, а одним із шляхів удосконалення змісту освіти вважають застосування інформаційно - комп'ютерних технологій (далі - ІКТ).

Широке впровадження нових систем та засобів збереження, обробки інформаційного потоку докорінно змінив напрямки розвитку суспільства, що не могло не вплинути на навчальний процес вищої школи.

У методичній літературі в працях В. Болтянського, В. Безпалька, Ю. Дорошенка, М.Жалдак В.Монахова, Н.Морзе, Ю.Рамського, В. Розумовського, О. Співаковського, Ю. Машбиця висвітлено різноманітні аспекти впровадження ІКТ у навчальний процес вищої школи.

У Законі України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" вказується на необхідність підготовки молоді до сприйняття все більш зростаючого потоку інформації, тому першочерговим завданням ВНЗ є навчіння студентів володінню прийомами пошуку, збору, аналізу, синтезу інформації, самостійного здобування знань, інформаційного самозабезпечення з навчальної та науково-дослідної діяльності [5].

Необхідність організації самостійної роботи обумовлена вимогами до професійної якісної підготовки майбутніх філологів з міцно сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті та саморозвитку.

Особливого значення набуває СРС під час оволодіння навчальними дисциплінами студентами першого року навчання, оскільки вони не набули ще навичок самостійного пошуку, відбору інформації та самостійного здобування знань, що вимагає постійних вольових зусиль та інтелектуальної напруги. Розвиток творчих здібностей та сформованість потреб у безперервному самостійному поповненні знань залежатиме від того, наскільки чітко та правильно буде організована самостійна діяльність студентів. Невміння працювати самостійно призводить до втрати інтересу, організувати самостійну роботу.

Мета статті - описати методіку організації самостійної роботи з використанням ІКТ студентів філологічних факультетів (на матеріалі дисципліни «Вступ до мовознавства»).

Крокуючи до європейської системи освіти, Україна поступово впроваджує в систему ВШ сучасні інформаційні технології, що дозволяють унаочнити навчальний матеріал, розвивати загальні здібності студента, формувати вміння самостійно здобувати знання, аналізувати знайдену інформацію та синтезувати її. Вагомого значення при цьому набуває самостійна діяльність студента, оскільки, на думку науковців, самостійно здобуті знання є міцними і досить тривалими.

З'ясуємо, як розглядається самостійна робота в сучасній методичній літературі і яке значення набувають у ній інформаційні технології.

Питання самостійної роботи у дидактиці не нове. Ще А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, В.О.Сухомлинський зазначали значимість самостійної роботи в здобутті знань. Сучасні дидакти (Кружальний Н., Граф В., Ільясов І., Гарунов М., Назімов В., Підкасистий П., Фіцула М. та ін.), підтримуючи думку попередників, визначили різні підходи до висвітлення питання самостійної роботи та її організації.

Так, Кружальний Н., Граф В., Ільясов І., Титова Л. розглядають самостійну роботу як систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю і виконується без сторонньої допомоги та керівництва під час аудиторних занять [10]. Гарунов М. під самостійною роботою розуміє «виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідницького і самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння системи професійних знань, способів пізнавальної і професійної діяльності, формування навиків і умінь творчої діяльності і професійної майстерності, що здійснюється під керівництвом-викладача» [2, 213].

Назімов Р. розширює дане поняття і вважає самостійну роботу різноманітною індивідуальною, груповою пізнавальною діяльністю, що здійснюється студентами на аудиторних заняттях та в позаурочний час.

Фіцула М., автор посібника із педагогіки вищої школи, представляє самостійну роботу як обов'язкову форму, котра проводиться в процесі навчальних занять, а також у підготовці до них, або представляє собою додаткову — позаобов'язкову академічну роботу, складену на основі врахування особистих інтересів і нахилів студентів [11, 150].

Аналіз поданих потрактувань дає можливість говорити про самостійну роботу як про обов'язкову індивідуальну і колективну діяльність студентів, котра здійснюється ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час. Вона має бути скерована викладачем у формі відповідних завдань з урахуванням індивідуальних здібностей суб'єктів навчання.

Самостійна робота може бути представлена як процес творчого мислення студентів і як результат розумової діяльності. Вагомого значення під час її виконання набуває усвідомлення студентами мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного смислу, розподіл навчальних дій у часі, самоконтроль під час їх виконання тощо [7, 231].

Самостійна робота може бути спрямована на поглиблене вивчення конкретної дисципліни, на відпрацювання умінь творчо застосовувати отримані знання на практиці; на сформованості співпраці у колективі, здатності приймати нестандартні рішення під час вирішення лінгвістичних завдань.

Таким чином, самостійна робота набуває вагомого значення під час навчання студента-філолога, оскільки основним завданням самостійної роботи є формування лінгвістичного мислення, творчого підходу до вирішення поставлених проблем.

У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації самостійної роботи. Зазначимо деякі з них:

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виділяють (В. Буряк):

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану — наукова й дослідницька робота студентів, що полягає в самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні, потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну — робота в позааудиторний час, участь у міжфакультетських, міжфакультетських, міжвишівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах [1,49].

3. За видами діяльності:

- а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);
- б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент) [11, 150].

Дорошенко С. І самостійну роботу класифікує за цільовим призначенням:

а) вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел інформації; перегляд відеозаписів; прослуховування лекційних магнітних записів; інші види занять;

б) поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до контрольних, практичних, лабораторних робіт, колоквиумів, семінарів; виконання типових задач; інші види занять;

в) вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; виконання розрахунково-графічних робіт і курсових проектів; участь у ділових іграх і в розборі проблемних ситуацій; складання рефератів, доповідей, інформацій з заданої теми; інші види занять;

г) вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок в умовах виробництва: навчальні практикуми, усі види практик; дипломне проектування; інші види занять. [3, 146]

Як бачимо, самостійна робота є різноманітною, важливою та обов'язковою формою пізнавальної діяльності студентів, яка спрямована на здобуття нових знань, вироблення й закріплення умінь і навичок практичної діяльності, що так необхідні у подальшій професійній діяльності майбутніх учителів.

Успіх у самостійному оволодінні теоретичним чи практичним матеріалом напряму залежить від чітко спланованої та методично правильно організованої роботи викладача.

Із використанням сучасних технологій навчання можливості організації самостійної діяльності дещо змінюється: розширюється робота студентів із науковими джерелами та навчальною літературою, яка може міститися на електронних носіях (електронні посібники, довідники, словники, підготовлені викладачем методичні рекомендації із зручними текстовими посиланнями чи вказівками сайтів Інтернету, де можна розширити знання з певного питання чи поданими зразками виконання завдань різної складності тощо) або на окремих сайтах; з'являється можливість попрацювати із навчальними комп'ютерними програмами чи перевірити свої знання, використовуючи контролюючі програми (наприклад, «Oveste»).

Безумовно, цим формам самостійного навчання передусє кропітка робота викладача, який має забезпечити студентів через засоби комп'ютерної техніки відповідним методичним комплексом.

До методичного забезпечення самостійної роботи студентів філологічних факультетів входять:

1. Рекомендації щодо вивчення конкретної дисципліни (в електронному варіанті) із зазначенням критеріїв оцінювання знань та вмінь з дисципліни.
2. Методичні рекомендації щодо вивчення конкретних тем, відведених на самостійне опрацювання з посиланням на додатковий матеріал, підготовлений викладачем, який може міститися у гіперпосиланнях чи у електронному посібнику (лекції, опорні конспекти, схеми, таблиці, мультимедійні презентації, відеофільми тощо).
3. Методичні рекомендації по набуттю практичних вмінь та навичок із зразками виконання вправ.
4. Тематику ІНДЗ (перелік можливих тем та методичних вказівок по їх виконанню).
5. Пакет контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки.
6. Перелік літератури (основної та додаткової).

Зупинимося на стислій характеристиці зазначених розділів методичного забезпечення.

Рекомендації (матеріали) щодо вивчення лінгвістичної дисципліни складаються із: зазначення тем, відведених на самостійне опрацювання, переліку вимог до виконання кожного виду самостійної роботи та системою оцінювання самостійної діяльності тощо.

Методичні рекомендації щодо вивчення тем, відведених на самостійне опрацювання.

Методичні рекомендації, що входять до комплексу самостійного методичного забезпечення, містять тему, план, перелік знань та вмінь, які мають бути сформовані після опрацювання теми, списку основної та додаткової літератури, опорного конспекту лекції, сама лекція, або посилання на додаткові джерела інформації (гіперпосилання у вигляді текстової інформації, презентацій, відеослайдів тощо), конкретні завдання студенту з кожного питання з методичними порадами щодо їх виконання.

Наведемо приклад методичних рекомендацій СРС з дисципліни «Вступ до мовознавства» з використанням комп'ютерних технологій.

Тема 1. Передумови виникнення письма.

Мета: поглибити знання студентів про етапи та розвиток письма, допомогти їм скласти цілісне уявлення про графіку та орфографію, з'ясувати її основні принципи, розвивати творче мислення студентів, навички висловлювання й узагальнення своїх думок, виховувати мовне чуття студентів.

Основні питання до самостійної роботи № 1

1. Значення письма в історії суспільства.
2. Передумови виникнення письма.
3. Етапи та форми розвитку графічного письма.
4. Графіка.
5. Орфографія. Принципи орфографії.

У результаті опрацювання питань з даної теми студенти повинні:

ЗНАТИ:

- значення письма в історії суспільства;
- предметне письмо, його особливості;
- етапи та форми графічного письма (пиктографія, ідеографія, фонографія), їх особливості та відмінності;
- графіка;
- принципи орфографії (української, російської).

УМІТИ:

- розрізняти форми графічного письма;
- визначати основні принципи орфографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртенэ И.А.. Введение в языковедение: с прил. Сб. задач по «Введению в языковедение»/ Бодуэн де Куртенэ И.А.; вступит. Ст. В.М. Алпатова. – Изд.шестое– М., 2004. – 94 с.
2. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів/ Д.І.Ганич, І.С. Олійник. - К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство/ Кочерган М.П. - К.: Академія. 1999. - 288 с.
4. Кодухов В.И. Введение в языкознание: учеб. для студ.пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». - М.: Просвещение, 1979.-351 с., ил., 1 отд. л. карт.
5. Мельничук А.С. О всеобщем родстве языков мира/ А.С. Мельничук //Вопр.языкознания, 1991. - № 2.
6. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства/ О.С. Мельничук //Мовознавство, 1997.-№2-3.
7. Реформатский А.А. Введение в языкознание/ Реформатский А.А.-М,1967.-С.348-381.
8. Словник української мови. - К.: Наукова думка, 1979. - Т. 10. - 658 с.
9. Хрестоматія по курсу «Введение в языкознание».-М., 2002.
10. Походження та основні етапи виникнення письма [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://revolution.al1best.ru/languages>.
11. Виникнення писемності та історія кодування інформації [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://revolution.al1best.ru/languages>

ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. - М., 1996. -С. 16.
2. Дирингер Д. Алфавит/ Дирингер Д. -М.,1979.-С. 156 - 183.
3. Истрин В.А. Развитие письма/ Истрин В.А. -М.,1961.-С. 258-319.
4. Кожина М. Стилистика современного русского языка / Кожина М.- М, 1986.-С. 108 -111.
5. Энциклопедия для детей.-М.: Аванта+, 1998. -С.71-83.

ПЕРЕБІГ ВИКОНАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ № 1

1. Знайдіть і законспекуйте відповідь на запитання № 1 «Значення письма в житті суспільства» - (зверніться до списку літератури, або до посилання №1.doc, що міститься в даній роботі).
2. Звернувшись до презентації Значення письма в історії суспільства.ppt «Етапи та розвиток письма», створіть сторінку науково-популярного журналу «Це корисно знати». Подану публікацію



приготуйте у роздрукованому вигляді (див зразок D:\Мої документи\). Зверніть увагу на ілюстрації та текст до них. За допомогою зверніться до посилання № 2

3. Складіть опорний конспект питання «Етапи розвитку письма» (зверніться до посилання № 3)
4. Підготуйтеся до виступу перед аудиторією (на 2-3 хв): «Орфографія. Принципи орфографії». За допомогою зверніться до посилання № 4.
5. Складіть презентацію: «Орфографія - царица лінгвістики».
6. Підготуйте запитання своєму однокласнику: «Транскрипція. Транслітерація», зверніться за допомогою до посилання № 5(таблиця «Транскрипція і транслітерація»)

Методичні рекомендації по набуттю практичних вмінь та навичок із зразками виконання вправ містять перелік питань, відведених на самостійне опрацювання, контрольні запитань з конкретної теми із зазначенням джерел (це можуть бути сайти Інтернету, гіперпосилання на матеріал, підготовлений викладачем, чи зазначені сторінки підручників та посібників). Важливого значення набуває самостійне виконання практичної роботи із зразками їх виконання. Тематика індивідуального науково-дослідницького завдання (надалі ІНДЗ) - (перелік можливих тем та методичних вказівок по їх виконанню).

Окремим обов'язковим видом самостійної наукової роботи у вищій школі є ІНДЗ (індивідуально науково-дослідницьке завдання), яке направлене на узагальнення та закріплення теоретичних знань, їх практичне застосування, формування лінгвокогнітивних умінь, розвиток логічного мислення, самостійного аналізу та узагальнення теоретичних знань тощо. Методичні рекомендації організації ІНДЗ із застосуванням комп'ютерних технологій, можуть мати такий вигляд:

Таблиця 1

№ пп	Рівень складності	Види ІНДЗ
1.	СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ	Дібрати літературу до теми: «Фонетичні процеси» Скласти картотеку в електронному вигляді. Зверніться до сайту http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba і напишіть анотацію до наукової статті Л.В. Щерби «Субъективный и объективный метод в фонетике»
		Скласти тезовий план до теми «Типологічна класифікація мов світу»
		Скласти в електронному вигляді стислий термінологічний словник з дисципліни «Вступ до мовознавства»
		Скласти таблиці і схеми до теми «Фонетика» і розмістити на слайдах програми
2.	ДОСТАТНІЙ	Створити презентацію «Три аспекти звуків мови», «Сильні і слабкі позиції фонем», «Критерії фонематичності»
		Написати тези статті на тему «Типи фонологічних опозицій» і подати її у електронному вигляді.
		Скласти тестові завдання відкритої форми з теми «Фонетика» і розмістити у програмі Qwester
3.	ВИСОКИЙ	Порівняльний аналіз приголосних звуків англійської й російської мов представити у вигляді таблиць і презентації
		Написати статтю «Подібні й відмінні риси фонетичних процесів в українській й англійській мовах»
		Підготувати публікацію з теми «Видатні вчені-лінгвісти», скориставшись програмою «Microsoft Office Publish»

Пакети контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки

Кожна робота, в тому числі і самостійна, має бути перевірена і оцінена викладачем. У методичній літературі описані різні види перевірок самостійної роботи: запитання, тестовий контроль, творчі роботи, письмові відповіді на запитання тощо. Усі вони є ефективними, адже містять основні критерії оцінки результатів роботи: рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу; умінням застосовувати знання на практиці; сформованість загальнонавчальних вмінь; точністю у відповідях та вмінням формулювати запитання; оформлення матеріалів самостійної роботи у відповідності до поставлених вимог.

За кредитно-модульним навчанням самостійна робота входить у модуль і контролюється після закінчення логічно завершеної частини лекцій та інших видів занять, їх результати враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

Отже, впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи під час самостійної роботи дає можливість опанувати складний теоретичний матеріал студентами з різним рівнем успішності, поетапному одержанні інформації та активному його застосуванню, забезпеченні можливостей планувати та коригувати свої дії, розширювати та поглиблювати знання з лінгвістичних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів /В. Буряк // Вища школа. -2001. - № 4-5. - С. 48-52
2. Гарунов М. Г. Развитие самостоятельности и творчества студентов в условиях перестройки высшей школы/ Гарунов М. Г. - Ростов-на-Дону, 1991. - 360 с.
3. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови: навч. посіб./ Дорошенко С.І. - К.: Вища школа, 1989. - С. 146.

4. Закон України «Про вищу освіту» // Офіційний вісник України. — 2002. - №8. - С. 1 -43.
5. Закон України. «Про Концепцію Національної програми інформатизації»[Електронний ресурс]. – Режим доступу.- <http://zakon.rada.gov.ua>
6. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема/ Козаков В.А. - К.: НМК В0,1990. - 62 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность/ Леонтьев А. Н. — М.: Политиздат,1977. — 304с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7-9 жовтня 2001 року) / Мін-во освіти і науки України. - К., 2002. - С. 137- 155.
9. Скубашевська Т. Мовні стратегії в контексті впровадження ІТ/ Т. Скубашевська // Вища освіта України. - 2004. - № 4. - С. 18
10. Титова Л. Як використовувати електронні технології [Електронний ресурс]/ Титова Л. – <http://www.p1eyady.kiev.ua/index>.
11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. - К.: Академвидав, 2006.-352 с.

УДК 378.9-057.36:159.98

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Конаржевська В.І., к. пед. н., доцент

Академія внутрішніх військ МВС України

У статті проаналізовано основні чинники успішного формування комунікативних умінь і навичок майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів у сучасних педагогічних умовах України.

Ключові слова: майбутній офіцер, формування, комунікативні вміння і навички, комунікативна поведінка, мовна культура.

Конаржевская В.И. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ / Академия внутренних войск МВД Украины.

В статье проанализированы основные принципы успешного формирования коммуникативных умений и навыков будущих офицеров высших военных учебных заведений в современных педагогических условиях Украины.

Ключевые слова: будущий офицер, формирование, коммуникативные умения и навыки, коммуникативное поведение, языковая культура.

Konarzhevskaya V.I. FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE OFFICERS IN THE MODERN PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTES IN UKRAINE / Academy of Interior Troops of the Ministry of the Internal Affairs of Ukraine.

The main principles of successful formation of communicative skills and habits of future officers of higher military educational institutes in Ukraine's modern pedagogical conditions are analyzed in the article.

Key words: future officer, formation, communicative, skills and habits, communicative behavior, culture of language.

Головною рисою сьогодення є демократизація суспільства, яка зобов'язує відмовитися від диктаторства і авторитаризму у міжособистісних стосунках і вихованні. Демократичний підхід до виховання постулюється педагогікою співробітництва, на яку орієнтує Академія педагогічних наук України. Як відзначається у звіті Академії педагогічних наук, уже «доведено, що саме у процесі спільного розв'язання моральних завдань успішно реалізуються провідні принципи особистісно-орієнтованого виховання...» [4]. Саме ці принципи проголошують вільний і демократичний вибір форм і методів роботи, готуючи і підводячи тим самим аудиторію до суперечностей, демонструючи різні точки зору на одне й те саме питання, пропонуючи розглянути явище всебічно, спонукаючи до порівняння, узагальнення, зіставлення фактів, знаходження раціональних способів роботи. Зазначені положення зумовлюють стратегічне завдання вищої військової навчальної школи України початку XXI століття – якісна підготовка майбутніх офіцерів до виконання завдань суспільно-професійної діяльності. Ключовим

у змісті освіти стає зростання професіоналізму фахівця, що зумовлюється не предметними знаннями, а набором компетенцій. На думку багатьох учених, саме освіта спрямована на формування в особистості розуміння своєї єдності з навколишнім середовищем, що, безумовно, передбачає процес спілкування, або комунікацію. Однак на тлі загальної тенденції гуманізації сучасної вищої освіти, недостатньо враховується значення комунікативних компетенцій, які в педагогічному процесі виступають як поліфункціональні умови спілкування, що виконують низку функцій: інформаційну, мотиваційну, розвиваючу, регулятивну, конфліктологічну, виховну, соціальну.

Кінець XX і початок XXI століття ознаменувалися значним посиленням уваги до проблем мовної комунікації як зарубіжних, так й українських науковців. Ван Дейк, Д. Гордон, Т. Грушевицька, П. Донець, О. Ернст, О. Зарецька, Є. Ключев, В. Козлов, Дж. Лакофф, Л. Пелепейченко, В. Попков, Г. Почепцов, О. Садохін, П. Сопер, І. Стернін, С. Тер-Мінасова та інші проаналізували у своїх роботах чинники успішної комунікації, розглянули моделі мовної поведінки в різних ситуаціях, обґрунтували варіанти комунікативних стратегій, релевантні умовам спілкування.

Незважаючи на досягнуте, питання мовної комунікації вичерпно не досліджені. Пильну увагу притягує до себе проблема комунікативної компетентності та ефективності професійного спілкування. Однак поки що не створено чіткої концепції про зміст та засоби формування цієї компетентності загалом, не говорячи вже про військового, адже галузева мовна комунікація має свою специфіку, яка окреслює коло актуальних проблем і способів їх вирішення.

Метою статті є визначення основних чинників успішного формування комунікативних умінь і навичок майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів у сучасних педагогічних умовах України.

Аналіз дослідження окресленої проблеми визначає дослідження комунікативної компетентності, яка розглядається як сукупність:

функцій спілкування і особливостей комунікативного процесу; видів спілкування; засобів спілкування (вербальних, невербальних); репрезентативних систем; зворотнього зв'язку; форм і методів ділової взаємодії. Необхідність формування майбутнього офіцера як суб'єкта діяльності в аспекті комунікаційної освіти розглядається у трьох напрямках: у напрямі педагогіки співробітництва, створення умов для самовиховання і активної діяльності самого курсанта [4]. Висновки викладачів і командирів про напрями роботи не догматичні, суб'єкти виховного процесу спільно обговорюють їх, завдяки чому можна фіксувати зміни, які відбуваються у процесі становлення майбутніх офіцерів, а для курсантів з'являється можливість проводити самоаналіз. Проте сьогодні, тоді як сучасна пропаганда є інтерактивною і альтернативною, відносини між викладачами і командним складом, з одного боку, та курсантами, з іншого, мають частіше не характер співробітництва, а характер авторитарно-маніпулятивного впливу (тоталітарне, одностороннє, безальтернативне спілкування військової аудиторії), що зовсім не сприяє формуванню у майбутніх офіцерів основних принципів і засад процесу комунікації. Навчально-виховна діяльність повинна здійснюватися через мовне спілкування без нав'язування викладачами і командирами особистої точки зору, демонстрації свого авторитету перед аудиторією. Через формування комунікативних умінь, що лежать в основі професійної діяльності, як і через приклад командира, пізнається військова справа, формується ідеал офіцера, уявлення про характер службових стосунків, закладаються звички професійного спілкування, а отже, і мовної культури офіцера. Стихийне формування зазначених умінь і навичок призводить нерідко до виникнення конфліктних ситуацій, напруги у взаємовідносинах, психічних травм, асоціальної поведінки. Отже, тепер викладач і виховник авторитарного стилю буде сприйматися як явище анахронізму, бо цей стиль входить у суперечність із соціальними реаліями доби. Натомість політика демократичності співробітництва створює умови для формування в майбутнього офіцера якостей самовиховання і активної особистісної позиції як запоруки вимогливості до себе, своїх вчинків, свідомої діяльності, спрямованої на вироблення і удосконалення своїх якостей відповідно до соціальних та духовних цінностей.

Пізнання себе і навколишнього середовища пов'язані зі сприйняттям і розумінням інших людей. Зазначене, на нашу думку, передбачає саморозвиток і свідоме самовдосконалення, критичне ставлення до себе, своєї діяльності. Ці ціннісні орієнтації варто розглядати з точки зору синергетичного підходу, який знаходиться у фокусі дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (міждисциплінарних контекстів філософії, психології, соціології, культурології тощо), і тісно пов'язаний з людством, суспільством, свідомістю. Такий підхід дозволяє досліджувати формування обов'язку та відповідальності курсанта як еволюційний, комунікативно-діяльнісний процес.

Дослідники В. Шейко та Ю. Богущкий розглядають синергетику як засіб формування нового погляду людини на світ і на себе у цьому світі, нового понятійного устрою мислення, ставлення до життя, дієвої життєвої позиції. Кожна особистість намагається активно «вбудувати» себе в соціум і знаходити свою «когнітивну нішу», що сприяє уявленню суб'єкта про себе, про системи як особистісних цінностей, так і колективних, про ситуації, в яких індивід повинен нести моральну відповідальність за свій вчинок і прийняте рішення [7], що тісно пов'язане з навколишнім світом, і, передусім, його розумінням.

Герменевтика – теорія загального розуміння людської особливості та процесів, які відбуваються в суспільстві, що її оточує, досліджує характер сучасної комунікації, інтерпретацію та тлумачення різного роду інформації. З точки зору «психологічної герменевтики» герменевтика розуміється як мистецтво осягнення чужої індивідуальності, вивчення проблеми розуміння та інтерпретації реальності, особистого досвіду, що з'ясовує вплив дійсності на поведінку людини, її розвиток і дії як відповідального громадянина в комунікативній функції. Отже, проблему розуміння можна розглядати як поворот до загальнолюдських цінностей, відстоювання ідеалів гуманізації. Розуміння виступає основою взаємодії, а в більш широкому контексті, гармонічним існуванням людини і суспільства, що, безумовно, передбачає процес спілкування, або комунікацію. У процесі спілкування співрозмовники отримують інформацію, обмінюються суспільним і професійним досвідом, встановлюють основи взаємодії, пізнають один одного, відтворюють рефлексивну діяльність. Спілкування мотивоване конкретними цілями, які пов'язані із задоволенням потреб у саморозвитку, самовираженні тощо. Саме воно займає значне місце в комунікативній підготовці майбутнього офіцера, бо забезпечує колективну діяльність, відображає і реалізує суспільні відносини [1].

Процес комунікативної взаємодії майбутніх офіцерів ґрунтується на виникненні внутрішньої особистісної активності, бажанні висловитися із приводу обговорюваної проблеми на базі заданої інформації, продукуванні нової ідеї або ситуації завдяки внутрішньому діалогу особистості, формулюванні судження та підборі лексичних одиниць для нього, озвученні судження. Під час цього процесу формуються вміння представляти авторське судження і зіставляти його із судженнями інших, володіти вербальними і невербальними засобами вираження, використовувати прийоми кодування й декодування інформації, відтворювати особистісну рефлексію.

О. Копіца наголошує на такій важливій складовій комунікативної взаємодії, як вирішення проблемних ситуацій (збір і запис інформації, визначення проблеми, формулювання ситуації, збір інформації про співрозмовників, уявлення кінцевої мети, визначення тактики і техніки дій, формування особистісної позиції щодо ситуації). Сама структура проблемної ситуації розкривається таким чином: 1) перетворення внутрішніх аргументів на зовнішні; 2) розкриття важливості життєвого досвіду; 3) обґрунтування аргументу; 4) роз'яснення незрозумілих і абстрактних концепцій та відносин; 5) прийняття поглядів усіх учасників обговорення [3].

Такий важливий аспект, як необхідність добору аргументів, є реакцією на мовний контакт. Реалізація мовного контакту може бути проблематичною, якщо, наприклад, у майбутніх офіцерів присутній страх за свою точку зору, яка, на думку інших, може бути малозначущою і викликати заперечення. Необхідно зазначити, що подібна ситуація досить часто виникає в стосунках командирів і підлеглих, коли командир уважає позицію курсанта не гідною уваги, а курсант, у свою чергу, боїться за наслідки висловлення своєї точки зору стосовно того чи іншого питання. Отже, успішною комунікація може бути в разі реалізації в ній *когнітивних* якостей майбутнього офіцера (інформативності, логічності, повноти висвітлення), *психологічних* (адекватності ситуації, урахування умов спілкування, відповідності етичним нормам), *мовних* (правильності, відповідності нормам мовного етикету).

Л. Пелепейченко зауважує, що для сучасного офіцера як лідера та оратора, значущим є володіння мовною культурою, або мовним досвідом. Мова як засіб спілкування і передачі інформації має свої норми і свої особливості використання. Останні залежать від мовної ситуації і визначаються культурою мовлення. Точно сформульований наказ, стилістично і граматично правильно побудоване зауваження, доречно вжиті етикетні вислови – усе це характеризує мовну культуру офіцера. Тому існує необхідність навчання мовної культури, розвитку таких комунікативних умінь і навичок, які б відповідали загальним етичним вимогам та етикетним нормам нашого суспільства, а також формування розуміння важливості культури спілкування, оскільки поза нею руйнується взаємодія людей, їх виробнича діяльність, їх побут. Мовний етикет визначається як система прийнятих у суспільстві стійких формул спілкування, призначених для встановлення мовного контакту співрозмовників, для підтримання спілкування в обраній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій стосовно один одного, відповідно до взаємних стосунків у офіційних та неофіційних умовах. Однак мовна культура, або мовний етикет, не вичерпується володінням мовними нормами. Основу проблематики культури мовлення становить функціональність, тобто відповідність мовних засобів меті та умовам спілкування. Мовний етикет становить функціонально-семантичне поле одиниць доброзичливого, ввічливого спілкування в ситуаціях звертання і привертання уваги, знайомства, привітання, прощання, вибачення, подяки, побажання, прохання, запрошення, поради, пропозиції, згоди, відмови, схвалення, компліменту, співчуття тощо [5].

Серед найбільш важливих функцій, які дозволяють майбутнім офіцерам вступати у взаємини із цивільними, громадськими суб'єктами суспільного життя, варто назвати:

- регулятивно-орієнтуючу (орієнтація офіцера на дотримання загальнолюдських норм);
- ціннісно-гуманістичну (впровадження в життя загальнолюдських, військових цінностей);

– комунікативну (дотримання правил спілкування і поведінки, утвердження у взаємовідносинах поваги до політичних, ідеологічних, расових різноманітностей, терплячого ставлення до різних світоглядних переконань, довіри, відповідальності, гнучкості в особистісних і міжкультурних стосунках).

Виконуючи зазначені функції, офіцер проявляє професійно-соціальну активність, що виражається у відповідальності перед суспільством, усвідомленні суспільного значення своєї діяльності, потребі брати участь у житті суспільства, почутті обов'язку тощо. Відповідальні військові фахівці, як правило, більш активні, вони більш сумлінно виконують свої професійні обов'язки, бо вважають, що від їхньої служби залежить загальна справа. Для офіцера досить важливо актуалізувати колективний дух серед своїх підлеглих, оскільки без ідентифікації з цією групою, а саме з її цінностями, інтересами, цілями неможливо досягти успіху. Особистості, яка спонукається до діяльності соціальною активністю, притаманні нормативність, лояльність, толерантність, визнання і захист суспільних цінностей, прагнення реалізувати громадянські цінності, цілі, критичність мислення.

На сьогоднішній день науковці, педагоги, політичні діячі багатьох країн світу доводять значущість критичного мислення для успішного функціонування сучасної людини в суспільно-професійній діяльності. Критичне мислення культивує в особистості активну громадянську позицію, уміння співпрацювати і спілкуватися, толерантність тощо.

Як зауважує О. Тягло, особистісна толерантність разом із критичним мисленням є два прояви дійсної людської свободи, що повинні співіснувати у сучасному демократичному суспільстві [6]. Толерантність визначається через особливості взаємовідносин і міжособистісну взаємодію (емпатію, доброзичливість, аутентичність, самопізнання, рефлексію, гуманність). Як соціальна категорія толерантність проявляється у повазі, визнанні рівноправності, відмові від домінування і насильства. Однак у прийнятій ЮНЕСКО «Декларації принципів терпимості» (1.4) [2] зазначається, що терпимість не означає толерантне ставлення до соціальної несправедливості, відмову від особистісних переконань, йдеться про вільне дотримання своїх поглядів і визнання такого ж права за іншими.

У толерантності виділяється установчо-рефлексивна, емоційно-вольова та поведінкова складові. *Установчо-рефлексивна* проявляється у сформованості певної установки на взаємовідношення між членами процесу комунікації, під якою розуміється розвиток усвідомленої стійкої системи відношень з тими проблемами, які цікавлять комунікантів і здатність адекватно оцінювати стосунки між опонентами. *Емоційно-вольова* складова – це ознака сформованості вміння контролювати свої емоції, прояви під час процесу комунікації, сформованість засобів саморегуляції у ситуаціях фрустрації (стан, який виникає за умов реальної чи уявної перепони на шляху до високо-мотивованої мети, яку не можна перебороти). *Поведінкова* толерантність виражається у: повазі до промови іншого; демонстрації взаємопідтримки та підтвердженні того, що позиції комунікантів мають право на існування; відтворенні критичного дослідження інших поглядів; формуванні обґрунтувань на підтримку тієї чи іншої точки зору, навіть у випадку непогодженості з нею; сприйнятті ідей інших учасників спілкування, яке виражається в реакції на ці ідеї. Як результат, дотримання правил толерантності веде до відмови від огульних категоричних оцінок. Натомість демонструється повага до думки іншого, формуються принципи орієнтації на загальнолюдські цінності.

М. Ліпман відмічає важливість для процесу комунікації *когнітивної* (висловлення особистого розумного обґрунтування і вимагання цього від інших; побудова аргументованих доказів і контраргументів; сприйняття взаємовідносин; чутливість до контексту; побудова логічних висновків на вдалих виступах і дискусіях інших тощо) та *соціально-психологічної* (самостійність взаємовідносин з іншими, приборкування свого егоїзму і поступове наближення до самокорекції) поведінки [4].

Таким чином, комунікативний процес виступає не тільки засобом спілкування, а й є плюралістичним соціальним станом, за якого думка та її пошук – вільні, разом з ними вільні раціональність і гідність курсанта.

Узагальнюючи викладене, важливими чинниками, що зумовлюють основні принципи роботи щодо комунікативної освіти майбутніх офіцерів у сучасних педагогічних умовах вищої школи України, можна назвати: педагогіку співробітництва, особистісно-орієнтоване виховання, активну особистісну позицію майбутнього офіцера, критичність мислення.

Перспективою подальшого розвитку у цьому напрямі є більш широкий аналіз виявлення впливу критичного мислення на формування вмінь комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
2. Декларация принципів терпимости. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 16 с.

3. Копіца О.І. Уміння діалогічної взаємодії як фактор підвищення рівня комунікативної культури майбутніх учителів [Електронний ресурс] / О.І. Копіца. – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Kopiza.php>
4. Ліпман М. Значення філософії для демократії обговорення / М.Ліпман // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 61–64.
5. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації: Монографія / За редакцією докт. філол. наук, проф. Л.М. Пеллепейченко. – Х. : АВВ МВС України, 2008. – 270 с.
6. Тягло О.В. Критичне мислення : навч. посібник / О.В. Тягло. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 189 с.
7. Шейко В.М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : (Монографія) / В.М. Шейко, Ю.П. Богущкий. – К. : Генеза, 2005. – 592 с.

УДК 378.147:811.124

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Кривонос І.А., викладач

Таврійський державний агротехнологічний університет

У статті конкретизовано зміст дидактичних понять «метод» та «прийом» у контексті професійно-орієнтованого навчання латинської мови. Автор розглядає деякі методи навчання латинської мови.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання, мова спеціального призначення, методи та прийоми навчання.

Кривонос И.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ / Таврический государственный агротехнологический университет, Украина

В статье конкретизировано содержание дидактических понятий «метод» и «приём» в контексте профессионально-ориентированного обучения латинскому языку. Автор рассматривает некоторые методы обучения латинскому языку.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, язык специального назначения, методы и приёмы обучения.

Krivosnos I. A. METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF PROFESSIONAL ORIENTED TEACHING OF LATIN LANGUAGE TO STUDENTS OF AGRICULTURAL SPECIALITIES / Tavria state agrotechnological university, Ukraine.

This article details the didactic concepts of «method» and «technique» in the context of professional oriented teaching of Latin language. The author analyzes some methods of teaching Latin language.

Key words: professional-oriented teaching, language for special purposes, methods and techniques of teaching.

У навчальних закладах багатьох країн світу латинська мова була основною й обов'язковою дисципліною. Ця традиція відтепер відновлюється. Знання латинської мови в наш час потрібне спеціалістам різних галузей науки, оскільки соціально-політичні, біологічні, технічні, медичні, юридичні, філологічні та інші наукові терміни походять переважно з латинської мови.

Перш за все, латинська мова сходить від природничо-наукової систематики Ліннея, а також анатомічної, медичної та фармакологічної номенклатури. Разом з тим, латинська і латинізована грецька лексика є основним джерелом поповнення безперервно і прогресивно зростаючої термінології в усіх галузях науки і техніки. У наш час латинська мова – це своєрідний будівельний матеріал, з якого утворюються

нові терміни. Адже на базі латинської мови формується основа термінології і жодна наука не може обійтися без знання цих основ. Значення латинської мови багатогранне. Стародавній Рим залишив людству велику скарбницю художньої і наукової літератури. Афоризми латинських авторів, прислів'я і вислови є джерелом цитат для ораторів і письменників, учених і державних діячів, журналістів і дипломатів. Отже, латинська мова має велике прикладне застосування у різних сферах науки. Актуальним і в наш час залишається вислів видатного оратора і письменника Ціцерона: «*Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe est nescire*». – Не настільки похвально знати латину, наскільки ганебно – не знати її [12, с. 15].

Вирішення проблеми навчання мов для спеціального використання посідають важливе місце в дослідженнях багатьох авторів. Серед них слід зазначити наукові праці Т.І. Борисенко, А.І. Комарової, В.М. Шовкового та О.Б. Яковлевої.

На жаль, на сучасному етапі професійна лінгводидактика характеризується недостатньою увагою з боку науковців до проблем навчання окремих мов для спеціального використання, про що свідчить відсутність спеціальних досліджень, присвячених теоретичним аспектам навчання латинської мови для студентів агрономічних спеціальностей. Внаслідок цього, конкретизація змісту таких дидактичних понять як «метод» та «прийом» розглядається нами як одне з *актуальних* питань організації професійно орієнтованого навчання латинської мови студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Мета статті – конкретизувати зміст дидактичних термінів «метод» та «прийом» стосовно навчання латинської мови для спеціальних потреб.

Мета, зміст, методи, форми, прийоми організації та проведення навчання обумовлені дидактичними принципами – вихідними положеннями, які визначають його стратегію й тактику [4; 13].

Урахування фахової орієнтації та спеціалізації дозволяє розглядати теоретичні та практичні аспекти методики навчання латинської мови в аграрних навчальних закладах як різновид мови спеціального призначення. У ВНЗ аграрного профілю латинська мова виступає складовою професійної підготовки майбутнього фахівця, тому кінцевою метою викладання дисципліни є реалізація завдань, сформульованих у галузевих нормативних документах, – «використовувати латинські сільськогосподарські терміни в практичній діяльності фахівця».

Перед нами стає вимога обґрунтування провідного методу навчання, утвореного методом викладання (використовується викладачем) та методом учіння (використовується у процесі пізнавальної та практичної діяльності особами, що навчаються) [15, с. 102]. Поняття «метод навчання» в сучасній лінгводидактиці має кілька трактувань.

Метод – (від грец. *metodos* – шлях до чого-небудь) означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети; форму руху змісту навчального матеріалу; упорядковану сукупність методичних прийомів, дій та логічних операцій, за допомогою яких організовується навчальна діяльність студентів та процес засвоєння знань; форму обміну навчальною інформацією між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться [2].

У питанні щодо розуміння змісту поняття «метод навчання» ми згодні з науковцями, які вважають, що метод – це система послідовних дій осіб, що навчають та осіб, що навчаються, яка забезпечує взаємодію цих сторін та входить у технологію навчання у якості складової «як вчити» [13; 14].

Щоб здійснити педагогічно обґрунтований вибір методів, необхідно, насамперед, знати можливості й обмеження всіх методів навчання, розуміти, які завдання й за яких умов можна успішно розв'язати за допомогою тих чи інших методів, а для розв'язання яких вони є малоефективними. Науково-педагогічному працівнику необхідно виявити максимум самостійності, тому що жодних програмних вказівок з цього питання давати «зверху» недоцільно. Занадто різноманітними є конкретні ситуації навчання.

Процес навчання, у якому наявні організаційно-дійовий, стимулюючий і контроль-оцінювальний компоненти, та саме розуміння навчальної діяльності дозволило Ю.К. Бабанському відокремити три великі групи методів. Перша група – методи *організації та здійснення* навчально-пізнавальної діяльності, завдяки яким забезпечується процес опосередкування особистістю навчальної інформації. До другої групи вченим були віднесені методи *стимулювання та мотивації* навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують найважливіші функції регулювання навчальної діяльності, її пізнавальної, вольової, емоційної активізації. Третя група методів представлена методами *контролю та самоконтролю* ефективності навчально-пізнавальної діяльності [5, с. 283]. Дослідник підкреслював, що така класифікація дозволяє не лише відокремлювати в структурі кожної групи конкретні методи за їхньою домінуючою функцією, яка певною мірою завжди реалізує освітню, виховну та розвивальну функції, але й у разі потреби поповнювати кожну групу новими методами.

Обмежимося аналізом методів першої та третьої групи, оскільки методи другої групи, на нашу думку, повинні бути об'єктом спеціального дослідження.

Методи *організації та здійснення* навчально-пізнавальної діяльності можуть бути представлені репродуктивними та пошуковими методами [5]. Ми так само, як і Ю.К. Бабанський [5, с. 288], вважаємо, що основна мета репродуктивних методів – трансляція та відтворення навчальної інформації.

Сутність проблемно-пошукових методів – у створенні викладачем проблемної ситуації, активних роздумах тих, хто навчається, та самостійному просуванні на цій основі до засвоєння нових знань [5, с. 285]. Протягом останніх років існувала думка, що використання інформаційно-рецептивного та репродуктивного методів – один із негативів традиційного навчання, оскільки їх сутність зводиться до процесу трансляції вже готових знань студентам [6]. О.Ю. Купалова, на наш погляд, слушно наголошує,

що традиційні методи «жодним чином не передбачають механічного, бездумного заучування матеріалу», і що засвоєння основної частини знань забезпечується саме цим методом як одним з найбільш економних та ефективних засобів передачі узагальненого та систематизованого людського досвіду» [10, с. 11]. Як зазначає дослідниця, не слід витратити навчальний час на «дослідження» того, що просто слід запам'ятати, так само як і на самостійне виведення законів чи правил, коли йдеться про складні питання, для розв'язання яких особи, що навчаються, не мають ні достатніх знань, ні досвіду.

Подібна думка висловлюється й іншими вченими, які вказують на неправомірність недооцінки ролі запам'ятовування в навчанні, оскільки «пізнавальні дії, прямо чи опосередковано залежать від процесів пам'яті, базуються на них. Логічне запам'ятовування й відтворення знань роблять їх ґрунтовними, сприяють оперативному застосуванню їх на практиці» [1, с. 32].

Методи контролю і самоконтролю спрямовані на перевірку рівня засвоєння знань, тими, хто навчається, сформованості вмінь та навичок. Існують такі методи контролю: спостереження за різними видами діяльності учнів на занятті, усна перевірка, письмова перевірка, контрольні роботи, домашні завдання, графічна перевірка, перевірка практикою, тестова перевірка.

Методи усного контролю – здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування. Під час фронтального опитування викладач пропонує серію логічно пов'язаних між собою запитань для всіх, хто навчається. Фронтальне опитування сприяє систематизації знань, розвиває навчальну активність, але не враховує індивідуальний темп мислення, стимулює прості відповіді. Саме тому його необхідно поєднувати з індивідуальним опитуванням. Ефективність методів усного контролю залежить від ретельної підготовки того, хто навчає, чіткості формулювання запитань (зрозумілі, лаконічні), від ступеня їх проблемності.

Методи письмового контролю спрямовані на аналіз документального матеріалу, визначення характеру допущених помилок, визначення засобів їх подолання. Найбільш поширеними є такі методи письмового контролю: контрольні роботи, диктанти, письмові заліки, контрольні тестові роботи програмованого типу (перелік запитань і можливі варіанти відповідей).

Метод самоконтролю спрямований на формування вміння усвідомлено регулювати власну навчальну діяльність, удосконалювати її, попереджати помилки та неточності. Ми також згодні з тим, що важливими засобами формування умінь самоконтролю є усвідомлення правильності операцій і дій, робота з контрольними запитаннями, контроль з боку викладача, самооцінка [2].

Вибір основного методу навчання латинської мови обумовлюється професійною орієнтацією навчального закладу. Так, у навчальних закладах гуманітарного профілю латинська мова вивчається як загальноосвітня лінгвістична дисципліна, що зумовлює мету навчання в складі загальної фахової підготовки майбутнього спеціаліста – розширення лінгвістичного кругозору, розвитку абстрактного граматичного мислення та наукового підходу до рідної чи іноземної мови, внаслідок чого провідний метод навчання – порівняльно-зіставний [7]. На думку Л.В. Щерби, у процесі навчання латинської мови із загальноосвітньою метою найбільш природним є використання перекладно-граматичного методу, оскільки абсолютно неприродними були б діалоги на сучасні побутові теми [17].

В.М. Шовковий вважає, що провідним методом у процесі підготовки кваліфікованих фахівців з класичних мов є зіставний метод як такий, що оптимально забезпечує формування граматичної компетенції студентів-класиків [16].

Основу латинської мови, як мови для спеціальних потреб, становлять термінологічні одиниці, під якими ми розуміємо власне терміни та номенклатурні найменування, які завжди співвіднесені зі спеціальними поняттями. Досить часто трапляється, що одна і та ж рослина, на одній і тій самій мові називається в різних місцевостях по-різному. Наприклад, *дурман* у нас в Україні називають також «*Бодяк*», «*Водоп'ян*», «*Шалена трава*» і рядом інших назв. Особливо погано, коли однією назвою позначають декілька абсолютно різних рослин. З метою уникнення зазначеної плутанини в назвах рослин необхідно застосовувати єдині міжнародні ботанічні (латинські) назви рослин. Наукові назви всіх систематичних груп рослинного і тваринного світу (таксони) латинські або латинізовані, видові назви – біноміальні (бінарні), а родові – універсальні. Все це повинен засвоїти майбутній агроном. Оволодіння знаннями мови створює передумови для розкриття семантики незнайомих термінів за допомогою їх аналізу та розуміння складових частин, а повторюваність терміноелементів сприяє закріпленню і формуванню потенційного термінологічного словника фахівця. У майбутній професії це забезпечує грамотність агронома, а також міжнародне термінологічне порозуміння між фахівцями.

У питанні щодо розуміння змісту поняття «методичний прийом» ми згодні з науковцями, які вважають, що у структурі методів виділяють прийоми і кожний метод можна представити як сукупність методичних прийомів. Отже, прийом – це елемент методу. Елементи методів не є сумою окремих частин цілого, а системою, що об'єднана логікою дидактичного завдання. Якщо метод є способом діяльності, що охоплює весь шлях її протікання, то прийом – це окремий крок, дія в реалізації методу. Необхідно

розрізняти прийоми розумової діяльності (логічні прийоми) – виділення головного, аналогія, конкретизація, порівняння та ін., а також прийоми навчальної роботи – розв'язування задач, прикладів, граматичний розбір тощо. Логічні прийоми є однаковими в різних методах. Тільки системне поєднання прийомів утворює певний метод навчання, тому важливою є послідовність їх застосування [11]. Прийоми навчання – це окремі операції, розумові чи практичні дії викладача або студентів, які розкривають або доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що відтворює цей метод. Наприклад, прийоми активізації розумової діяльності при усному викладі знань (порівняння, зіставлення); прийом стимулювання, контролю, взаємоконтролю й самоконтролю; метод бесіди включає такі прийоми: виклад інформації, активізацію уваги та мислення, прийоми запам'ятовування, ілюстрації, демонстрації тощо.

Український педагог В.Ф. Шаталов неодноразово твердив, що в його арсеналі напрацьовано більше тисячі прийомів, у той же час він використовує при викладанні лише 30 методів, указуючи цим на те, що прийоми є складовою частиною методу. Кожен викладач створює низку прийомів шляхом спроб і відбору найефективніших, відкидаючи ті, що не сприймаються тими, хто навчаються. Викладач створює свій власний почерк завдяки застосуванню індивідуальних прийомів [3].

Як наголошувалося раніше, провідними методами навчання латинської фахової термінології ми визначили репродуктивні методи, а основна мета репродуктивних методів за Ю.К. Бабанським – трансляція та відтворення навчальної інформації. Виходячи з цього, репродуктивні методи включають прийоми представлені в табл.1 [5, с. 288].

Таблиця 1 – Прийоми використання продуктивних методів навчання

Прийоми репродуктивних методів		
передачі інформації (тими, хто навчає)	сприйняття інформації (тими, хто навчається)	запам'ятовування навчальної інформації

А методи контролю та самоконтролю включають прийом стимулювання, контролю, взаємоконтролю й самоконтролю.

Таким чином, провідними методами та прийомами навчання латинської фахової термінології визнаємо репродуктивні методи, методи контролю і самоконтролю та відповідні прийоми, що забезпечують засвоєння та подальше використання латинських термінів та номенклатурних найменувань у фаховому усному та писемному мовленні.

На жаль більшість підручників латинської мови в нашій країні створювалася викладачами, що одержали освіту і мають досвід роботи на факультетах і відділеннях класичної філології. Викладання латинської мови на таких факультетах має ряд особливостей: високий загальноосвітній рівень абітурієнтів, їх профільованість за мовними дисциплінами, велику кількість годин, що відводиться на вивчення мови, наявність великої кількості «супутніх» дисциплін: історії Стародавнього Риму, історії римської літератури та ін. Усе це дозволяє вивчати мову майже виключно за допомогою читання та аналізування великої кількості текстів. Практично всі наявні в нашому розпорядженні підручники латинської мови складаються з опису граматики, текстів для читання і словника. Вправи, спрямовані на відпрацювання та засвоєння граматичних правил та лексичного матеріалу, у наявних підручниках майже повністю відсутні.

Такий спосіб викладання латинської мови в неможливих ВНЗ вкрай неефективний. Невелика кількість годин, що відводиться на викладання латинської мови, відсутність у студентів навички роботи з мовними структурами вимагають більш інтенсивних методів викладання мови; припускають розробку системи вправ, що сприяють успішному засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо застосування нових методик, зокрема, методики викладання латинської мови на основі деяких елементів методик викладання сучасних іноземних мов з метою активізації розумової діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Удосконалення навчального процесу в середній школі / А.М. Алексюк, С.О. Кашин. – К.: Вищ. шк., 1986. – 56 с.
2. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. / А.М. Алексюк. – К. : Знання, 1980. – 48 с.
3. Педагогічний пошук / Ш.О.Амонашвілі, С.М.Лисенкова, І.П.Волков, В.Ф. Шаталов. – К. : Радянська школа, 1989. – 54 с.
4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Вышш. шк., 1974. – 384 с.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 559 с.

6. Волкова А.А. Психология и педагогика / А.А. Волкова, Л.В. Димитрова. – 2-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 249 с.
7. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка / Н.Л. Кацман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
8. Комарова А.И. Язык для специальных целей: содержание понятия / Вест. МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 1. – С.70–82.
9. Крупченко А.К. Предмет профессиональной лингводидактики / Вест. МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С.134–144.
10. Купалова А.Ю. Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку: совершенствование методов обучения русскому языку. / А.Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – С.5–13.
11. Лернер И.Я. Методы обучения: дидактика средней школы / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин / [ред. М.А.Данилова и М.И. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1975. – С.146–184.
12. Ревак Н. Г., Сулим В. Т. Латинська мова (для неспеціальних факультетів) / Н. Г.Ревак, В.Т.Сулим. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 240 с.
13. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
14. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвиг, 2004. – 192с.
15. Устемиров К. Профессиональная педагогика / К. Устемиров, Н.Р. Шаметов, И.Б. Васильев. – Алматы : ТОО «Акнур и Ке», 2005. – 432 с.
16. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання» / В.М. Шовковий. – К., 2004. – 23 с.
17. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1974. – 112 с.
18. Яковлева Е.Б. Язык для специальных целей: теория и практика; новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов / Е.Б. Яковлева; ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – С.5–14.

УДК 378.147:316.4.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Лазаренко В.І., к. соц. н., доцент

Дніпропетровський національний університет ім. Олеса Гончара

У статті автор презентує дослідження типу, стилю мислення та професійної спрямованості студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери як професійно важливих якостей їх майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, професіоналізм, професійно важливі якості, тип мислення, стиль мислення, професійна спрямованість, мотивація навчальної діяльності, студенти, соціальна робота.

Лазаренко В.И. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ / Днепропетровский национальный университет, Украина.

В статье автор презентует исследование типа, стиля мышления и профессиональной направленности студентов – будущих специалистов социальной сферы как профессионально важных качеств их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионализм, профессионально важные качества, тип мышления, стиль мышления, профессиональная направленность, мотивация учебной деятельности, студенты, социальная работа.

Lazarenko V.I. FEATURES OF PROFESSIONAL THOUGHT OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE / Dnepropetrovsk national university, Ukraine.

In the article the author examines a type, style of thought and professional orientation of students – future specialists of social sphere as professionally important qualities of their future professional activity.

Key words: professional activity, professionalism, professionally important qualities, type of thought, style of thought, professional orientation, motivation of educational activity, students, social work.

Одним із аспектів сучасного реформування вищої освіти є можливість одночасного подання документів для вступу абітурієнтів у різні вищі навчальні заклади на різні спеціальності. Така можливість має, на наш погляд, позитивні наслідки, які, напевно, виявляються в тому, що в абітурієнта збільшується вірогідність потрапити до вишу, стати студентом, навчатися та все ж таки отримати вищу освіту. Але очевидними є й негативні наслідки такої можливості, яка надається молодій людині, а саме постійно збільшується кількість молоді, яка потрапляє на спеціальності, до яких у неї немає ніякого інтересу і, відповідно, хисту, тобто психологічних передумов для оволодіння, а потім праці за цим фахом. Тим самим збільшуються як об'єктивні втрати (кошти на навчання як державні, так і власні), так і суб'єктивні (можливість і бажання реалізувати свій власний психологічний потенціал в отриманій професії). Наслідків цього може бути декілька, самим необтяжливим і небезпечним для всіх наслідком може бути те, що людина не буде працювати за спеціальністю, на отримання якої витратила час, кошти, зусилля. Більш неприємним та важким наслідком для всіх буде некваліфіковане виконання праці, і ще більш серйозним наслідком, який виникає із попереднього, може бути дискримінація даної професії та спеціальності в очах пересічних людей та суспільства в цілому, зниження довіри до фахівців даної сфери в цілому, а також розчарування в можливості отримати результативний ефект від праці фахівців в певній сфері.

Найбільшою сферою очікувань пересічних людей і суспільства в цілому в отриманні різних видів допомоги від кваліфікованих фахівців є соціальна сфера, де має місце найбільш очевидний і найшвидший ефект професійної праці спеціалістів, оскільки саме соціальна сфера розрахована на надання адресних послуг і безпосередню їх оцінку через оцінку виконання професійної роботи конкретними фахівцями (особами).

У соціальній сфері реалізують себе спеціалісти значної кількості професій, але нашу увагу привернули професії соціального педагога, соціального працівника, соціолога та їх професійна підготовка на сучасному етапі розвитку суспільства.

Психологічні аспекти професійної діяльності наразі достатньо досліджені К.М. Гуревичем, Є.А. Климовим, Ю.В. Котеловою, К.К. Платоновим, В.Д. Шадриковим і ін. Аспектами їх досліджень є прояв та розвиток психіки людини в професійній праці, відповідність процесу і результату праці, якостей окремої людини вимогам професії. Крім того, психологія праці розглядає профорієнтацію, профвідбір, охорону праці, професійне навчання і проектування розвитку спеціаліста, профадаптацію, профатестацію [2; 4; 7; 9; 10; 17].

Дослідженнями авторів у цьому напрямі вже встановлено, що будь-яка професійна діяльність має дві сторони: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна сторона професійної діяльності – це склад трудової діяльності, який не залежить від конкретної людини, а передбачає саме предмет праці (з чим працює людина), професійні завдання, дії та операції, умови, результат. Разом з тим, всі ці складові в процесі професійної діяльності виконує конкретна людина. Тому кожна професійна діяльність має суб'єктивний компонент, а саме психологічні характеристики, які необхідні кожній конкретній людині для оволодіння та ефективного виконання професійної діяльності. Це ряд професійно важливих якостей, таких як спрямованість особистості, мотиви і цілі включення людини до певного виду діяльності, потреба у творчості в процесі праці, професійні домагання, задоволеність працею, а також професійна свідомість, професійний тип мислення. Ці психологічні якості є як передумовою професійної праці, так і її продуктом (результатом), а також вони можуть змінюватися, шліфуватися в процесі виконання певної роботи [10; 11; 14].

Одним із напрямків психологічної науки є акмеологія, в розвиток якої вагомий внесок внесли О.М. Рибніков, Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, А.А. Деркач та ін. Акмеологія досліджує найбільш творчі періоди життя людини – етапи зрілості, які супроводжуються реалізацією найвищої ефективності професійної діяльності, професіоналізм як такий, професіоналізм зрілої особистості, закономірності психічного розвитку людини в період її розквіту (акме), процес сходження до професіоналізму [1; 14].

Психологія професіоналізму знаходить свою сферу застосування саме на перетині психології праці та акмеології. В розробку психологічних аспектів професіоналізму найбільш вагомий внесок здійснила А.К. Маркова [14].

І нас цікавить саме така підготовка студентів – майбутніх фахівців, зокрема соціальної сфери, яка б відповідала високому рівню професіоналізму у виконанні ними їх майбутніх професійних функцій.

Коли ведеться про професійне виконання праці, то вживаються такі поняття як «нормативний професіоналізм» як сукупність особистісних характеристик людини, які необхідні для успішного виконання праці, а також «реальний професіоналізм» як певний набір психологічних якостей конкретної людини, її внутрішній стан і здатність без напруження та додаткових спонукань виконувати професійну роботу [14].

А.К. Маркова розглядає професіоналізм як складне явище, яке охоплює дві її складові: стан *мотиваційної сфери* професійної діяльності людини (які мотиви спонукають людину, який сенс має її професійне життя, які цілі вона особисто намагається досягти, наскільки задоволена результатами власної праці) і стан *операційної сфери* професійної діяльності людини (як, якими прийомами вона досягає поставленої мети, які технології застосовує, які засоби використовує – знання, мисленнєві операції, здібності) [14].

Отже, професіоналом ми схильні вважати людину як спеціаліста, яка оволоділа високим рівнем всіх складових професійної діяльності (знаннями, навичками, вміннями), постійно та свідомо працює над власними особистісними змінами для успішного оволодіння професійними видами діяльності та вносить свій індивідуальний творчий внесок у виконання професії, а також популяризує результати своєї діяльності та працює над приверненням уваги та підняттям престижу своєї професії в суспільстві.

Метою статті є теоретично з'ясувати та емпірично дослідити особливості професійного мислення майбутніх фахівців соціальної сфери, з'ясувати відповідність характеристик мислення студентів спеціальності «Соціальна робота / соціальна педагогіка» та «Соціологія» вимогам їх майбутньої професійної діяльності.

Теоретичний огляд попередніх досліджень психологічних аспектів професійної діяльності показав, що мислення, включене в професійну діяльність досліджував Б. М. Теплов та назвав його практичним [4]. Він визначив ряд особливостей практичного мислення: 1) воно безпосередньо вплетене в практичну діяльність, результати рішень одразу ж підлягають перевірці; 2) складається план операції, котрий відноситься не до символів і знаків, а до реальних об'єктів або процесів; 3) майже завжди має місце жорсткий ліміт часу, який створює неможливість висування значної кількості гіпотез.

Подальше дослідження мислення в праці здійснив В. М. Пушкін, застосувавши термін «оперативне» (від лат. *opera* – праця), тобто мислення, яке безпосередньо вплетене в трудову діяльність людини, до того ж діяльність, яка складається із *операцій* та виконується *швидко*: «все эти оттенки понятия «оперативный», в той или иной степени относятся к оперативному мышлению» [4].

В.М. Пушкін, Р.Т. Сверчкова досліджували функції мислення в професійній діяльності інженера, диспетчера, наладчика і ін. Вирішення прогностичних завдань в трудовій діяльності досліджував С. М. Архангельський, виділивши певні етапи, кожний з яких потребує значних вольових зусиль, умінь порівнювати, аналізувати, робити умовиводи, передбачати, тобто планування базується на особливостях мислення, його процесах та операціях [4].

Важливим компонентом операційної сфери А. К. Маркова вважає професійне мислення, яке полягає у використанні операцій мислення як засобів здійснення професійної діяльності. Професійний тип (склад) мислення – це переважно застосування прийнятих саме в даній професійній сфері прийомів вирішення проблемних завдань, засобів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень, засобів реалізації змісту праці; професійні завдання нерідко характеризуються неповнотою даних, дефіцитом інформації, адже професійні ситуації швидко змінюються. Оскільки в діяльності людини існує спеціалізація праці, різниця в предметах, засобах праці, постільки виникає необхідність в прийомах осмислення цієї своєрідності видів праці. Розвиток професійного мислення – важлива сторона процесу професіоналізації людини і передумова успішності професійної діяльності.

Професійне мислення є процесом узагальненого і опосередкованого відображення людиною професійної реальності (предмету праці, завдань, умов і результатів праці); шляхи отримання людиною нових знань про різні сторони праці і засобах їх перетворень; прийоми постановки, формулювання і вирішення професійних завдань; етапи прийняття і реалізації рішень в професійній діяльності; прийоми цілепокладання і планування в процесі праці, обрання нових стратегій професійної діяльності [14].

Види мислення, які можуть бути включені в професійну діяльність:

- теоретичне мислення, спрямоване на виявлення узагальнених, абстрактних закономірностей, правил, на системний аналіз елементів даної сфери праці;
- практичне мислення, прямо включене в практику людини, пов'язане з цілісним баченням ситуації в професійній діяльності, прогнозуванням її змін, з постановкою цілей, виробленням планів, проектів, що нерідко розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу, інформації, що супроводжується «чуттям» ситуації;
- репродуктивне мислення, що відтворює певні способи, прийоми професійної діяльності за зразком;

- продуктивне, творче мислення, в ході якого ставляться проблеми, виявляються нові стратегії, що забезпечують ефективність праці, протистояння екстремальним ситуаціям;
- наочно-образне мислення, що означає образне уявлення ситуації і змін у ній, які людина хоче отримати в результаті своєї професійної діяльності;
- словесно-логічне мислення передбачає вирішення професійних завдань завдяки використанню понять, логічних і мовних конструкцій, знаків;
- наочно-дієве мислення, при якому вирішення професійних завдань відбувається за допомогою реальної зміни ситуації на основі спостережуваного рухового акту;
- аналітичне, логічне мислення, що включає розгорнуті в часі, розумові операції, представлені в свідомості людини;
- інтуїтивне мислення, яке характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю [4].

Усі ці види мислення можуть виступати характеристиками професійного мислення. Так, в багатьох видах праці значна роль практичного, наочно-дієвого мислення. В той же час їх своєрідне поєднання залежить від предмету, засобів, умов, результату праці може викликати специфічні види професійного мислення – оперативне, управлінське, педагогічне, клінічне і т. ін. Так, у літературі нерідко застосовуються терміни: технічне або конструкторське мислення інженера; клінічне або медичне мислення лікаря, педагогічне мислення педагога, політичне мислення громадського діяча, управлінське мислення, екологічне мислення, диригентське мислення і ін. Як потрібно ставитися до цих термінів? Безумовно, самі процеси мислення у різних спеціалістів відбувається за одними й тими ж психологічними законами, але є специфіка предмету, засобів, результатів праці, по відношенню до яких відбуваються операції мислення. Але ми не зустрічали поняття мислення *соціального працівника / соціального педагога*. Напевно тому, що сама професія досить молода. Тому з'ясування сутності та особливостей професійного мислення даної категорії спеціалістів є вельми актуальним.

Яким же має бути мислення спеціаліста в сфері соціальної роботи (соціальної педагогіки)?

Звертаючись до професіограми спеціальності *соціального працівника (соціального педагога)*, ми з'ясували, що для професії соціального працівника (соціального педагога) домінуючим способом мислення є координація (синтез). А для професійного виконання роботи соціальному працівнику / соціальному педагогу необхідний достатній розвиток комунікативних, а саме, вербальних здібностей та досконале застосування мовленнєвих конструкцій, а провідним засобом виконання професійної діяльності є практичне застосування знань та умінь. Тому можна говорити про перевагу в професійній діяльності соціального працівника / соціального педагога практичного, наочно-дієвого та словесно-логічного над теоретичним, наочно-образним мисленням.

Для професії *соціолога* домінуючим способом мислення є аналіз. Провідним засобом професійної діяльності є дослідницькі прийоми, теоретичне з'ясування та моделювання законів суспільного розвитку та їх прикладне дослідження. А мислення має переважати теоретичне, абстрактно-логічне, спрямоване на виявлення узагальнених, абстрактних закономірностей, правил, на системний аналіз елементів досліджуваної інформації. Важливим також є достатній розвиток комунікативних здібностей, вміння встановлювати контакти з людьми, розвиток творчого мислення, його гнучкість та динамічність [18; 19].

Формуванню ж професійного мислення, зазвичай, передує професійна спрямованість розуму. Будь-яка професійна діяльність починається з наявності готовності до професійної діяльності. Отже, не менш важливим є високий рівень професійної спрямованості у виконанні різних видів діяльності, у тому числі в соціальній сфері.

В умовах навчально-професійної діяльності студентів очевидним є зв'язок ставлення до професії в цілому із ставленням до навчальної діяльності, що зумовлює мотивацію навчальної діяльності студентів – майбутніх фахівців в певній сфері.

Для емпіричної перевірки особливостей професійного мислення майбутніх фахівців соціальної сфери ми провели дослідження, у якому взяли участь студенти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара за спеціальністю «Соціальна робота» (22 студента 3 курсу), «Соціологія» (26 осіб 2 курсу). Контрольну групу склали студенти Національної металургійної академії України за спеціальністю «Комп'ютерні системи та автоматизація виробництва» (27 осіб 2 курсу). Тобто в цілому в дослідженні взяли участь 48 студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери та 27 студентів іншої професійної групи. Вік досліджуваних склав 18–19 років.

У дослідженні ми використали такі методики:

- методика «Тип мислення» [15];

- опитувальник «Стиль мислення» (російськомовна версія опитувальника InQ, розробленого Р. Бремсоном, А Харрісоном і ін., адаптована А.А. Алексєєвим) [6];
- опитувальник професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької [5];
- методика діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реана, В.А. Якуніна, адаптована Н.Ц. Бадмаєвою [12; 16].

Отже, крім дослідження відповідності стилю та типу мислення студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери особливостям їх професійної діяльності, ми з'ясували їх рівень професійної спрямованості та мотивацію навчальної діяльності.

Результати дослідження рівня професійної спрямованості та мотивації навчальної діяльності досліджуваних груп студентів представлені в таблиці 1.

Аналізуючи отримані результати бачимо, що в цілому професійна спрямованість досліджуваних студентів всіх спеціальностей має середній рівень, до того ж, найвищий показник рівня професійної спрямованості (X ср. = 12,1) виявився студентів соціальної роботи (соціальної педагогіки), дещо нижчим є показник рівня професійної спрямованості студентів спеціальності комп'ютерних систем і автоматизації виробництва (X ср. = 9,6) і ще нижчий показник професійної спрямованості виявився у студентів-соціологів (X ср. = 8,6).

Показники рівня навчальної мотивації в цілому мають середній та дещо вищий за середній рівень прояву, найвищий рівень виявився у студентів соціальної роботи (соціальної педагогіки). А за ступенем зниження значущості мотиви розподілилися таким чином: комунікативні (X ср. = 3,8), професійні (X ср. = 3,8), соціальні (X ср. = 3,5), навчально-пізнавальні (X ср. = 3,4 балів), престижу (X ср. = 2,9), уникання (X ср. = 2,3).

Дещо нижчими є показники навчальної мотивації у студентів-соціологів, а за ступенем значущості – найвищими за рівнем є соціальні мотиви (X ср. = 3,8), потім комунікативні (X ср. = 3,6), професійні (X ср. = 3,5), навчально-пізнавальні (X ср. = 3,3), престижу (X ср. = 2,6) і уникання (X ср. = 2,3).

Найнижчими показниками, до того ж нижчими за середні, є показники рівня навчальної мотивації у студентів за спеціальністю «Комп'ютерні системи та автоматизація виробництва». Цікавим є те, що в них найвищими є показники професійної мотивації (X ср. = 3,8) порівняно із іншими мотивами, серед яких за зниженням рівня значущості – навчально-пізнавальні (X ср. = 2,9), мотиви престижу (X ср. = 2,8), соціальні (X ср. = 2,7), аж потім комунікативні мотиви (X ср. = 2,2) і мотиви уникання (X ср. = 2,1).

Таблиця 1 – Показники рівня професійної спрямованості та мотивації навчальної діяльності студентської молоді

Спеціальності	Професійна спрямованість		Мотивація навчальної діяльності					
	Бали	Рівень	Комунікативні	Уникання	Престижу	Професійні	Навчально-пізнавальні	Соціальні
Соціальна робота (соціальна педагогіка) (22 особи)	12,1	середній	3,8	2,3	2,9	3,8	3,4	3,5
Соціологія (28 осіб)	8,9	середній	3,6	2,3	2,6	3,5	3,3	3,8
Комп'ютерні системи та автоматизація виробництва (27 осіб)	9,6	середній	2,2	2,1	2,8	3,7	2,9	2,7

Отже, цікавим виявилось те, що для студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери переважними виявилися комунікативні, професійні, соціальні мотиви і потім навчально-пізнавальні (для студентів соціальної роботи / соціальної педагогіки). Для студентів-соціологів за рівнем зниження значущості виявилися мотиви – соціальні, комунікативні, професійні і потім навчально-пізнавальні. А для студентів за спеціальністю «Комп'ютерні системи» – найбільш значущими виявилися професійні мотиви, значно нижчими, але приблизно рівними за значущістю – мотиви престижу, навчально-пізнавальні і соціальні, і значно нижчими за рівнем виявилися мотиви комунікативні та уникання. Напевно, такі результати можна вважати цікавими і показовими для змісту та розподілу значущості мотивів навчальної мотивації студентів, які виявилися в студентів різного профілю і, на наш погляд, відповідають їх професійній спрямованості.

Результати дослідження стилю мислення груп студентів, які взяли участь у дослідженні, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2 – Показники стилю мислення студентської молоді

Спеціальності	Стиль мислення				
	Синтезатор	Ідеаліст	Прагматик	Аналітик	Реаліст
Соціальна робота (соціальна педагогіка) (22 особи)	56,8	54,3	56,2	50,9	52,1
Соціологія (28 осіб)	57,2	52,1	55,6	51,2	52,6
Комп'ютерні системи та автоматизація виробництва (27 осіб)	60,3	53,9	52,9	51,3	51,6

Аналізуючи результати дослідження стилю мислення студентів досліджуваних груп, можемо говорити, що у всіх досліджуваних груп студентів переважним є аналітичний стиль мислення (перевага стилів мислення розглядається від найменшого до найвищого показника). Прояв інших стилів мислення виявив деякі відмінності у студентів різних спеціальностей. А саме для студентів соціальної роботи (соціальної педагогіки) та комп'ютерних систем і автоматизації виробництва наступним за рівнем значущості та, відповідно, рівнем прояву є реалістичний стиль. А для студентів-соціологів наступним за рівнем значущості та рівнем прояву є ідеалістичний стиль і лише потім – реалістичний, прагматичний, і найменший за рівнем значущості та рівнем прояву для студентів всіх спеціальностей має синтетичний стиль мислення.

Результати дослідження типу мислення груп студентів, які взяли участь у дослідженні, представлені в таблиці 3.

Таблиця 3 – Показники типу мислення студентської молоді

Спеціальності	Тип мислення				
	Предметно-дієве	Абстрактно-символічне	Словесно-логічне	Наочно-образне	Креативне
Соціальна робота (соціальна педагогіка) (22 особи)	5,1	2,0	5,5	6,4	4,8
Соціологія (28 осіб)	4,9	2,0	5,3	6,4	5,2
Комп'ютерні системи та автоматизація виробництва (27 осіб)	5,6	3,3	4,6	5,8	5,4

Аналізуючи отримані результати типу мислення, бачимо, що в студентів соціальної роботи переважають наочно-образний, словесно-логічний, предметно-дієвий типи мислення. У студентів-соціологів переважають наочно-образний, потім словесно-логічний, креативний типи мислення, потім предметно-дієвий і абстрактно-символічний.

У студентів спеціальності «Комп'ютерні системи і автоматизація виробництва» переважними є наочно-образний, предметно-дієвий, креативний типи мислення, дещо меншими за значущістю є словесно-логічний і абстрактно-символічний типи мислення.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показав, що для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти рядом психологічних якостей, необхідних для даної професії. Професійно важливі якості (ПВЯ) – це якості людини, які впливають на ефективність її професійної праці за основними характеристиками (професіоналізм, продуктивність, результативність, надійність і ін.). Як професійно важливі якості можуть виступати психічні процеси (мисленнєві, сенсорні, мовні, мнестичні), психічні стани, а також спрямованість особистості: мотиви, ставлення (до праці, до інших людей).

У результаті проведеного емпіричного дослідження та обробки отриманих результатів, ми з'ясували, що спрямованість професійної діяльності та навчальної мотивації у студентів – майбутніх спеціалістів соціальної сфери в цілому має середній рівень, але у студентів за спеціальністю «Соціальна робота» показники є найвищими порівняно із студентами-соціологами і студентами за спеціальністю «комп'ютерні системи та автоматизація виробництва». Найнижчими є показники професійної спрямованості й навчальної мотивації в студентів за спеціальністю «комп'ютерні системи і автоматизація виробництва».

Що стосується типу мислення, то найбільше тип мислення відповідає професійному у студентів соціальної роботи (соціальної педагогіки), оскільки у даної групи студентів виявилось таке сполучення типів мислення як наочно-образного, словесно-логічного і практично-дієвого, що є більш-менш

оптимальним поєднанням типів мислення та їх прояву для професійного виконання завдань їх майбутньої професії.

У студентів-соціологів сполучення типів мислення також, на наш погляд, виявився достатньо оптимальним – наочно-образний, словесно-логічний та креативний.

У студентів комп'ютерних систем сполучення їх типів мислення є таким – наочно-образний, практично-дієвий і креативний. Таке поєднання типів мислення майбутніх спеціалістів в галузі комп'ютерних систем та автоматизації виробництва також, на наш погляд, є прийнятним для успішного виконання ними їх майбутньої професійної діяльності.

Отже, незважаючи на те, що студенти не завжди вступають до вишу на спеціальності, які б були для них бажаними і відповідали їх особистісним характеристикам, все ж таки у переважної кількості студентів психологічні передумови та вірогідність успішного виконання ними їх майбутньої професійної діяльності є достатніми.

Хотілося б наголосити, що професійно важливі якості, безумовно, є важливою передумовою професійної діяльності але, з іншого боку, вони самі удосконалюються, шліфуються в ході включення людини до певної діяльності та її виконання, будучи її новоутворенням, оскільки людина в ході праці змінює і саму себе. Більш того, важливо враховувати, що роль професійно важливих ознак різна по мірі переходу від рівня непридатності до професії до рівня майстерності в цій професії.

Розвиток професійного мислення є важливою стороною процесу професіоналізації людини і передумовою успішності професійної діяльності. Вдосконалення професійного мислення в процесі виконання професійної діяльності також відбувається і може полягати, з одного боку, в його специфікації, набуття певної професійної спрямованості, а з іншого, у виході в ширший життєвий контекст з професії та загальному зростанні його цілісності, гнучкості та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1980. – 230 с.
2. Вопросы психологии труда и эргономики / [под ред. В.Д. Шадрикова и др.]. – Ярославль : Изд-во ЯГУ, 1976. – 265 с.
3. Гаврилов В.Е. Составление и использование психологических характеристик профессий в целях профориентации / В. Е. Гаврилов. – Л. : Медицина, 1988. – 163 с.
4. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология / Дмитриева М. А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. – М. : Просвещение, 1974. – 324 с.
5. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–85.
6. Егоров Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Егоров. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – С. 159–170.
7. Инженерная психология / [под ред. Г. К. Середы]. – К. : Вища школа, 1976. – 308 с.
8. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учеб. для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1988. – 350 с.
9. Климов Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 232 с.
10. Клищевская М.В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник МГУ. – Сер.14.– 1999.– № 4. – С. 56–69.
11. Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н. В. Копылова // Мир психологии. – 2005.– № 1. – С. 74–95.
12. Кореляков Ю.А. Средства экспресс-диагностики направленности личности в структуре определения уровня ее профессионального развития / Ю. А. Кореляков // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 5. – С. 43–56.
13. Крылов А.А. Инженерная психология как наука / А. А. Крылов // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 35–46.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Профиздат, 1996. – 253 с.

15. Методика «Тип мышления» / Г. В. Резапкина Отбор в профильные классы. – М. : Генезис, 2005. – С. 24–30.
16. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 53–62.
17. Психология труда / [под ред. К.К. Платонова]. – М. : Профиздат, 1979. – 216 с.
18. Романова Е.С. Психологические основы профессиографии / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. – М. : МПГУ им. В.И.Ленина, 1990. – 231 с.
19. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

УДК 378.1.147

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Макарова Т.М., к. філол. н.

Криворізька філія ПВНЗ «Європейський університет»

У статті обґрунтовується актуальність використання інтерактивних технологій та методів у процесі підготовки студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів і доводиться доцільність їх застосування під час розвитку мовно-комунікативних навичок.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні методи, операціональні та продуктивні методи навчання.

Макарова Т.М. ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ / Криворожский филиал ЧВУЗ «Европейский университет», Украина

В статье обосновывается актуальность использования интерактивных технологий и методов в процессе подготовки студентов экономических специальностей высших учебных заведений и доказывается целесообразность внедрения во время развития языково-коммуникативных навыков.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивные методы, операциональные и продуктивные методы обучения.

Makarova T.M. INTRODUCTION OF INTERACTIVE TECHNOLOGY AND METHODS TO DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Krivoy Rog branch CHVUZ "European University", Ukraine

The article explains the relevance of the use of interactive technologies and techniques in the preparation of students of economics and prove the feasibility of their implementation during the development of language and communicative skills of students of economics.

Key words: interactive technology, interactive methods, operation and productive teaching methods.

У контексті сучасних освітньо-культурних змін, досить актуально обговорюються шляхи розвитку навчально-виховного процесу, його можливості відповідно до завдань Болонського процесу та створення єдиного простору вищої освіти. Розроблені проекти та програми своєю метою вбачають не тільки створення умов, які б забезпечили якість підготовки майбутнього професіонала своєї справи, але й виховали в ньому (або ж не втратили остаточно) загальнолюдські якості, норми та принципи поведінки, щоб до того ж таки професіоналізму додалися ще й практичні навички та конкурентність на ринку праці. Педагоги прагнуть апробувати різні інноваційні технології, враховуючи сучасні інформаційні можливості та поступово сходяться на тому, що саме інтерактивне навчання в недалекому майбутньому повинне стати тим визначальним важелем, котрий забезпечить поступовий перехід від традиційної методики до активної взаємодії студента і викладача, однак не шляхом цілковитого заперечення вироблених та апробованих роками знань, а в процесі їх розумного і логічного поєднання та модернізації.

Про те, що окреслена проблема на порі, свідчать і дослідження теоретиків та практиків вищого та середнього освітніх рівнів.

Зокрема, досить активну позицію щодо змісту, форм та методів інтерактивних технологій і їх впровадження в загальноосвітніх школах займають С. Пультер [10] (2005), Д. Демідов [3] (2008), Н. Плахотнюк [9] (2008), А. Сергієнко [11] (2008), Н. Солодюк [12] (2008), В. Підгурська [8] (2009). Акцентують увагу науковці й на застосуванні їх у вищих навчальних закладах (Л. Варзацька, Л. Кратасюк [2] (2005), О. Бабакіна, С. Беляєв [1] (2010)), а також спрямовують їх результативність через профільне навчання (Є. Іванченко [6] (2009), О. Завалевська [5] (2010), І. Шпак [16] (2010)) та можливості формування мовної компетентності студентів. Цікавими виявляються і їх аргументи щодо окресленої проблеми.

Так, завдяки тому, що студент займає активну позицію в процесі вивчення дисципліни та перетворюється з пасивного спостерігача на активного діяча, котрий разом із викладачем прагне досягти результативного навчання: «інтерактивні технології <...> є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання» [2, 5]. На думку Солодюк Н.В., саме інтерактивне навчання сприятиме «моделюванню життєвих ситуацій», «ефективному формуванню вмінь і навичок, «створенню <...> атмосфери співробітництва» [12, 27], а специфіку зміни навчального процесу у вищій школі вбачають педагоги у «моделюванні та впровадженні нових технологій організації навчального процесу» [3, 49], котрий сприяв би розвитку індивідуального підходу, творчому мисленню студентів та активізації самостійної роботи.

Доцільність упровадження новітніх педагогічних технологій учені вбачають у «формуванні потреби у безперервному поповненні знань, самоосвіти» [4, 47], а також вказують на їх основні характеристики «можливість диференціації та індивідуалізації навчання» [7, 76].

Актуальність використання інтерактивних технологій у процесі навчання студентів підкреслює С. Тарасова, яка переконана, що малоефективне формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності пов'язане з недостатнім використанням активних методів навчання, особливо - аналізу різноманітних виробничих ситуацій та рольових ігор [13].

Актуальність дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження інтерактивних технологій та методів у навчальний процес студентів економічних спеціальностей.

Мета статті - огляд і аналіз інтерактивних технологій та методів навчання, які дозволяють формувати мовно-комунікативні уміння студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Активність студента на сучасному етапі може бути забезпечена шляхом реалізації таких складових мовного навчання:

- осмислення об'єкта вивчення;
- накопичення знань про нього та створення суб'єктивної оцінки про явище, котре вивчалось;
- зіставлення набутого знання з власним досвідом, результатами дослідження своїх однокурсників, специфікою певної галузі їх застосування та професійною спрямованістю;
- узагальнення набутих знань.

Досить часто, під час проведення занять за традиційними методиками, викладачі, за браком часу, не мали можливості опитати всіх студентів і певний відсоток із них залишався пасивним як протягом декількох занять, так і впродовж вивчення всього курсу. Сьогодні, в умовах кредитно-модульної системи, така ситуація стала поступово вирішуватися, однак викладачі зустрічаються з проблемами психологічними - це невпевненість студента в правильності викладу власних думок, страх перед негативною оцінкою в колективі, прагнення захистити матеріал у мікросередовищі на рівні «студент-викладач», недосконале володіння мовою, або ж через відсутність належних знань, або ж через накладання двох мовних середовищ (у межах ВНЗ - україномовне, а в родинному колі - російськомовне), недостатність знань про методи та шляхи організації самостійної роботи та методики здійснення власних досліджень, не виявлення інтересу до наданої інформації через її неактуальність та нецікавий спосіб подання, або ж таки через відсутність заохочень та ін.

Саме тому, тут на допомогу викладачу мають прийти інтерактивні технології, котрі дозволяють не залишати жодного учасника навчального процесу поза увагою, а при максимальних можливостях залучати його до нього. Вибір конкретно запропонованих технологій сприятиме реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання, що забезпечить виховання мовної особистості саме в процесі розвитку мовленнєвої діяльності, шляхом формування комунікативних умінь і навичок. Ефективність їх виправдовується і тим, що в результаті проведеної роботи передбачається отримання та закріплення знань, умінь та навичок у процесі практичної комунікації в мікро- та макрогрупах.

Особливу роль інтерактивні технології відіграють під час проведення лекційних, практичних та семінарських занять. Адже на сьогодні відкриваються нові простори перед студентом, які дають необмежене коло можливостей для викладача.

Так, під час проведення лекційних занять узагальнюючого характеру викладач не тільки систематизує набуті знання слухачів, але й має можливість перевірити їх рівень усвідомлення за рахунок реалізації підходу «студент у ролі викладача». Під час якого учасники процесу представляють опрацьований ними матеріал, застосовуючи при цьому широкі можливості Інтернет-ресурсів, або ж такі розробляючи презентації, які б схематично окреслювали ключові складові лекції, її понятійно-термінологічний апарат, а також сприяли б розвитку зорової пам'яті та діалогічного мовлення.

Під час проведення практичних та семінарських занять варто використовувати в системі різноманітні види та методи саме продуктивного характеру (асоціативні, контекстуальні, питання-роздуми) [14], евристичні бесіди, роботу в парах, вибіркові роботи за варіантами, робота з лінгвістичним ключем, редагування тексту, стилістичні експерименти, проблемно-пошукові завдання, лінгвістичні спостереження, роботу в групах, яка б передбачала складання усних діалогів, індивідуальну роботу з картками та виконання завдань у формі «лінгвістичного обґрунтування». Ефективними у процесі застосування інтерактивних технологій, на думку Г. Токмань, будуть і операціональні методи навчання («алгоритм», «відеоконфронтації», «роби так, як я») та пошукові методи («група шуму», «редакційний кошик», «мікродискусії», «лабіринти дій», «панельні дискусії», «прогресивні семінари», «акваріум», «програма саморозвитку» та ін. [14]).

В основі практики нашого навчального закладу - проведення семінарських занять у формі ділових та рольових ігор, які передбачають вплив на емоційну сферу студентів із метою полегшення запам'ятовування матеріалу. У своїй роботі ми використовуємо ігри і як елементи інших технологій, і як окремі самостійні, з метою глибшого засвоєння тем, теоретичних понять, окремих розділів. Зокрема, рольова гра дозволяє проектувати майбутню професійну діяльність студентів та максимально наближати її до умов виробництва і моделювати життєві ситуації. А спосіб реалізації гри - це набуття комунікативних умінь та навичок, шляхом посилення мотивації. За допомогою такої форми проведення занять у студентів ефективно розвиваються навички мовлення, оскільки вона дає їм можливість потрапляти в такі ситуації, в яких від них вимагається використовувати і розвивати ті його види, котрі необхідні для покращення суспільних взаємовідносин, але які так часто не беруться до уваги нашими програмами з вивчення державної мови. Рольові ігри додають багатьом сором'язливим студентам впевненості в собі. Вони мають велику методичну цінність, оскільки проводити їх весело й цікаво як студентам, так і викладачам. Як тільки перші починають розуміти, що від них очікують, вони цілковито поринають у гру, використовуючи свою уяву і тим самим, насолоджуються цим процесом. Рольова гра розвиває здатність студента вільно володіти мовою, сприяє взаєморозумінню, підвищує мотивацію.

Ділові ігри також розвивають мовно-комунікативні уміння, адже методика їх виконання передбачає використання прийомів та навичок активних комунікацій, безконфліктного спілкування, ораторських навичок, мистецтва аргументації та використання невербальних сигналів. Застосування її у процесі навчання ставить перед студентами такі вимоги: організація ухвалення рішення в групі, розвиток активного слухання, ознайомлення з технікою і прийомами ведення бесіди, що сприяють розумінню співрозмовника, подоланню втрат інформації та психологічних бар'єрів у комунікації, оптимізації інформативності й конструктивності спілкування.

Метод «мозкового штурму» сприятиме реалізації етапу актуалізації опорних знань під час проведення обговорень конкретної теми в групі. Так, на етапі мотиваційної діяльності викладач може записати на дошці проблемне запитання, яке буде розглядатися, а потім викликати до неї студента, котрий протягом окресленого часу запише всі ідеї щодо розв'язання проблеми. Наступним етапом - є робота в парах. Учасникам пропонується відібрати найефективніші думки, котрі сприятимуть вирішенню проблеми. У цей час викладач уважно повинен вислухати всі ідеї студентів, простежити за правильністю та логічністю їх мовного оформлення, а потім, у процесі дискусії, обговорити моделі запропонованих студентами шляхів.

Ефективним є й використаний нами проблемно-пошуковий метод, котрий передбачав створення проблемних ситуацій та їх детальний аналіз, висловлювання припущень, зіставлення та перевірку доказів, формування висновків та узагальнень у процесі діалогу студента з викладачем. Посилюють результативність цього методу й набуття студентами вмінь здійснювати фахових науковий аналіз окреслених та знайдених джерел, користування інформаційними ресурсами та не примітивне використання їх, а творче й осмислене опрацювання і детальний аналіз, котрий може бути перевіреним під час захисту картотеки опрацьованої літератури, аналізу сайтів та електронних ресурсів відповідно до потреб фахового спрямування, мети й предмету дослідження. У процесі застосування зазначених форм роботи, студенти не тільки зможуть поглибити свій рівень знань про мову, але й навчатися працювати з першоджерелами, порівнювати набуті відомості з наявними до цього часу, розвиватимуть уміння працювати з науковою літературою та формують здатність до дослідницького методу, котрий передбачає вироблення власної критичної позиції. Однак варто зосередити увагу викладача на тому, що під час опрацювання наукової літератури не повинна сформуватися думка про заперечення певного наукового

підходу, а слушним було б залучення студентів до активного діалогу в науковій сфері та його об'єктивного оцінювання.

Використання дискусійних методів сприятиме розвитку комунікативного потенціалу. Проведення заняття у формі дискусії передбачає дотримання чіткої системи послідовних операцій: узгодження теми зі студентами з метою виявлення їхнього інтересу до окресленої проблеми та поглиблення сфер зацікавлені у зазначеній сфері; розподіл завдань серед студентів; окреслення джерел, які можуть бути використані у процесі підготовки до заняття; добір наочного матеріалу та розробка презентацій за темою. У процесі залучення студентів до такого методу роботи передбачається, що вони матимуть можливість дівіше орієнтуватися в умовах спілкування; аргументовано захищати власну позицію; продумувати смислові зв'язки між частинами діалогу; уважно стежити як за власним, так і за мовленням співбесідників; правильно будувати промову та дотримуватися її складових відповідно до відведеного регламенту. Саме під час упровадження в навчальний процес дискусійних методів передбачається забезпечення моделювання конкретної поведінки, розвиток монологічного та діалогічного мовлення, обґрунтування власної позиції і здатність працювати з літературою, шляхом залучення до участі максимальної кількості учасників, що сприятиме розвитку зв'язного мовлення. У результаті проведення диспутів, дискусій відбуватиметься стимулювання висловлювань власних ідей; роз'яснення складних питань, які стоять у колі вирішення проблеми, забезпечення учасників потрібною інформацією, формування здатності робити висновки. Найкориснішими при цьому будуть відкриті питання, які потребують аргументованої відповіді, однак варто й підготувати індивідуальні питання, щоб залучити до кола дискутуючи малоактивних студентів, або ж узнати думку опонента. Завдання викладача при цьому - сформулювати проблему та контролювати процес її розв'язання. Орієнтовними темами дискусій можуть бути такі: «Роль засобів масової інформації у процесі розвитку мови», «Проблема двомовності в Україні», «Шляхи формування мовної компетентності», «Роль іншомовних слів у сучасному житті», «Нестандартизовані елементи в українській літературній мові (на прикладі мовлення студентів)», «Формування та походження економічної лексики в сучасній українській мові», «Роль фразеологізмів у ділових паперах», «Діалектичні особливості говірок певного регіону» та ін.

Не менш важливим етапом формування та захисту власних наукових досліджень студентів у процесі навчання є їх участь у круглих столах та конференціях. Саме тут розкривається можливість представити на розсуд компетентної комісії результати власних наукових досліджень, уміння працювати з літературою, формувати наукову проблему, досліджувати ступінь її вивченості та захищати, обраний ними, предмет дослідження. Однак при цьому викладач не повинен займати відстороненої функції, йому потрібно докласти максимум зусиль для того, щоб створити такі умови, котрі б сприяли саморозвитку особистості, самовдосконаленню, і завдяки цьому - студенти з об'єкта навчально-виховного процесу стали суб'єктами власних наукових здобутків, отримавши ґрунтовні знання та навички дослідницької роботи на основі максимальної розумової активності. Пропонуємо таку орієнтовну тематику круглих столів: «Вплив іншомовної лексики на формування мовної компетентності сучасної людини», «Роль Інтернет-ресурсів у процесі поглиблення мовознавчих аспектів», «Сучасні технології володіння державною мовою: проблеми та перспективи», «Людина і мова: залежність чи необхідність» та ін.). Виправдовуються практикою і наступні форми проведення дискусій; «форуми», «засідання суду», «засідання експертної групи» [5].

Таким чином, застосування дослідницького методу роботи зі студентами повинне змінити тактику роботи над вправами, сприяти зростанню гнучкості мислення, що дасть змогу швидше апробувати досліджуване положення та переорієнтуватися від однієї до іншої позиції під час виконання завдань. У студентів повинна сформуватися наполегливість у подоланні труднощів, а також збільшення інтересу до рідної мови.

Виправданим та прийнятним для розвитку практичних навичок майбутніх економістів є групове навчання, яке серед багатого різноманіття можливостей інтерактивних технологій забезпечує активну участь кожного учасника процесу пізнання до комунікативної взаємодії. При створенні навчальних груп викладу варто враховувати кількісний склад групи, обсяг інформації, в залежності від відведеного на це часу. Група в складі 3-5 осіб дає найкращі можливості досягти поставленої мети. Організувати її може як сам викладач, так і студент, однак слід особливо увагу приділити при цьому рівню знань студентів у кожній групі, психологічній атмосфері між учасниками, їх комунікабельності. З традиційними методами проведення занять можна поєднати такі групові форми: робота в парах, «акваріум», «карусель»; тематичні творчі групи «Синтез думок», «Займи позицію», «Мікрофон» [11]. Доцільним є й використання інтерактивних методів: «ПРЕС», «метод проєктів», «метод занурення», «метод інверсії» та ін. У результаті застосування групової діяльності у студентів повинна сформуватися комунікативна компетентність за рахунок активного слухання та розуміння співбесідника, зацікавленості в отриманій інформації, поповнення власного словникового запасу, управління темпом мовлення та емоційним фоном його представлення, уміння створювати власні висловлювання, відстоювати свою точку зору та вміло спростовувати контраргументи.

Сучасні можливості доступу до інформації створюють необмежене коло варіантів для удосконалення самостійної роботи та її активізації, за рахунок різних форм і методів навчання. Та ускладнюється процес правильної її організації відсутністю чіткого та єдиного обсягу самостійної роботи, і саме тому, кожен викладач тут повинен підбирати такі методи, котрі реально може виконати студент за кількість відведених для неї годин. Основні з них: проблемні та творчі завдання, дослідницька робота, реферати, розробка презентаційного матеріалу.

І все ж таки інтерактивні технології навчання забезпечують найкращий розвиток самостійної роботи студентів. Адже при цьому відбувається застосування «інформаційного компонента» [15] в її структурі, котрий реалізується через пошук та одержання професійно важливої інформації, аналіз та систематизацію останньої, використання одержаних матеріалів безпосередньо в інноваційній педагогічній діяльності та створення нової інформації [9] шляхом самостійної підготовки до наступної лекції за запропонованими питаннями, які будуть виноситися на обговорення, вивчення мовних першоджерел, конкретики періодів розвитку мови та розвитку стилів мовлення, дослідження особливостей мови сучасних часописів, творів різних стилів, вивчення мовознавчих аспектів на основі пам'яток старовини тощо.

Отже, впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій та методів навчання сприяло підвищенню рівня ефективності проведення занять, набуттю комунікативних навичок та вмій, розвитку діалогічного мовлення студентів, формуванню здатності самостійно опрацьовувати матеріал та стверджувати або спростовувати результати власних науково-дослідницьких пошуків, сприяло розвитку аналітичного мислення, здатності ухвалювати рішення та пропонувати шляхи реалізації, необхідності аналізу й самооцінки власних можливостей. Та найважливішим моментом при цьому є обов'язкова системність застосування використаних методів, їх чітке врахування відповідно до структури навчально-виховного процесу. Саме в період євроінтеграції вищої освіти в контексті Болонського процесу варто забезпечити принцип наступності їх застосування, адже як показує практика досліджень початкової, середньої та старшої ланок загальноосвітньої школи вчителі активно залучають їх у навчальному процесі й пропонують на сторінках періодичних методичних видань комплексні розробки занять. А принцип системності та взаємодії середньої та вищих шкіл забезпечить легкість їх сприйняття студентами, розуміння методики їх реалізації та сприятиме спрощеному переходу від статусу «учень» до статусу «студент», що відповідно дасть можливість викладачам вузів ускладнювати можливості навчально-виховного процесу та застосовувати окреслені форми та методи роботи вже з урахуванням фахового спрямування, вимог щодо розвитку мовно-комунікативних умінь та відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні впливу інтерактивних технологій на формування професійних потреб майбутнього фахівця економічного напрямку навчання та активну методичну розробку практичних шляхів реалізації кожного із можливих інтерактивних технологій та методів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабакіна О. Особливості змісту технологічної підготовки до використання активних методів навчання / О. Бабакіна, С. Беляєв // Гуманізація навчально-виховного процесу, зб. наук. праць. - Вип. LI. - Словянськ. — 2010. — С. 48-55.
2. Вараська Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Лариса Вараська, Людмила Кратасюк // Дивослово. - 2005. - №2. - С. 5- 19.
3. Демідов Д.В. Сутність технології організації навчального процесу у ВНЗ / Д.В. Демідов // Освіта Донбасу. - 2008. - № 1. - С. 48-54.
4. Добрянський І. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) / І. Добрянський // Педагогіка і психологія. - 2007. - №1. - С. 47-54.
5. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта : зб. наук, праць. - 2009. - №7. - С. 68-72.
6. Іванченко Є.А. Види навчання як тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є.А. Іванченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал. - 2009. - №1-2. - С. 199-206.
7. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти / Л. Колток // Вища освіта. - 2007. - №1. - С. 75-81.

8. Підгурська В.Ю. Аналіз інноваційних методів формування мовнокомунікативних умінь студентів у процесі вивчення мови та методики її викладання у початкових класах / В. Ю. Підгурська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2009. - № 43. - С. 142-145.
9. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи / Н.П. Плахотнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2008. - № 42. - С. 78-82.
10. Пультер С. До питання впровадження нових освітніх технологій у середній та вищій школі / Станіслав Пультер // Дивослово. — 2003. — № 3. — С. 2-4.
11. Сергієнко А. Основні аспекти організації групової навчальної діяльності школярів / Антоніна Сергієнко // Бібліотечка «Дивослова». - 2008. - №4. - С. 2- 11.
12. Солодюк Н.В. Інтерактивні методи навчання української мови: практичний аспект / Н.В. Солодюк // Освіта Донбасу. - 2008. - № 5-6. - С. 24-27.
13. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. - Кіровоград. - 2006. - 232 с.
14. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Ганна Токмань // Дивослово. - 2002. - № 10. - С. 39-45.
15. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - Черкаси, 2004. - 223 с.
16. Шпак І. Інновації, педагогічні технології та якість освіти в підготовці викладачів-економістів / І. Шпак // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук, праць. - Вип. LI. - Слов'янськ. - 2010. - С. 115-121.
17. Варазька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Лариса Варазька, Людмила Кратасюк // Дивослово. - 2005. - №2. - С.5- 19.
18. Демідов Д.В. Сутність технології організації навчального процесу у ВНЗ / Д.В. Демідов // Освіта Донбасу. - 2008. - № 1. - С. 48-54.
19. Добрянський І. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) / І. Добрянський // Педагогіка і психологія. - 2007. - №1. - С. 47-54.
20. Завалевська О. В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів / О. В. Завалевська // Наука і освіта : зб. наук, праць. - 2009. - №7. - С. 68-72.
21. Іванченко Є.А. Види навчання як тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є.А. Іванченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал. - 2009. -№1-2. - С. 199-206.
22. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти / Л. Колток // Вища освіта. - 2007. - №1. - С. 75-81.
23. Підгурська В.Ю. Аналіз інноваційних методів формування мовнокомунікативних умінь студентів у процесі вивчення мови та методики її викладання у початкових класах / В. Ю. Підгурська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2009. - № 43. - С. 142-145.
24. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи / Н.П. Плахотнюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2008. - № 42. - С. 78-82.
25. Пультер С. До питання впровадження нових освітніх технологій у середній та вищій школі / Станіслав Пультер // Дивослово. - 2003. - № 3. - С. 2-4.
26. Сергієнко А. Основні аспекти організації групової навчальної діяльності школярів / Антоніна Сергієнко // Бібліотечка «Дивослова». - 2008. - №4. - С.2- 11.
27. Солодюк Н.В. Інтерактивні методи навчання української мови: практичний аспект / Н.В. Солодюк // Освіта Донбасу. - 2008. - № 5-6. - С. 24-27.
28. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. - Кіровоград. - 2006. - 232 с.

29. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Ганна Токмань // Дивослово. - 2002. - № 10. - С. 39-45.
30. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - Черкаси, 2004. - 223 с.
31. Шпак І. Інновації, педагогічні технології та якість освіти в підготовці викладачів-економістів / І. Шпак // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук, праць. - Вип. LI. - Слов'янськ. - 2010. - С. 115-121.

УДК 37.013.42

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Онипченко О.І., к. пед. н., доцент

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті проаналізовані новітні форми діяльності сучасного волонтерського руху у сфері профорієнтаційної роботи, показані види роботи та цільові групи цього напрямку. Автором розглядаються інноваційні виховні засоби пропагування здорового способу життя учнівської та студентської молоді через форум-театр.

Ключові слова: волонтерський рух, профорієнтаційна діяльність, здоровий спосіб життя, форум-театр.

Онипченко О.И. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Харьковский гуманитарно-педагогический институт, Украина.

В статье проанализированы новые формы деятельности современного волонтерского движения в сфере профориентационной работы, показаны виды работ и целевые группы этого направления. Автором рассматриваются инновационные воспитательные мероприятия по пропаганде здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи.

Ключевые слова: волонтерское движение, профориентационная деятельность, здоровый образ жизни, форум-театр.

Onipchenko O.I. THE MODERN FORMS OF WORKS IN PRACTICAL WORK IN THE PROCESS OF PREPARING SOCIAL PEACOCKS WITH HELP OF VOLUNTEERS MOVEMENT / Kharkov humanistic-pedagogical institute, Ukraine.

This article deals with new spheres of activities of mordent volunteers movement in the professional-oriented work. The article throws light on the forms of work in this sphere. The author throws light on mordent forms which tell about healthy style of life throw pupil's life and students throw forum-theatre.

Key words: volunteers movement, professional-oriented work, healthy style of life throw pupil's life, forum-theatre.

Аналіз численних праць науковців з питань організації соціально-педагогічної діяльності засвідчує, що в Україні волонтерський рух серед молоді набув масового характеру в різних сферах суспільного життя, зокрема в освіті, охороні здоров'я, у соціальному захисті населення тощо. Виникнення та розповсюдження волонтерського руху є проявом глобалізаційних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві. Люди прагнуть об'єднуватись та безкорисно працювати на благо конкретної особистості або громадськості в цілому. Проблеми сучасного суспільства – соціальне сирітство, безпритульність, дитяча проституція, алкоголізм, наркоманія тощо, зумовили необхідність підготовки та виховання особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери волонтерської діяльності.

В Україні волонтерський рух – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе в служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо. Така діяльність потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної педагогіки, соціології, медицини, юриспруденції тощо; волонтери повинні володіти навичками спілкування з різними прошарками населення, знайомитись із кращим, як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом роботи.

Роль волонтерства в соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в низці законодавчих документів, зокрема в Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»,

«Про соціальні послуги», у яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна.

Деякі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Звереві, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка, обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Н. Комарової, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено в працях О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової та інших. Волонтерство як складова соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано в працях Ю. Поліщука. Як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів розглядають волонтерство З. Бондаренко, Л. Міщик, В. Поліщук [3].

Аналіз багаторічного досвіду доброчинності та волонтерства подано у численних роботах російських дослідників, зокрема О. Акімової, О. Абросимової, Л. Вандишевої, Я. Лятушина, О. Митрохиної, В. Митрофаненка, О. Морова, Г. Олениної, М. Слабжаніна тощо, а також інших зарубіжних авторів, зокрема Р. Гарбера, Д. Джекінса, В. Дюбуа, Е. Енвал, Г. Каргер, Р. Лінч, С. Маккарлі, Д. Мак Гілл, С. Мудеризоглу, Р. Рамзей, А. Курене, Е. Уошл [3].

Сьогодні гостро постає необхідність розробки і впровадження конкретних дій економічного, правового, просвітницького та виховного характеру, спрямованих на покращення здоров'я підлітків і молоді, актуалізацію освітніх можливостей волонтерського руху, який ми хочемо розкрити на прикладі волонтерського загону Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Мета статті – показати різноманітні форми діяльності волонтерського загону названого навчального закладу, ознайомити з новими сферами та формами діяльності волонтерів.

Робота волонтерського загону полягає в обґрунтуванні важливості та ефективності здійснення просвітницької діяльності щодо популяризації здорового способу життя підлітків і молоді як необхідної складової життєвого самовизначення, створення умов для формування здорового способу життя, усвідомлення цінностей здоров'я.

Серед завдань слід зазначити: сприяння розвитку пізнавального кругозору підлітків стосовно актуальних для їхнього віку тем; розкриттю індивідуальності підлітків, формування навичок самовираження та власної позиції в системі життєвих цінностей; формування навичок спілкування, толерантного ставлення та ефективної взаємодії з оточуючими тощо.

Волонтерським загonom налагоджена співпраця з Червонозаводською районною організацією Товариства Червоного Хреста України, з відділом освіти Червонозаводського району м. Харкова, з науково-дослідним інститутом охорони здоров'я дітей та материнства ім. Н.К. Крупської.

Студенти-волонтери беруть участь у реалізації волонтерських ініціатив у межах державних та обласних програм, спрямованих на охорону здоров'я, профілактику соціальних проблем серед населення, дитячої бездоглядності та безпритульності: участь у здійсненні Міжнародного проекту «Покращання якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді»; в межах співпраці з Червонозаводською районною організацією Товариство червоного хреста України – участь в акціях пропаганди здорового способу життя. Крім того, волонтери виявили ініціативність у заходах, присвячених Усесвітньому дню боротьби зі СНІДом, Усесвітньому дню боротьби з туберкульозом; активно працювали під час проведення акцій милосердя та доброчинності «Подаруй дитині іграшку!», «Від серця до серця», спрямованих на здійснення матеріальної та моральної підтримки дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з вадами здоров'я.

У межах державної програми «Діти вулиці», за завданням Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді брали участь у проведенні рейдів щодо виявлення дітей, які не відвідують школи, займаються жебрацтвом, живуть у неблагополучних сім'ях.

Майбутні соціальні педагоги традиційно беруть участь у святкових акціях, присвячених Дню захисту дітей для вихованців Курязької колонії ім. А. С. Макаренка, дітей, які проходять лікування на базі Інституту Охорони Материнства та Дитинства м. Харкова, дитячого відділення обласної психіатричної лікарні № 9, а також в акціях ушанування ветеранів на базі Обласного шпиталю ветеранів Великої Вітчизняної війни.

Спільно з ЦСССДМ студенти проводять серед дітей тестування, анкетування, вікторини для виявлення їхніх соціальних проблем, у позааудиторний час допомагають в організації виховних соціально-спрямованих заходів у ЗОШ I–III ступенів, прийомнику-розподільнику для неповнолітніх дітей м. Харкова, санаторіях-профілакторіях, в інтернатних закладах міста та області, де навчаються діти з вадами здоров'я.

Серед різноманітних сфер діяльності, яку здійснювали волонтери Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, варто зазначити, що майбутні соціальні педагоги останнім часом стали приділяти увагу питаннями професійної орієнтації дітей як чинника їхньої соціалізації, у зв'язку з чим активно здійснюють волонтерську роботу у профорієнтаційній сфері.

Як відомо, рано чи пізно всім доводиться стояти на роздоріжжі професійного спрямування, але більшість вагається щодо правильності та «популярності» обраної професії. За результатами соціологічних досліджень, з приводу цього питання, практично третина випускників загальноосвітніх навчальних закладів обирає собі професію стихійно, без всебічного аналізу реальних і потенційних ресурсів, оцінювання власних можливостей, корекції своїх фахових уподобань з довготривалими тенденціями кон'юнктури професій [2].

Будучи зацікавленими питаннями профорієнтаційної роботи, у 2008 року волонтери Харківського гуманітарно-педагогічного інституту стали учасниками пілотного проекту Обласного центру зайнятості «Волонтерський рух «Твої обрії», у межах якого проводяться профорієнтаційні заняття серед учнівської молоді ЗОШ, учнів інтернатних закладів м. Харкова, Харківської та інших областей.

За завданням Харківського обласного центру зайнятості сумісно зі студентами-волонтерами нашого навчального закладу розроблено, апробовано та постійно проводиться комплекс соціально-педагогічних занять з професійної орієнтації учнів:

- ✓ урок 1 – «Мої бажання», мета: донести учням сутність поняття профорієнтації; допомогти зробити свідомий, правильний вибір з урахуванням власних особистісних характеристик, сформувати в школярів психологічну готовність до праці;
- ✓ урок 2 – «Мої можливості», мета: сформувати в учнів практичні навички адекватної самооцінки своїх можливостей; довести до школярів важливість правильної оцінки своїх можливостей під час вибору професії;
- ✓ урок 3 – «Що я знаю про світ професій», мета: дати учням уявлення про види класифікацій професій, сформувати навички адекватної оцінки своїх можливостей при виборі професії;
- ✓ урок 4 – «Професії та їх класифікація», мета: дати учням уявлення про види класифікацій професій, про професії, що користуються попитом на сучасному ринку праці;
- ✓ урок 5 – «Мій погляд у майбутнє», мета: зорієнтувати учнів щодо актуальної потреби у робітничих професіях; сформувати в учнів практичні навички планування професійної кар'єри [2].

Заняття мають яскраво виражений естетико-виховний характер, сприяють розвитку творчих здібностей учнів, дозволяють їм оцінити власні можливості в професійній сфері та здійснити вибір професії на основі розуміння креативної складової власної особистості.

Студенти-волонтери спільно з Обласним центром зайнятості під час проведення профорієнтаційної роботи роблять усе можливе, аби допомогти молоді правильно обрати професію та бути затребуваним на ринку праці. З цією метою проводяться групові профорієнтаційні заходи, зустрічі, бесіди, ярмарки вакансій, діагностичні тестування тощо.

У 2009 році в літніх оздоровчих таборах стартував проект «Велика перерва», під час якого спеціалісти з профорієнтації та волонтери інформують дітей про світ професій. Так, влітку протягом червня-серпня 2009 року було відвідано 22 дитячі оздоровчі табори Балаклійського, Валківського, Зміївського, Ізюмського, Куп'янського, Харківського, Чугуївського районів тощо, де профорієнтаційними послугами було охоплено близько 2900 дітей, серед яких понад 400 осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Таким чином, волонтери відіграють важливу роль в організації профорієнтаційної роботи, відвідуючи школи, інтернатні заклади та літні табори, проводячи семінари-тренінги, рольові ігри. До того ж завдяки профорієнтаційній роботі з підлітками волонтери отримують унікальний практичний досвід, навички проведення тренінгової та діагностичної роботи для подальшого використання безпосередньо під час професійної діяльності.

Слід зазначити ще один напрям студентської волонтерської діяльності нашого навчального закладу – форум-театр.

Як відомо, форум-театр – це методика, яка останнім часом набула поширення в Україні, хоча вона давно й ефективно використовується в половині країн світу як засіб зробити суспільство щасливішим, як спосіб відкриття самого себе та інших, визначення та вираження наших бажань. Цей інноваційний засіб є мовою, яка допомагає зрозуміти й розвинути емоційні сфери свідомості і виробити креативний підхід до позитивного вирішення проблем [5].

Зазначимо, що на базі Харківського гуманітарно-педагогічного інституту під керівництвом викладачів кафедри соціальної педагогіки О. Онпиченко та Ю. Чернецької та представника студентського самоуправління, головного режисера-сценариста Ю. Липової, студентами – майбутніми соціальними педагогами, створено власний форум-театр, як інноваційний виховний засіб, що сприяє формуванню професійної компетентності соціальних педагогів, особистісному самовираженню, саморозвитку, самореалізації та пропагуванню здорового способу життя серед молоді.

За два роки існування театру студентами були виконані постанови на теми «Проблема наркотиків серед молоді та шляхи їх вирішення», «Суїцид: шляхи розв'язання проблеми», розробляються нові сценарії та постанови. Спектаклі демонструються під час науково-практичних конференцій, зустрічей з представниками центру ресоціалізації наркозалежної молоді «Твоя перемога», І туру олімпіади з соціальної педагогіки тощо.

Цінним, на наш погляд, є те, що форум-театр як творчий метод має обширну сферу використання: від профілактики молодіжної злочинності до екологічної тематики. Зміст самого спектаклю може бути коротко описаний як засіб створення вистав на основі персонального досвіду конкретної людини і його соціального світогляду.

Темами вистав форум-театру можуть бути найрізноманітніші проблеми суспільства: стосунки між членами сім'ї, співробітниками, представниками різних націй, культур, релігій, проблеми ВІЛ-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, питання, що стосуються здорового способу життя, наркоманії, алкоголізму, торгівлі людьми тощо.

Завдання форум-театру залежать від цільової групи учасників, з якою ми працюємо, та від завдання, поставленого перед конкретним заходом, для якого обирається техніка проведення форум-театру:

1. Використання форум-театру, як метод спільного пошуку шляхів вирішення негативних явищ у суспільстві.
2. Залучення аудиторії до спільної співпраці з метою подолання соціальних проблем.
3. Попередження потрапляння людини в проблемні ситуації та моделювання можливих шляхів виходу із цієї ситуації, у якій опинилася пригноблена людина, – через надання їй інформації та набуття навичок вирішення проблеми, використання досвіду інших людей і підключення можливостей власного емоційного інтелекту.
4. Працюючи з групою пригноблених людей – допомогти пригніченій людині знайти вихід з важкого положення, побачити нові шляхи вирішення проблеми.

Бажаним результатом форум-театру для вирішення проблем може бути придбання пригніченою людиною навичок безпечної поведінки та прийняття найбільш вдалих рішень для протидії пригніченню, або надання корисної для пригнобленої людини інформації (правової, медичної тощо) і передачі їй досвіду [5].

Етапи здійснення постанови форум-театру:

1. Підготовчий (вибір проблеми, спираючись на реальні історії; створення сюжету сценарію; репетиція мізансцен; аналіз та корегування вистави).
2. Організаційний (робота з аудиторією; повідомлення проблеми; залучення акторів, розподіл ролей; створення та показ форум-спектаклю).

У ході роботи театру отримуємо такі результати заходів:

1. Придбання волонтерами та їх клієнтами навичок безпечної поведінки та прийняття найбільш вдалих рішень.
2. Надання корисної інформації (правової, медичної тощо) неблагополучним верствам населення і передача їм позитивного соціального досвіду.
3. Отримання людиною, що знаходиться в проблемній ситуації, нового досвіду для вирішення даної проблеми.
4. Обговорення та спільний пошук шляхів вирішення соціальних проблем волонтерами та їх клієнтами.

Відзначимо, що наші студенти, активно співпрацюючи з Обласним центром зайнятості стосовно профілактичної роботи з молоддю, що навчається в різних навчальних закладах, неодноразово запрошувалися для показу своїх вистав (Харківський індустріально-педагогічний технікум, Харківський фармацевтичний коледж тощо).

Під час проведення профілактичної роботи засобами форум-театру, ми ставимо за мету допомогти людині знайти вихід з важкого становища, побачити нові шляхи вирішення проблеми.

Засоби, що застосовуються в форум-театрі, створюють у групі атмосферу безпеки, самоповаги, активності – атмосферу, що сприяє емоційному розвитку кожного учасника і кожної учасниці. Для досягнення цієї мети форум-театр застосовує техніку, яка використовується у тренінгових програмах: роботу в колі; відкритий простір; контракт-правила; обговорення; рольові ігри; індивідуальну роботу; роботу в малих групах; застосування вправ, ігор, спрямованих на покращення психологічної атмосфери в групі, отримання досвіду і просування вперед; активне слухання. До того ж, інтерактивний театр за два роки практичної роботи надав можливість нашим волонтерам-акторам оволодіти суто театральними техніками: виразною мовою; сценічним рухом; акторською майстерністю.

Таким чином, залучення студентів до нових сфер та інноваційних форм волонтерської діяльності сприяє активізації їх особистісного розвитку, набуттю професійних знань та вмінь, формуванню активної громадської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / [Вайнола Р.Х., Капська А.И., Комарова Н.М. та ін.]. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с.
2. Крок за кроком до майбутньої професії: практичний посібник для волонтерів. – Харків, 2009. – 94 с.
3. Лях Т.Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лях Тетяна Леонідівна. – К., 2009. – 304 с.
4. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / [під заг. ред. І.Зверевой, Г.Лактінової]. – К. : Науковий світ, 2001. – 53 с.
5. Форум-театр: формула виходу з кризи: навч.-метод. посіб. для бажаючих створити форум-театр / [Л. Гук, М. Григоріва, Д. Доусет та ін.]. – К., 2007. – 68 с.

УДК 378.937:378.147.15

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Пономаренко О.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розкриваються особливості педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання. Надається аналіз інноваційних технологій, які розробляються та використовуються у Запорізькому національному університеті з метою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка, навчально-виховний процес, інноваційні технології.

Пономаренко О.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье раскрываются особенности педагогической подготовки будущих учителей в условиях кредитно-модульной системы обучения. Предоставляется анализ инновационных технологий, которые разрабатываются и используются в Запорожском национальном университете с целью обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебно-воспитательный процесс, инновационные технологии.

Ponomarenko O.V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF CREDIT-MODULE DEPARTMENTAL TEACHING / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In the article the features of pedagogical preparation of future teachers open up in the conditions of the credit-module departmental teaching. The analysis of innovative technologies which are developed and used in the Zaporozhzhya national university with the purpose of providing of quality of professional preparation of future teachers is given.

Key words: professional preparation, educational process, innovative technologies.

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір

Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [1, с. 3].

Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон «Про вищу освіту» та ряд нормативних актів Міністерства освіти і науки України) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів вона йому не відповідає. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної освіти в Європейський простір. Вони більшою мірою мали «внутрішній» характер і переважно зводилися до «прилаштування» системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором [1, с. 161].

Вища школа завжди була одним із основних виховних інститутів суспільства і в сучасних умовах зростає її роль у вихованні студентської молоді. Зміни в духовному житті країни, відсутність у суспільстві чіткого загальновизначеного ідеалу виховання потребують інтенсивного пошуку нових підходів до виховання у вищій школі, запровадження нових методів впливу на самосвідомість молоді людини і водночас відродження ефективних випробуваних старих форм організації виховного процесу.

Успішність навчально-виховного процесу обумовлена великою кількістю факторів, кожен з яких є надзвичайно важливим, і тому нехтування будь-якого з них обов'язково призводить до непорозуміння і зниження його ефективності. Одним із основних, якщо не найбільш вагомим чинником, що забезпечує результативність процесу навчання є безпосередньо сам педагог, який бере на себе роль вчителя і вихователя. Зокрема саме до особистості майбутнього педагога висувається ряд надзвичайно серйозних вимог. Серед них можна виділити головні, без виконання яких неможливо стати висококваліфікованим викладачем, та другорядні, які власне не є обов'язковими для педагога, але саме вони розкривають неповторність його особистості, формують зокрема індивідуальність, що в змозі навчати й виховувати іншу особистість. Як основні, так і другорядні вимоги відносимо до психології діяльності та спілкування педагога.

Стратегією подальшої діяльності у сфері вищої європейської освіти є активний перехід на сучасні, багатополісні методи і форми організації навчально-виховного процесу, сприяння розвитку педагогічної взаємодії на рівні «викладач – студент», розширення повноважень студентських колективів відносно вибору й отримання навчальної інформації, заохочення ініціативності й бачення кінцевих результатів щодо отримання особистістю певного освітнього рівня. Основні напрямки модернізації освітньої діяльності визначено у Національній доктрині розвитку освіти, яка була схвалена на 2-му Всеукраїнському з'їзді освітян і затверджена Указом Президента України у 2002 році [1]. Сподіваємось, також буде оновлено та доповнено з'їздом, який очікується вже у цьому році.

Основна ідея розвитку системи вищої освіти в Україні – це поетапний перехід національної системи освіти до європейського геокультурного і соціокультурного просторів. Вважаємо за необхідне враховувати корисний досвід європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами. Так, органи законодавчої та виконавчої влади повинні створити такі умови функціонування освітніх закладів, які забезпечували б організацію інформаційного і науково-технологічного співробітництва з освітніми інститутами розвинених країн, сприяли б проведенню спільної науково-дослідницької діяльності, навчанню та підвищенню кваліфікації науковців.

Досвід впровадження освітніх інновацій підтверджує, що у вишах одним з головних завдань вдосконалення навчально-виховного процесу є контроль за якістю підготовки фахівців. Розгляду питання про якість фахової педагогічної підготовки присвячено праці сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців: Я.Я. Болюбаша, Б.Л. Вульфсона, В.Г. Кременя, К.В. Корсака, М.Ф. Степко, В.Д. Шинкарука, М.К. Ван Дер Венде, Р. Проді, Г. Хрістофера.

Метою нашої статті є розкриття особливостей педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання з використанням інноваційних технологій.

Загалом процес навчання, формування та розвитку фахівця має у своєму підґрунті такі аспекти.

По-перше, психологічне обґрунтування системи навчання та формування спеціаліста. Цей особливо важливий аспект реалізується у взаємозв'язку з економічними, технологічними, інформаційними та соціокультурними напрями.

По-друге, підвищення уваги на організацію контролю системою якості освіти в цілому та на розвиток особистості окремо.

Це можливо, на нашу думку, коли буде здійснено проектування та моделювання управлінської стратегії щодо визначення якості освіти, планування управлінського шляху, а саме: врахування навчально-освітньою системою потенційних можливостей особистості, наявність в організації перспективних планів резерву професіоналів, безперервність освіти, забезпечення зворотного зв'язку, навчання в

професійній діяльності, наближення його до реальної практики (ділові ситуації практичного спрямування, ділові ігри та ін.).

Необхідно також враховувати при контролі за якістю освіти та при підготовці кадрів елементів професійної деформації, регресивного особистісного розвитку фахівця, цілісність формування особистості (необхідність визначення місця навчання й підготовки фахівців у процесі їх розвитку).

Ще одним з основних сучасних аспектів контролю за якістю освіти є спеціальна психолого-педагогічна підготовка викладачів, психологів, консультантів.

Реалізація цих важливих складових спрямована на формування в особистості інтегральних здібностей і якостей. Успішність цього процесу забезпечує перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, які впливають на рівень задоволеності обраної спеціальності та власну професійну діяльність. Важливим свідченням готовності особистості до професійної діяльності є не самі собою знання та вміння, а сформовані на їх основі переконання, професійно значущі властивості та здібності. Не менш вагомим індикатором є також ставлення до дестабілізуючих чинників професійного становлення і розвитку. При цьому слід зважати і на моральні, інтелектуальні, емоційно-вольові особливості кожної особистості.

Першим європейським досвідом використання кредитної системи не тільки для нагромадження й реалізації кредитів у своєму вузі, але і для їх академічного визнання у вузах-партнерах стала Європейська система трансферу кредитів (ECTS), що виникла в 1988 році у рамках програми «Еразмус» і апробувалася на протязі 6 років 145 вузами європейських країн.

Впровадження кредитно-модульної системи у навчально-виховний процес вишів України, обумовлене Болонською угодою, поставило перед освітянами завдання переосмислення та реформування існуючої системи оцінювання студентів, Шляхом реалізації став перехід до системи академічних кредитів, як аналогу європейській кредитно-трансферній системі (ECTS). Саме її розглядають як засіб підвищений мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу.

Відповідно до вимог європейського співтовариства, система оцінювання кожної країни повинна бути сумісною з розробленою запровадженою європейською кредитно-трансферною системою. Основним принципом є системність та систематичність оцінювання навчальної діяльності студента, визначення його досягнень за всі види виконуваних робіт (аудиторні види, консультації, індивідуальну та самостійну роботу, різні види практики, виконання наукових робіт).

За такої системи здійснюється об'єктивніше оцінювання навчальних досягнень студента, що певним чином унеможливує суб'єктивне ставлення до нього викладача.

Для України модернізація системи контролю якості постає актуальною проблемою в першу чергу в контексті загальноєвропейського простору вищої освіти. Проблеми інноваційного менеджменту в освіті упродовж усього цивілізованого історичного розвитку людства були актуальними. Особливо суттєвого і змістового статусу вони набули в другій половині ХХ ст. Початок нинішнього століття це час історичних підсумків і народження нових ідей. На зламі століть осмислюються знання, досвід, формується нове розуміння сенсу життя, створюється якісно нова модель суспільства. Це період активного розвитку й оновлення соціально-економічної, суспільно-політичної сфер життя, вироблення і впровадження нових технологій [1].

Безперечно, на перший план виступає освіта як процес і результат засвоєння знань, розвитку, формування життєвої компетенції. Впровадження інновацій в освіту є і потребою, і вимогою, і завданням, і об'єктивною реальністю [1, с. 2]. Держава відчуває нагальну потребу в освічених спеціалістах з високим рівнем культури, мобільності, творчості, адаптавності до соціально-економічних змін, а також необхідність запроваджувати нові знання, використовувати сучасні способи передачі інформації та застосовувати інноваційні освітні технології.

В Україні проблема забезпечення якості освіти перебуває на важливому плані суспільної уваги [2]. Ця проблема постала не спонтанно, а в тісному зв'язку з цілою низкою глобальних чинників, серед яких, по перше, вплив науково-технічного прогресу на наше життя, потреба відповідних змін у підготовці фахівців ринкової економіки, по друге, курс держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, потреба враховувати вимоги Болонського освітнього процесу, по третє, розширення й набуття нової якості демократичних процесів і побудова громадянського суспільства.

Управлінське рішення в освіті має ґрунтуватися на новітніх методологічних розробках як вітчизняних, так і закордонних науковців, а також унікальних особливостях освітніх систем кожної країни. Якість освіти є категорією, яка за своєю суттю відображає різні аспекти освітнього процесу; філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та ін. Так, російський дослідник В.Г. Казаков [3], формулюючи поняття якості освіти, визначає її через складові, до яких зараховує освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технологи, якість навчання,

навчально-виробничу базу, освітній менеджмент, маркетинг, соціальне партнерство та багатоканальне фінансування.

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є [3]:

- 1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- 2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);
- 3) наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів уміння, що відповідає сучасним вимогам;
- 4) застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, internet-технологій тощо);
- 5) залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково-дослідницької діяльності;
- 6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- 7) контакти з провідними іноземними фахівцями;
- 8) належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки;
- 9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;
- 10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень;
- 11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- 12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо.

Серед основних напрямів вдосконалення непростого процесу контролювання за якістю освіти є інноваційний менеджмент, який є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок. Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи [4].

У педагогіці поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, запровадження чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в мету, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця [4].

Ю. Рашкевич висвітлював проблеми входження України в Болонський процес і в його межах впровадження в повному обсязі ECTS як єдиної системи кредитного трансферу [1].

Стан і якість сучасної системи оцінювання знань студентів розглянув і міністр освіти і науки України І. Вакарчук, зачіпаючи тему об'єктивності виставлення балів та можливі шляхи покращення системи.

Дослідженням даної проблеми також займався Філоненко І., зокрема наголошуючи на перевагах комп'ютерного тестування та даючи певні поради щодо використання різних типів тестових завдань відповідно до мети самого заняття. Войцеховська О.В., Бедна Л.М., Ієвлев О.М. розглядали тести успішності як засіб підвищення ефективності навчального процесу та інші [5].

Не зважаючи на те, що проблеми тестування турбують творчих освітян вже більше десяти років, вони залишаються актуальними. Авторами згаданих вище робіт переважно здійснено деталізований розгляд окремих аспектів проблеми використання тестових завдань в умовах ECTS (здебільшого розглядаються проблемні питання застосування тестових завдань у межах вивчення окремої навчальної дисципліни).

Логіка розкриття проблеми вимагає розгляду сутності базових термінів та понять. У контексті досліджуваної проблеми варто звернути увагу на такі поняття, як кредит, модуль, модульний контроль, оцінювання, тест, тест як система, класифікація тестів.

Кредитом є обсяг навчального матеріалу, який може бути засвоєний студентом із певного курсу, причому кредит складається зі змістових модулів або блоку змістовних модулів. Змістові модулі кредиту є окремими самостійними частинами дисципліни (розділ, кілька тем), які логічно об'єднують кілька навчальних елементів модуля відповідно до навчальної програми. Вони вивчаються студентами послідовно і завершуються модульним контролем. Контроль успішності студентів забезпечується модульно-рейтинговою системою оцінки знань.

Модулем є завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу і забезпечує певний рівень формування знань, умінь та навичок спрямованих на професійну діяльність.

Проектуванням модульно-розвивального навчання у вищих навчальних закладах (вишах) активно почали займатися вчені після видання цілого ряду наказів Міністерства освіти і науки (МОН) України щодо проведення експерименту по впровадженню положень Болонської конвенції, Вивченню світового досвіду і особливо європейського простору приділяють увагу вчені провідних вишів України.

Так, в умовах ECTS є обов'язковим оцінювання всіх видів діяльності для отримання студентами необхідної кількості балів. Отже, оцінювання – це формалізований або експертний процес визначення рівня навчальних досягнень студентів, який завершується виставленням балів.

Отже, загально-педагогічна підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах кредитно-модульної системи навчання, характеризує процес формування, закріплення і активізації готовності особистості студента до педагогічної діяльності або виконання педагогічних завдань. Тобто, це організований вплив викладачів на особу окремого студента чи студентську групу, з метою настроювання на виконання певного завдання і створення суб'єктивних умов для ефективного використання і прояву знань, умінь та навичок, здібностей, інших якостей, в процесі майбутньої професійної діяльності.

Одним з важливих стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови впровадження інноваційних технологій навчання.

З метою інтенсифікації процесу навчання у Запорізькому національному університеті розроблені та використовуються наступні інноваційні технології.

На історичному факультеті:

1. Інформаційно-демонстраційні модулі електронного атласу з історії України.

Змістом проекту є розробка технології залучення різноманітного ілюстративного матеріалу - карт, схем, рисунків, гравюр і т. ін., - без яких важко уявити повноцінне викладання історії. Запропоновано власний спосіб створення та редагування історичних картографічних джерел, а також окреслено основоположні моменти створення наочної, зручної в роботі високомобільної програми по створенню картографічних електронних бібліотек.

Пропонована система обробки історичних карт призначена для організації роботи з картами за принципом електронного атласу, тобто окрім функцій проглядання карт повинні бути присутніми функції прив'язування певної інформації (без обмеження обсягу і формату) про ту чи іншу деталь карти, за якою стоїть географічний об'єкт, історична подія, персоналія тощо, безпосередньо до самої карти, а також організація користування самою картою з прив'язаною до неї інформацією про об'єкти в режимі реального часу.

Створені модулі електронного атласу з історії України: «Великий Луг Запорозький», «Визвольна війна середини XVII ст.», «Новослобідський козацький полк», «Катеринославська губернія у 1850 році».

2. Електронна енциклопедія історії українського козацтва.

Довідкова система, призначена для наукової, навчальної і освітньої роботи в галузі історії та українознавства. Енциклопедія присвячена унікальному явищу вітчизняної історії - українському козацтву. У 1372 статтях відображено громадський устрій, господарські заняття, побут, військово мистецтво, духовність козацтва, розкрито його роль у боротьбі українського народу за свободу, віру і правду. Показано продовження традицій українського козацтва в суспільно-політичному житті XIX-XX ст. Подано інформацію про діяльність вітчизняних і зарубіжних дослідників і митців по відтворенню героїчного минулого у наукових працях і художніх творах. Енциклопедія містить 283 ілюстрацій та 79 карт.

На факультеті іноземної філології:

Стратегічною домінантою оптимізації навчально-виховного процесу на факультеті іноземної філології є інтеграція та адаптація методологічних принципів та методик навчання до стандартів Європейського освітнього простору.

Зазначена метастратегія визначає парадигму часткових стратегічних методичних напрямків у межах держаної освітньо-виховної програми «Освіта для інноваційних суспільств».

Магістральним методологічним принципом координації навчального процесу на факультеті виступає динамічне освоєння безперервного освітнього континууму в межах інноваційної філософсько-дидактичної концепції «нерепресивного мислення».

Реалізація положень згаданої дидактичної концепції передбачає інкорпорацію наступних інноваційних методичних підходів:

1. Залучення комунікативного підходу, що передбачає, у свою чергу, алгоритмічну активацію парадигми відповідних методик формування ЗУН студентів у процесі розгортання заняття (до комунікативні методики, умовно-комунікативні методики, комунікативні методики).
2. Залучення інтерактивного підходу, що передбачає активацію парадигми відповідних методик презентації та закріплення навчального матеріалу (унілатеральні методики, білатеральні методики, рекурсивні методики).
3. Активація якісно інноваційної системи риторичних тактик викладача в процесі розгортання заняття, в тому числі (інформативна тактика, ініціююча тактика, модеративна тактика).
4. Активна інкорпорація в алгоритмічний континуум заняття інтерактивних та мультимедійних засобів презентації навчального матеріалу.

Сутність методики «занурення», що пропонується для навчання професійно-орієнтованої англійської мови полягає в поетапно-концентричній організації навчального процесу (часткове «занурення» → поурочне навчання → повне «занурення»), здійсненні спеціального відбору та структуризації лексики за блок-компактним методом, а також в розробленій системі вправ, спрямованої на розвиток мовленнєвих навичок й умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні й письмі). Термін «занурення» означає мінімальне використання рідної мови або повну її відсутність в процесі навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Запропонована методика дозволяє за доволі стислий термін (80-100 навчальних годин) здійснити цілеспрямований розвиток комунікативних вмінь у професійній сфері. Лексичний аспект передбачає оволодіння 4500-5000 лексичними одиницями, а граматичний аспект - засвоєння основних граматичних конструкцій у майже всіх категоріях часу.

Концептуальною ідеєю зазначеної методики є створення й підтримка іншомовного професійно-орієнтованого навчального середовища в малих групах спеціалістів (10-12 чоловік), об'єднаних спільною трудовою діяльністю у відповідній сфері (а отже, спільними цілями в оволодінні професійно-орієнтованою англійською мовою, спільною лексичною основою). Умови такого іншомовного професійно-орієнтованого навчального середовища сприяють успішній реалізації основних принципів інтенсивного методу навчання (принцип особистісного спілкування, принцип колективної взаємодії, принцип концентрованої організації навчального матеріалу) для активізації іншомовної мовленнєвої діяльності кожного члену малої навчальної групи.

На факультеті соціальної педагогіки та психології функціонує комп'ютерний клас з професійної орієнтації та психологічної реабілітації студентів з особливими потребами.

У спеціалізованому комп'ютерному класі студенти з особливими потребами можуть набирати реферати, курсові роботи, використовувати ресурси електронної бібліотеки, працювати в мережі Інтернет, а також отримувати необхідні знання та навички зі спеціальних комп'ютерних програм JAWS for Windows та NVDA.

У Запорізькому Національному університеті навчається достатня кількість студентів, які мають різні вади зору. Додаткова спеціальна техніка дозволить також студентам виконувати перекладацьку діяльність, адаптувати психологічні тести за допомогою рельєфно-крапкового друку, креслити схеми, мапи, малюнки, створювати наочні посібники, атласи, психодіагностичні матеріали для професійної орієнтації та реабілітації студентів з вадами зору на сучасному рівні. Ця тифлотехніка допоможе підвищити рівень отримуваних знань незрячими та слабозорими студентами, а також буде створено базу знань, вмінь та навичок для подальшого пристосування таких молодих осіб до майбутньої професії, що співпадає з загальною соціальною політикою нашої держави.

Метою даного комп'ютерного класу є створення інформаційно-комп'ютерного простору для незрячих та слабозорих студентів і фахівців вишів Запоріжжя для подолання фізичних і технічних бар'єрів у доступі до друкованої інформації і її обробки, а також надання знань і вироблення практичних навичок користування комп'ютером і системою Internet за спеціально розробленою програмою з подальшим використанням у практичній діяльності та поширення набутого досвіду серед вишів України.

Також факультети ЗНУ вносять ряд пропозицій з розробки і впровадження інноваційних технологій до навчального процесу.

Математичний факультет пропонує застосування універсальної системи автоматизації проектувальних робіт FORTU-FEM при вивченні фундаментальних дисциплін та спецкурсів, що входять до програм підготовки бакалаврів та магістрів зі спеціальностей «Прикладна математика» та «Інформатика»

Система FORTU-FEM призначена для автоматизації чисельних розрахунків напружено-деформованого стану складних інженерних конструкцій і споруд, що необхідно для дослідження їх міцності та

довговічності. Фактично комп'ютерним експериментом замінюється тривале і дороге експериментальне дослідження. FORTU-FEM адаптована до виконання лабораторних робіт зі спецкурсу «Метод скінченних елементів» використання при викладанні певних розділів фундаментальної дисципліни «Чисельні методи», що входять до програми підготовки бакалаврів та магістрів зі спеціальностей «Прикладна математика» і «Інформатика». Її особливістю є інтерактивна можливість змінювання методів розрахунку та повна візуалізація їх результатів (у двовимірній та тривимірній постановці). Наочність цього процесу істотно покращує сприйняття досить важкого навчального матеріалу та дає можливість формування у студентів професійних практичних навичок з наступним їх використанням у практичній діяльності фахівців з автоматизації проектувальних робіт машинобудівної галузі з використанням даної системи.

Факультет іноземної філології для підвищення ефективного викладання теоретичних дисциплін наголошує на необхідності створення мультимедійного курсу «Вступ до мовознавства» в основі якого лежить використання загальноприйнятого програмного забезпечення у поєднанні інноваційною філософсько-дидактичною концепцією «нерепресивного мислення».

Реалізація положень згаданої дидактичної концепції передбачає інкорпорацію наступних інноваційних методичних підходів під час створення мультимедійного курсу:

- залучення комунікативного підходу, що передбачає, у свою чергу, алгоритмічну активацію парадигми відповідних методик формування ЗУН студентів у процесі розгортання заняття;
- залучення інтерактивного підходу, що передбачає активацію парадигми відповідних методик презентації та закріплення навчального матеріалу (унілатеральні методики, білатеральні методики, рекурсивні методики);
- активація якісно інноваційної системи риторичних тактик викладача в процесі розгортання заняття, в тому числі: інформативна тактика, ініціююча тактика, модеративна тактика;
- активна інкорпорація в алгоритмічний континуум заняття інтерактивних та мультимедійних засобів презентації навчального матеріалу

На *філологічному факультеті* здійснюється розробка:

1. Дистанційного курсу «Українська мова як мова спілкування» для студентів-філологів та студентів неспеціальних факультетів, який включатиме: навчально-методичні матеріали; он-лайн-картки для перевірки самостійної роботи; он-лайн-тести для контролю знань.
2. Електронних діалектологічних карт на яких відобразатимуться: особливості сучасного діалектного варіювання української мови на території Нижньої Наддніпряни; ареали розповсюдження діалектної лексики та фразеології.

Біологічним факультетом розроблено новітню технологію викладання навчального курсу «Безпека життєдіяльності».

Новизною розробки є створення та впровадження в учбовий процес діагностичного комплексу прогнозу адекватності поведінки людини в умовах надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру.

Згідно розробленої технології, в процесі практичних занять студенти реалізують експрес-тестування показника психоемоційної врівноваженості в реальному режимі часу за допомогою розроблених в ЗНУ приладу «Тремор-діагност», комп'ютерних тестів «Індивідуальна хвилина», «Стоп-тест», «Вегетативний профіль».

На основі одержаних об'єктивних даних тестування студенти роблять висновки про свій індивідуальний психоемоційний профіль, який дозволяє прогнозувати адекватність поведінки в умовах надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру.

Розроблена технологія передбачає також освоєння студентами навичок самокорекції свого психоемоційного стану немедикаментозними методами та додержання правил індивідуальної психогігієни на основі розроблених в ЗНУ «Антистресових окулярів».

Ця розробка дозволяє студентам самостійно реалізовувати тренінг формування адекватного реагування на обумовлені надзвичайними ситуаціями стресові ситуації за допомогою сучасних психофізіологічних та біоадаптивних психотехнологій.

Розробки не мають аналогів та пройшли успішне; випробування в рамках викладання учбового курсу «Безпека життєдіяльності» в Запорізькому національному університеті.

Впровадження розробки в учбовий процес створює передумови для практичного освоєння студентами основних правил індивідуальної психогігієни як суттєвого аспекту безпеки життєдіяльності і який необхідний для подальшої успішної професійної реалізації майбутніх фахівців, успішної їх адаптації в

соціум, формування стійких навичок оптимальної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, соціально-політичних небезпек.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що у Запорізькому національному університеті розробляються та використовуються інноваційні технології які забезпечують якість професійної підготовки майбутніх вчителів на рівні міжнародних стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / [за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М.С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: наук.-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113.
3. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 54–59.
4. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: навчальний посібник / Л. Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).
5. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий / Е.Д. Божович // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. - М., 1995. – С. 6–12.

УДК 37.015.3:347.96

МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Торбенко І.О., здобувач

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка

У статті розглянуто проблеми мотивації формування професійної позиції студентів юридичних спеціальностей. Автором проаналізовано основні мотиви вибору студентами професійної діяльності, визначено структуру професійної мотивації.

Ключові слова: мотив, мотивація, професійна позиція, професійна мотивація.

Torbenko I.A. МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ / Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко, Украина.

В статье рассматриваются проблемы мотивации формирования профессиональной позиции студентов юридических специальностей. Автором проанализированы основные мотивы выбора студентами профессиональной деятельности, определено структуру профессиональной мотивации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, профессиональная позиция, профессиональная мотивация.

Torbenko I.O. MOTIVATIONAL PECULARITIES OF LEGAL SPECIALITIES STUDENTS PROFESSIONAL POSITION / Kirovograd state V. Vynnychenko pedagogical university, Ukraine.

The paper deals with the problems of professional position forming motivation of legal specialities students. The author analyses the professional activity reasons of the choice by the students, the structure of professional motivation is defined.

Key words: reason, motivation, professional position, professional motivation.

Найважливішим психологічним фактором, що впливає на розвиток творчого потенціалу особистості, є мотивація. Як відомо, вибір професії, професійна діяльність спонукаються одночасно кількома мотивами, які можуть мати різну спрямованість, підсилювати або послаблювати один одного. Наприклад, окремі мотиви, що спонукають абітурієнта подати заяву до вища, після зарахування його до числа згасають, інші – розвиваються. Ієрархія професійних мотивів, їх динаміка відображають процес становлення провідної діяльності, а також виражають спрямованість суб'єкта діяльності [11, с. 151–152].

Недостатня ефективність діяльності майбутнього юриста залежить як від різноманітних об'єктивних факторів (організаційних, соціально-психологічних тощо), так і від суб'єктивних – стійкої мотивації

професійної позиції та наявності комплексу до неї. Тільки сполучення цих двох взаємопов'язаних факторів забезпечить успішну професійну діяльність.

Дослідження професійної мотивації та її розвитку є необхідним як для більш повного теоретичного вивчення даної проблеми, так і для вирішення практичних питань професійного відбору та формування професійної позиції особистості спеціаліста. Виявлення професійної мотивації дозволить правильно намітити шляхи її формування та зміцнення при навчанні у виші (від чого залежатиме наступна професійна діяльність), а також під час адаптації випускника на робочому місці. Знання особливостей мотивації професійної позиції дозволить також удосконалити сам процес навчання в залежності від розуміння важливості того чи іншого предмету для наступної професійної діяльності.

Проблему професійної мотивації студентів розглядали багато вчених, але сьогодні не вирішеними залишаються актуальні питання, зокрема особливості мотивації студентів різних профілів підготовки. Актуальність недостатньо вивчених аспектів обумовлює необхідність проведення нових досліджень вивчення професійної мотивації у формуванні професійної позиції студентів юридичних спеціальностей.

Метою даної статті є дослідження теоретичних основ формування професійної мотивації студентів юридичних спеціальностей.

Проблема мотивації є однією з найбільш складних при визначенні поведінки і діяльності людини та не має однозначного визначення в соціальній психології.

Питання сутності, формування мотивації у вітчизняній та зарубіжній психології розроблялися в численних дослідженнях (О. Леонт'єв, О. Ковальов, П. Сімонов, Ю. Орлов, Д. Маклелланд, Дж. Аткинсон, Е. Френч, Р. Моултон тощо). У них дослідники по-різному розуміють природу мотивації та пропонують різні моделі та визначення мотивації.

Над розвитком теоретичних і практичних надбань з теорії мотивації серед сучасних вітчизняних психологів працюють такі дослідники, як С. Занюк, В. Галузяк, Є. Ільїн, Л. Кален, С. Москвичов, С. Походенко, М. Томчук, О. Шестопалова, Л. Шумакова. В останні десятиріччя в психологічній літературі обговорюються соціальні проблеми професійної мотивації, розглядається роль мотивації в становленні свідомості, в розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Вельш, І. Джидарьян, Ю. Платонов, Є. Чугунова тощо). Професійну мотивацію особистості дослідники розглядають в різноманітних аспектах. Це і дослідження проблем мотивації діяльності (В. Асеев) та синтетичне вивчення мотивів із врахуванням особливостей професійної діяльності (В. Ковальов), дослідження спонукачів людської поведінки та діяльності, вивчення мотивів особистості, які впливають на поведінку та професійну діяльність (В. Вілюнас), дослідження мотиваційної готовності суб'єкта до діяльності (Г. Грибенюк, Л. Карамушка).

Серед сучасних науковців, які вивчають проблеми мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці, слід зазначити дисертаційні дослідження В. Галузяка, І. Жадан, В. Клячко, О. Плюща тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що серед дослідників поки що відсутня єдність як у розумінні структури мотиваційної сфери особистості, так і у трактуванні її основних понять. Часто поняття мотивації трактується як сукупність усіх видів спонукань: мотивів, потреб, інтересів, намагань, цілей, норм, цінностей, установок, ідеалів тощо (В. Асеев, Л. Божович, І. Зимня). Інший підхід полягає в її визначенні як особливого процесу, у ході якого формуються спонукання до діяльності, здійснюється вибір між різними діями, регулюється і підтримується цілеспрямована активність (Х. Хекхаузен). Центральним у більшості теорій мотивації є поняття мотиву, як основної мотиваційної диспозиції. Поняття ж мотиву в психолого-педагогічній літературі трактується теж неоднозначно: його співвідносять з потребою (А. Маслоу), з переживанням потреби (С. Рубінштейн), з предметом потреби (О. Леонт'єв) [5].

Діяльність завжди викликана певними мотивами. Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків. Якщо суб'єкт прагне до реалізації певної діяльності, то є підстави стверджувати, що у нього є мотивація. Мотивація – це всі мотиви, потреби, стимули, чинники, які спонукають поведінку особистості. Однак мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо), які є досить динамічними і можуть легко змінюватися, тому можна говорити про можливість впливу на них і на активність в цілому.

Процес виникнення та становлення мотивів передбачає засвоєння соціального досвіду, власний індивідуальний досвід, його осмислення, позитивні успіхи в даній діяльності, сприятливе відношення соціального оточення до даної діяльності або поведінки.

Мотивами можуть бути не тільки ті, що пов'язані з прагненням особистого характеру (блага даної людини та його близьких), але й спонукання суспільного характеру. Працюючи за даною спеціальністю,

людина вважає, що може принести найбільшу користь суспільству, дана професія дає їй можливість у безпосередній формі спілкуватися з людьми, надавати їй допомогу. Такі громадські мотиви можуть зумовлювати не тільки формування професійної позиції, але й рівень здійснення діяльності, характер вимогливості до себе при виконанні роботи. Отже, і у виборі трудової діяльності, і у характері її виконання важливим є комплекс мотивів – це і майбутня перспектива (благополуччя своє та близьких), і соціальне визнання, пов'язане з діяльністю (професія, що викликає до себе повагу), і громадські мотиви [7, с. 12].

У широкому сенсі мотив розглядаємо як сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву та спрямованість його активності. Під спрямованістю особистості розуміємо сукупність стійких, властивих їй мотивів, які орієнтують її діяльність незалежно від фактичних ситуацій.

Мотив можна характеризувати кількісно й якісно. У цьому плані виділяють внутрішні та зовнішні мотиви. Якщо для особистості має значення діяльність сама по собі, наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання, то говорять про внутрішню мотивацію. Якщо ж значення мають інші потреби, наприклад, соціального престижу, заробітної плати, говорять про зовнішні мотиви. При чому йдеться про відношення мотиву до змісту діяльності [6, с. 720]. Останніми роками науковці стверджують, що будь-яка діяльність зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто є полімотивованою (В. Вілюнас, В. Ковальов, В. Ляудіс, В. Петренко, М. Філіппов, Г. Хесс тощо).

Залежно від впливу, що його справляють зовнішні та внутрішні мотиви, психологи поділяють студентів на чотири групи: студенти з вираженою професійною та предметною мотивацією; з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; лише з предметною мотивацією; без предметної та професійної мотивації. Залежно від того, до якої групи належать студенти, по-різному формуватиметься професійна позиція.

У процесі усвідомлення мотивів діяльності або поведінки виникають, формуються функції мотиву. Д. Кобзін наводить характеристику таких функцій мотивів: спонукальна, яка полягає в тому, що мотиви викликають, обумовлюють активність особистості, її поведінку та діяльність; її реалізація залежить передусім від сили мотивів; спрямовуюча, сутність якої полягає в тому, що під впливом мотивації відбувається також вибір та здійснення певної лінії поведінки, діяльності. Особистість прагне досягти конкретних цілей, вирішення певних завдань; сутність регулюючої функції полягає в тому, що поведінка та діяльність в залежності від особливостей мотивації носять або вузькоособистий характер, або суспільно значущий. Регуляція полягає в тому, що визначальними в спонуканнях поведінки або діяльності можуть виступати мотиви: вузькоособисті, колективістичні, класові (соціальної групи), загальносоціальні.

Мотивація є більш широким поняттям, ніж мотив. Поняття «мотивація» в психології використовують у двох значеннях: як систему факторів, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри); як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність [8, с. 211]. Під мотивацією розуміємо сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її початок, обґрунтування, формовияви.

Мотивація особистості формується залежно від соціальних умов та виховного впливу, що надають їй суспільно значущого змісту, тобто вона має своє джерело та рушійні сили розвитку [3, с. 48].

Уперше термін «мотивація» використав А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини». Пізніше термін використовувався для пояснення причин поведінки людини. На сьогодні мотивація як психічне явище трактується по-різному: як сукупність факторів, що визначають поведінку; як сукупність мотивів; як спонукування [4, с. 65].

В. Леонт'єв виокремлює два типи мотивації: первинну, що проявляється у вигляді потреби, спонуки, драйву, інстинкту; вторинну – як формовияв мотиву [4, с. 66].

Розвиток мотивації – процес нелінійний, що йде не тільки за висхідною лінією й у бажаному напрямі. У реальному житті можуть спостерігатися як позитивні, так і негативні тенденції.

Виокремлюють також негативну мотивацію, під якою розуміють спонукування, викликані усвідомленням можливих неприємностей та негативних наслідків, прогнозування покарань, що можуть статися у випадку невиконання роботи або порушення соціальних норм і страхом перед ними. Дії, вчинені індивідом під впливом такої мотивації, є захисними, а сама діяльність – примусовою.

Зміцненню мотивації та її розвитку, підвищенню її стійкості сприяють багато факторів: пізнання життя суспільства, існуючих суспільних відношень; цілеспрямоване виховання особистості; формування її спрямованості; систематична ефективна діяльність, оптимальна її організація, своєчасний оціночний вплив; позитивний вплив колективу тощо [7, с. 8–9].

У процесі професійного навчання в суб'єктів юридичної праці формується відповідна професійна мотивація, що включає складний комплекс потреб, інтересів, ідеалів і переконань. У структурі мотивації юриста особливу роль грають такі спонуки, як прагнення до справедливості, любов до істини, відчуття обов'язку, патріотизм, ціннісні орієнтації. Мотивація особи фахівця дуже динамічна, вона змінюється під впливом різних зовнішніх соціальних і суб'єктивно-психологічних чинників, тому в конкретних умовах професійної діяльності мотивація або закріплюється і розширюється, або починає деградувати, проявляючи тенденцію до професійної деформації [9, с. 251–252].

У формуванні професійної позиції студентів юридичних спеціальностей також поєднуються пізнавальні та професійні мотиви. З точки зору А. Бугріменко професійна та пізнавальна мотивація «є взаємодоповнюючими компонентами і утворюють свого роду синергію. У певні моменти ці складові можуть переходити одна в одну і утворювати єдину професійно-пізнавальну мотивацію [1, с. 8].

Професійну мотивацію слід розглядати як процес наповнення смислами найбільш значущих стимулів праці, в результаті чого виникає структура у вигляді ієрархії смислоутворюючих мотивів, здатна здійснювати зворотний вплив на трудову поведінку особистості.

Особистісний та професійний розвиток у студентів-юристів взаємозумовлені. З одного, боку риси особистості (потреби) суттєво впливають на формування професійної позиції та подальший професійний розвиток особистості, з іншого, сама професія або професійна мотивація впливає на розвиток особистості.

У науковій літературі розроблено класифікацію типів професійної мотивації: мотиви, пов'язані зі змістовним аспектом діяльності (прагнення до активної, різноманітної роботи; спілкування з людьми; прагнення одержати юридичну освіту; бажання зробити кар'єру); прагнення наслідувати зразки, еталони, традиції (сімейна традиція; приклад друзів, знайомих); моральні мотиви (прагнення до морального задоволення; прагнення до справедливості) [12].

А. Роша виділяє чотири групи мотивів: стійкий інтерес до професії; прагнення стати юристом під впливом родичів; вплив книг та кінофільмів; так звана «коротка» мотивація, коли людина мріє про іншу спеціальність, але за якихось обставин йде на юриспруденцію [10].

У своєму дослідженні ми погоджуємось з класифікацією В. Васильєва, який виділяє п'ять основних типів професійної мотивації:

1. Адекватний, який характеризується тим, що ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з реальною, суспільно значущою поведінкою особистості, яка відповідає вимогам професійного та етичного характеру, що пред'являються професією.
2. Ситуаційний, при якому вирішальний вплив на вибір професії мають зовнішні фактори: матеріально-побутова зацікавленість, зовнішній престиж професії.
3. Конформістський, при якому вибір професії відбувається під впливом референтної (суб'єктивно високозначущої: батьки, родичі, друзі) групи, норми якої для особистості є головним регулятором поведінки. Такий вибір здійснюється, як правило, без урахування особливостей своєї особистості, її дійсної спрямованості, здібностей. Цей тип мотивації зустрічається у дітей представників юридичних професій.
4. Компенсаторний. Ця мотивація зустрічається в осіб, що обирають професію як галузь діяльності, у якій є можливість подолати в собі слабкі риси характеру (невпевненість, тривожність, замкненість, некоммунікбельність тощо) завдяки оволодінню професією, що вимагатиме прояву самостійності, рішучості тощо.
5. Кримінальний, який характеризується неявною антисоціальною спрямованістю, що, як правило, маскується правильними поясненнями. Ці люди прагнуть використати професію у своїх цілях, які не відповідають вимогам, що постають перед професіоналом. Для них характерні нечесність, безпринципність, схильність до авантюри, стереотипність у відповідях на запитання тощо [2].

Відповідно виділяємо структуру професійної мотивації студентів юридичних спеціальностей: адекватна мотивація (розуміння значення своєї роботи, поставлених завдань для суспільства), компенсаторна, криміналістична (не лише розуміння поставлених цілей), конформістська мотивація.

Отже, мотивація є одним з найскладніших маловивчених явищ психічного світу. Найчастіше мотивацію визначають як джерело активності особистості та розглядають або як процес і динамічну складову діяльності, або як систему чинників (мотиви, потреби, цілі, інтереси тощо), що детермінують поведінку.

У своєму дослідженні ми під мотивацією розуміємо чинники, що викликають активність і визначають її спрямованість. Мотивація обумовлює поведінку та діяльність і здійснює вплив на формування професійної позиції, професійне самовизначення, на задоволеність людиною своєю працею. Внутрішня

позитивна мотивація підвищує рівень формування професійної позиції, сприяє отриманню людиною задоволення, а негативна й зовнішня – знижують, і тоді діяльність сприймається як примус.

Узагальнюючи підходи, викладені в науковій літературі, ми під професійною мотивацією студентів юридичних спеціальностей розуміємо процес, результат формування та дію конкретних чинників, що обумовлюють становлення професійної позиції, вибір професійної діяльності та детермінують тривале виконання обов'язків, пов'язаних із даною професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугрименко А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: автореф. дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.Г. Бугрименко. – Москва, 2007. – 24 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев – М. : Юрид. лит., 1991. – 464 с.
3. Вилюнас В.С. Психологические механизмы мотивации человека / В.С. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / В.М. Клачко. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
6. Крылова А.А. Психология / А.А. Крылова. – М. : Проспект, 2005. – 752 с.
7. Москаленко А.П. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція / А.П. Москаленко, Д.О. Кобзін, А.А. Стародубцев: Науково-практичний посібник. – Х. : ХНУВС, 1999. – 98 с.
8. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов: Учебник для студентов высш. пед. заведений в 3-х кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 688 с.
9. Рижиков В.С. Соціально-психологічний профіль та особистісні характеристики юриста як складові професіограми у професійній підготовці спеціаліста / В.С. Рижиков // Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка. – № 9 (196). – 2010. – С. 249–258.
10. Роша А.Н. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в ОВД: учеб.пособие / А.Н. Роша. – М. : Академия МВД СССР, 1989. – 210 с.
11. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки / Н.Ф. Токар // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 151–154.
12. Хорошайло Ю.Є. Особливості професійної мотивації та її врахування в роботі з персоналом / Ю.Є. Хорошайло // Актуальні проблеми соціальної, психологічної та виховної роботи в ОВС: Матеріали науково-практичної конференції (Харків, 30 жовтня 2008 року). – Х.: ХНУВС, 2008. – С. 3–4.

УДК 316.344.34:316.454.5

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ

Троценко Н. Є., завідувач навчально-методичного центру

Київський університет ім. Бориса Грінченка

У статті автором виділено соціальне партнерство як одна з педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. Автором також розглядаються основні принципи співпраці взаємодії, як міжсекторна взаємодія, партнерська взаємодія, компетентність та аналізуються принципи соціального партнерства.

Ключові слова: ресурсний центр, педагогічні умови, професійне самовдосконалення, соціальний працівник, соціальне партнерство, взаємодія.

Троценко Н.Е. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРАХ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина.

В статье автором выделяются социальные партнерство как одно из педагогических условий профессионального самосовершенствования социальных работников в ресурсных центрах. Автор также рассматривает основные принципы сотрудничества взаимодействия, таких, как межсекторное взаимодействие, партнерское взаимодействие, компетентность, также анализирует принципы социального партнерства.

Ключевые слова: ресурсный центр, педагогические условия, профессиональное самосовершенствование, социальный работник, социальное партнерство, взаимодействие.

Trotsenko N.E. SOCIAL PARTNERSHIP AS ONE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF SOCIAL WORKERS IN RESOURCE CENTERS / Kiev National University name by Boris Hrinchenko, Ukraine.

In article with the author are allocated social partnership as one of pedagogical conditions of professional self-improvement of social workers in resource centers. The author also considers main principles of cooperation of interaction, such as intersector interaction, partner interaction, competence, also analyzes principles of social partnership.

Key words: the resource center, pedagogical conditions, professional self-improvement, the social worker, social partnership, interaction.

Наразі унікальність соціально-культурної, економічної ситуації України полягає в тому, що необхідність перетворень у суспільстві ставить проблему розвитку людини в ранг пріоритетних завдань. З усією переконливістю і повнотою свого звучання сьогодні заявила про себе виявлена у вітчизняній педагогіці та психології закономірність ефективного формування особистості з залученням її особистих зусиль і резервів. Не випадково професійне самовдосконалення розглядається як специфічний вид професійної діяльності фахівців, як складовий компонент їх підготовки та перепідготовки. Саме тому ми розглядаємо ресурсні центри як одні з суб'єктів сприяння професійному самовдосконаленню соціальних працівників.

Ми визначаємо їх як спеціалізовані формування центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, вищих навчальних закладів, недержавних організацій або ж самостійні організації, діяльність яких спрямована на надання кваліфікованої інформаційно-консультаційної, просвітницької, методичної та посередницької допомоги соціальним працівникам задля сприяння їхньому професійному самовдосконаленню. Ресурсні центри в Україні відіграють важливу роль у підвищенні кваліфікації, професійної компетентності соціальних працівників, сприяють їхньому професійному самовдосконаленню через мультиплікацію сучасних соціально-педагогічних технологій. Метою їх діяльності є підвищення професійної компетентності та сприяння професійному самовдосконаленню соціальних працівників.

Проблема професійного самовдосконалення особистості на теоретико-методологічному рівні розкрита в працях вітчизняних (І. Бех, Б. Вульф, К. Возина, В. Зінченко, Л. Кулікова, В. Сластонін та ін.) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) дослідників. Окремі аспекти професійного самовдосконалення особистості досліджували такі науковці, як: А. Альхауалда, Т. Вайніленко, О. Діденко, К. Завалко, А. Кошоп, О. Прокопова, В. Сич, Є. Скворцова, І. Скляренко, С. Слободіна, І. Уличний, Н. Харчишина, А. Шлома та ін.

Проблему ресурсного забезпечення соціально-педагогічної роботи спеціалістів соціальної сфери досліджували такі відомі українські науковці та практики як: Л. Абрамова, Т. Азарова, О. Безпалько, Ю. Беловицька, О. Винничук, О. Грущенко, М. Дейчаківський, Н. Заверико, І. Зверева, З. Зубик, Г. Лактіонова, Т. Лях, І. Новікова, О. Пархомчук, О. Песоцька, В. Петрович, Г. Радчук, Т. Семігіна, О. Сидоренко, Д. Трасковська, Н. Ясько, І. Ткач, С. Толстоухова, К. Шендеровський, В. Шульга.

Мета нашої статті полягає в характеристиці соціального партнерства як однієї з педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Педагогічні умови професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах, на нашу думку, повинні враховувати провідні напрями соціальної роботи, спрямованість як соціальних працівників, так і спеціалістів ресурсних центрів на професійне самовдосконалення, інформаційно-методичні потреби соціальних працівників, тип ресурсного центру, спектр його завдань та функцій, специфіку соціальних проблем регіону.

У педагогічній літературі ми знаходимо визначення педагогічних умов, які розглядаються як сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів педагогічної системи [8, с. 33]. Ю. Клочан розглядає педагогічні умови як сукупність взаємообумовлених педагогічних обставин соціально-виховного характеру, які сприяють процесу активного, позитивного пристосування особистості до соціального середовища [3]. В. Ільїн вважає, що педагогічні умови можна об'єднати у дві групи: зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови виступають як обставини, середовище, у якому здійснюється підготовка особистості, а внутрішні умови включають у себе спрямованість особистості, її здібності та інші психологічні особливості [2].

Ми розуміємо під *педагогічними умовами професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах* сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які обумовлюють результативність процесу професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах.

Однією з педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах ми вбачаємо в *забезпеченні соціальної взаємодії соціальних працівників та спеціалістів ресурсних центрів на підставі активного особистісного спілкування та соціального партнерства*, яка здатна стати головним чинником ефективності професійного самовдосконалення.

Вважаємо, що розкриваючи дефініцію «соціальна взаємодія» на методологічному рівні, нам необхідно розкрити її сутність, на методичному рівні – її структуру, на технологічному рівні – механізм реалізації оптимальної соціальної взаємодії у процесі професійного самовдосконалення. Взаємодія, що обумовлена безпосередніми контактами між людьми є соціальною. Це процес, у рамках якого індивіди впливають на вчинки й напрям думок один одного.

У соціології [1], наприклад, соціальну взаємодію визначають як певну систему дій однієї сторони стосовно іншої і навпаки. Мета цих дій – певним чином вплинути на поведінку іншої сторони, яка у свою чергу відповідає тим же, інакше це не була б *взаємодія*. Взаємодія – це реальний сенс життя групи, основа всіх групових явищ і процесів.

У соціально-педагогічних джерелах взаємодія трактується як процес спільної практичної, теоретичної, а також комунікативної діяльності та соціальної поведінки індивідів, в якому вони виконують різні соціальні ролі та передають різні види інформації [6].

У нашому контексті ми ґрунтуємося на підходах Л. Мардахаєва [5], який розглядає взаємодію як установку зв'язків між діяльністю спеціалістів різного профілю, які беруть участь у роботі з клієнтом та процес впливу індивідів, соціальних груп, інститутів чи громад один на одного у ході реалізації інтересів.

Взаємодію у соціально-психологічному аспекті розуміють не лише як вплив людей один на одного, але і як безпосередню організацію їх взаємних дій, спрямованих на досягнення спільної мети [5; 6]. Взаємодія у такому разі постає як систематичне, постійне здійснення дій з метою зумовлення відповідної реакції з боку інших людей.

У процесі реальної взаємодії формуються також адекватні уявлення людини про себе, інших людей та групу. Взаємодія людей є головним чинником регуляції самооцінки та поведінки в суспільстві.

У структурі взаємодії ми виокремлюємо дві сторони: *внутрішню* (змістовну) та *зовнішню* (формальну). Внутрішня сторона взаємодії – сукупність відносин особистості з соціальним середовищем. Зовнішня – сукупність навичок, умінь, які регулюють відносини в конкретній діяльності.

Під взаємодією в соціальній роботі та соціальній педагогіці ми розуміємо встановлення зв'язку між діяльністю фахівців різного профілю на основі взаємної поінформованості, узгодженості дій, взаємодопомоги. Це процес взаємодії і взаємовпливу індивідів, соціальних груп, соціальних інститутів або спільнот одне на одного в ході реалізації спільних інтересів, розв'язання соціальних проблем. Він розкривається в партнерській і міжсекторній взаємодії всіх зацікавлених учасників тих чи інших соціальних процесів і соціальних проектів.

На нашу думку, *основними принципами* такої співпраці є: *міжсекторна взаємодія; партнерська взаємодія; компетентність*.

Взаємодія між соціальними працівниками та спеціалістами ресурсних центрів повинна конкретизуватися в різних способах.

Так, перший спосіб – це взаємодія на основі прийняття та ствердження однакового розуміння мети (головного результату) професійного самовдосконалення при максимально чіткому формулюванні обов'язків кожної сторони, які співзвучні при паралельному розгляді. Вона обов'язково визначається формальною угодою та підсилюється системою взаємних, рівнозначних форм аналізу, оцінки або моніторингу.

Другий спосіб – це взаємодія на основі прийняття та затвердження умов співпраці у конкретних формах, видах, методах роботи. Така співпраця обов'язково визначає тип та перелік обов'язків соціального працівника і спеціаліста ресурсного центру, які необхідно створити для виконання: а) функції соціального працівника; б) функції спеціаліста ресурсного центру; в) для проведення роботи за переліком видів, форм, методів щодо професійного самовдосконалення соціального працівника у ресурсному центрі.

Третій спосіб – це взаємодія, спрямована на об'єднання зусиль соціальних працівників та спеціалістів ресурсних центрів, які скеровують свою діяльність на основі чітких показників результативності та ефективності роботи.

Четвертий спосіб – це взаємодія у вигляді формально оформленого експерименту при визначених обмеженнях щодо впровадження нової технології або застосування нових прийомів, методів.

П'ятий спосіб – це взаємодія у вигляді комбінованого механізму, який залежить від довільного використання окремих, вищевизначених елементів.

Нами визначено прояви впровадження способів партнерської взаємодії. До них належать: підвищувати роль та можливості ресурсних центрів щодо професійного самовдосконалення соціальних працівників; обмінюватися досвідом з фахівцями; надавати комплекс послуг, використовуючи можливості інших; обмінюватися методичними розробками, програмами, літературою; впроваджувати ефективні, інноваційні, модифіковані та актуалізовані види, форми роботи; навчати фахівців; залучати сторонніх фахівців для моніторингу діяльності, її зовнішньої оцінки як експертів тощо.

Сукупність соціальних зв'язків між соціальними працівниками і спеціалістами ресурсних центрів у процесі їхньої взаємодії і складає те, що називають міжособистісними відносинами.

Явище соціальної взаємодії в суспільстві ми розглядаємо на міжособистісному рівні, як елементарну модель діалогічного відношення двох індивідів. У її структурі ми вбачаємо такі елементи: учасники взаємодії – індивіди (будь-яка їхня дія в остаточному підсумку закінчується міжособистісною взаємодією); предмет даної взаємодії; сфера комунікації, за допомогою якої відбувається обмін акціями-інтенціями і відповідними реакціями між індивідами.

Проаналізуємо кожний із трьох елементів. Першим з них є індивіди. Однією з властивостей людини є вміння пристосовуватись до умов середовища за допомогою функцій вищої нервової системи, саме ця властивість людини й обумовлює її як соціальну істоту, яка створює явище соціальної взаємодії. Соціальна взаємодія відбувається практично завжди для досягнення якої-небудь досить конкретної мети і завжди спрямована на конкретних індивідів.

Таким чином, соціальна взаємодія – це процес діалогічної співпраці двох або більше індивідів, за умов рівноправності один одного.

Другим елементом структури соціальної взаємодії виступають дії індивідів, тобто акти, вчинки, які здійснюють люди. У повсякденному житті ми усі робимо незлічені дії, інші люди бачать наші дії і відповідним чином змінюють свою власну поведінку, відбувається породження нових сенсів буття. Наприклад, надання послуг спеціалістами ресурсних центрів соціальним працівникам з метою їх професійного самовдосконалення.

Третім основним елементом структури соціальної взаємодії виступає сфера комунікації. Сфера комунікації – це провідник інтенцій, за допомогою яких реакції на зроблені дії (взаємні або односторонні) індивідів, що знаходяться в процесі соціального діалогу, передаються один одному. У нашому випадку такою сферою комунікації виступає ресурсний центр.

Сфера комунікації соціальної взаємодії дозволяє людям вступати у відносини діалогу або партнерства один з одним безпосередньо, опосередковано, незважаючи на величезні відстані, що відокремлюють індивідів один від одного, незважаючи на час, що лежить між ними. Під комунікаціями соціальної взаємодії ми розуміємо усю систему засобів, за допомогою яких реакція від дії одного індивіда передається і доходить до іншого.

Найбільш близьким для нас щодо визначення категорії спілкування є підхід Н. Конюхова, який робить спробу об'єднати категорії спілкування і взаємодії: «Спілкування – одна з універсальних форм активності особистості (разом із пізнанням, працею, грою), яка проявляється в налагодженні та розвитку контактів між людьми, у формуванні міжособистісних відносин та виходить із потреби в сумісній діяльності» [4, с. 88].

Учасниками соціальної взаємодії можуть бути різні соціальні суб'єкти: від індивідів до соціальних груп організацій тощо. Реалізація визначеної нами педагогічної умови професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах здійснюється на міжіндивідуальному рівні соціальної взаємодії, що виникає в процесі надання соціальних послуг. Це люди, найчастіше, з одного соціального прошарку, соціальної групи, що володіють схожими соціальними статусами (що детермінує їхню позицію в процесі діалогу) і мають загальні цілі в силу їхньої статусної приналежності. Вони складаються з індивідів, що мають ідентичні або близькі соціальні характеристики: соціальні працівники і спеціалісти ресурсних центрів.

Кожний з учасників соціальної взаємодії має певні суб'єктивні детермінанти (або спонукальні чинники) своєї поведінки, до яких належать потреби та інтереси. Потреби виступають як внутрішні збудники активності особистості, як необхідність для людини того, що забезпечує її існування і самозбереження.

Ми розглядаємо предмет соціальної взаємодії соціальних працівників та спеціалістів ресурсних центрів як соціальний інтерес суб'єктів цих відносин. Соціальний інтерес є внутрішньою спонукальною

причиною, що спрямовує діяльність соціального суб'єкта на задоволення виникаючих потреб. Його сутність складається з необхідності реалізувати визначену соціальну потребу суб'єкту шляхом включення останнього в суспільну практику, наприклад, професійного самовдосконалення. Можливість задоволення потреб залежить як від об'єктивних умов, так і від характеру взаємодії суб'єктів один з одним. Характер відносин між ними може бути виражений такими формами соціальної взаємодії, як конфронтація, нейтралітет, співробітництво (партнерство).

Погодженість соціальних інтересів суб'єктів, наприклад, процесу професійного самовдосконалення, залежить від спільності цілей, того хто надає послугу і того, хто її отримує. Однак навіть збіг інтересів не завжди призводить до їхнього поєднання, тому що засоби досягнення поставлених цілей можуть бути протилежні за характером і навіть змістом.

Соціальна взаємодія між соціальними працівниками та спеціалістами ресурсних центрів ґрунтується на *принципах соціального партнерства*:

- рівноправність сторін у прийнятті рішень;
- добровільність взаємних зобов'язань; реальність забезпечення та виконання прийнятих партнерами взаємних зобов'язань;
- узгодженість очікувань шляхом укладення усної чи письмової угоди сторін про те, які проміжні та кінцеві результати взаємодії вони прогнозують отримати і хто які функції готовий виконувати в цьому процесі;
- спільність планування, коли сторони разом визначають мету, завдання, методи, ресурси та графік взаємодії;
- спільність оцінка діяльності, коли партнери разом зіставляють та аналізують отримані результати з запланованими;
- обов'язковість виконання узгодженостей рівних для всіх сторін;
- сторони будують свою взаємодію на довірі, відкритості своїх дій, задумів та оцінок, оперативному і достатньому обміні інформацією;
- обов'язкова та рівна відповідальність сторін за виконання прийнятих зобов'язань [7].

Реалізація цих принципів, на нашу думку, у практичній соціальній взаємодії між соціальними працівниками та спеціалістами ресурсних центрів є досить складною, оскільки вона базується не лише на технологічних основах, а й на засадах певних відносин, які потребують узгодження на рівні цінностей та переконань.

У процесі експериментальної роботи в ресурсному центрі нами визначено підхід до соціального партнерства, як специфічної форми відносин, а саме: відносини, які орієнтуються не на конфронтацію сторін, а на пошук консенсусу, на забезпечення оптимального балансу в реалізації різних, специфічних інтересів суб'єктів, сторін соціального партнерства; відносини, у яких для досягнення стабільності зацікавлені як спеціалісти ресурсних центрів, так і соціальні працівники, та які спрямовані на предмет взаємодії, спільний для обох сторін.

Налагодження та розвиток системи соціального партнерства між соціальними працівниками та спеціалістами ресурсних центрів сприяє консолідації їхніх зусиль, що у свою чергу активізує професійне самовдосконалення соціальних працівників, забезпечує зростання їхньої ініціативності, більш активну участь у вирішенні соціальних проблем, розвиток різних ініціатив.

Отже, конструктивна соціальна взаємодія з метою ефективного вирішення актуальних проблем, створення сприятливого клімату та забезпечення соціальної злагоди визначається нами як партнерство. Сьогодні, коли йдеться про взаємодію різних суб'єктів соціальної роботи, застосовується термін «партнерство» або «міжсекторну взаємодію».

Узагальнення підходів до міжсекторної співпраці дозволило визначити умови її ефективності: усвідомлення та розуміння необхідності міжсекторної взаємодії (жоден із секторів не в змозі поодиноці вирішити значущу проблему); наявність єдиного інформаційного простору (знання сторін один про одного, єдиний термінологічний апарат); спільність розуміння проблеми, наявність єдиної мети; ефективність організації роботи на однакових підходах та принципах; можливість навчатися один у одного, взаємоповага, професійна компетентність фахівців; розробка та затвердження правил дій і прийняття рішень; відповідальність за ухвалені рішення та досягнення результатів. Під міжсекторною взаємодією ми розглядаємо як взаємодію між організаціями із різних секторів, яка направлена на вирішення соціальних проблем. Необхідність міжсекторної взаємодії виникає тоді, коли в суб'єктах з'являються взаємоперетен інтересів, частково або повністю збігаються цілі діяльності. Вона передбачає спільну діяльність установ різних секторів. Така взаємодія забезпечує узгодження інтересів і

можливостей сторін. Таким чином, це не просто спільна діяльність в ім'я досягнення своїх цілей, але й співвідношення їх з цілями партнера.

Ми вважаємо, що соціальне партнерство – це баланс інтересів, що досягається сторонами соціального взаємодії на основі компромісу. Ця соціальна взаємодія є найбільш дієвою умовою для досягнення в суспільстві стабільності та процвітання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асп Э. К. Введение в социологию : [учебник] / Асп Э. К. – СПб. : Алетейя, 2000. – 137с.
2. Ильин В. С. Формирование личности школьника : Целостный процесс / Ильин В. С. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ю. В. Клочан. – Луганськ, 2009. – 20 с.
4. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Конюхов Н. И. – М. : Международная пед. академия, 1996. – 155 с.
5. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
6. Социальная работа : словарь-справочник / [сост. Е. П. Агапов, В. И. Агапов, В. Д. Альперович и др.] ; под ред. В. И. Филоненко. – М. : Контур, 1998. – 480 с.
7. Социальное партнерство : словарь-справочник / [П. Г. Бойдаченко, Б. П. Владимирова, Ф. И. Гайнуллина и др.] ; под ред. В. Н. Киселева, В. Г. Смолкова. – М. : Экономика, 1999. – 235 с.
8. Фриш Г. Л. Книга для начинающего директора школы / Фриш Г. Л. – М. : УЦ Перспектива, 2002. – 233 с.

УДК 378.147:316.6

НАУКОВІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ СУТНІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Хмуринська Т. О., аспірант

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка.

Розвиток соціально-професійної зрілості особистості майбутнього соціального педагога належить до пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти, оскільки він пов'язаний із підвищенням ефективності майбутньої професійної діяльності. Проблема соціально-професійної зрілості виступає як самостійна, адже у зв'язку з розширенням сфери діяльності соціального педагога, ускладненням соціально-економічної ситуації, зростає значення якості його професійної підготовки.

Ключові слова: соціально-професійна зрілість, особистісна зрілість, професійна зрілість, соціальна зрілість, соціальна відповідальність, саморозвиток, соціальна активність.

Хмуринская Т. НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА СМЫСЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Тернополь, Украина.

Развитие социально-профессиональной зрелости личности будущего социального педагога принадлежит к приоритетным заданиям высшего педагогического образования, так как он связан с повышением эффективности будущей профессиональной деятельности. Проблема социально-профессиональной зрелости выступает как самостоятельная, так как в связи с расширением сфер деятельности социального педагога, усложнением социально-экономической ситуации, возрастает значение качества его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социально-профессиональная зрелость, личностная зрелость, профессиональная зрелость, социальная зрелость, социальная ответственность, социальная активность, саморазвитие.

Khmurynska T. SCIENTIFIC ASPECTS OF THE ANALYSIS OF ESSENTIAL CHARACTERISTICS PECULIAR TO SOCIAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF STUDENTS MAJORING IN SOCIAL PEDAGOGY / Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Increased social and professional maturity of prospective social pedagogue's personality belongs to priority objectives of higher pedagogical education, since it is connected with enhancing the effectiveness of future professional activity. Social and professional maturity is a separate issue because of the expanding area of social pedagogues' activity and tense socio-economic situation contributing to the significance of their professional training quality.

Key words: social and professional maturity, maturity of personality, professional maturity, social maturity, social responsibility, self-development, social activity.

Введення поняття «професійна зрілість соціального педагога» виправдане тим, що воно відображає принципово нове явище, невизначене існуючими поняттями в педагогіці, передбачаючи діалектичне розуміння професійної зрілості соціального педагога як цілісної системи, що постійно розвивається, яка складається із відносно самостійних підсистем, у всій повноті їх структурних і якісних характеристик, взаємопов'язаних і взаємообумовлених єдиною цільовою, функціональною і змістовою детермінантою, орієнтованою на цілісний розвиток студента в процесі професійної підготовки.

Розвиток соціально-професійної зрілості особистості майбутнього соціального педагога належить до пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти, оскільки він пов'язаний із підвищенням ефективності майбутньої професійної діяльності. Проблема соціально-професійної зрілості виступає як самостійна, адже у зв'язку з розширенням сфери діяльності соціального педагога, ускладненням соціально-економічної ситуації, зростає значення якості його професійної підготовки. Одним із показників успішності виконання майбутньої професійної соціально-педагогічної діяльності є рівень професійної підготовки студента

Відомо, що ефективність соціально-педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки, теоретичних знань та практичних навичок соціального педагога, його умінь та здібностей встановлювати контакт з клієнтом і т.д. На нашу думку, найкращим показником якості соціально-педагогічної підготовки, перш за все, є ефективне виконання майбутньої професійної діяльності. Ми вважаємо, що критерієм запоруки ефективного виконання професійних обов'язків може стати високий рівень соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

На думку М. Ємельянової, значення поняття «соціально-професійна зрілість соціального педагога» полягає в тому, що воно відображає зовсім нове явище, яке припускає розуміння соціально-професійної зрілості соціального педагога, як цілісної системи яка постійно розвивається, і складається з відносно самостійних підсистем (особистісна зрілість, соціальна зрілість, професійна зрілість і т.д.), що взаємопов'язані та взаємообумовлені єдиною цільовою, функціональною, змістовою детермінантою, орієнтованою на цілісний розвиток студента в процесі професійної підготовки [4, с. 37].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів до сьогодні не вирішена. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук розкриваються такі поняття як: «особистісна зрілість» (П. Гальперін, П. Якобсон, К. Абульханова-Славська та ін.); «моральна зрілість» (А. Белкін, В. Несмелов, А. Деркач); «психологічна зрілість» (Б. Ананьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, К. Абульханова-Славська та ін.); «професійна зрілість» (Ю. Бардін, Ю. Кузнецов, Т. Заславська, С. Наумкіна); окремі аспекти соціальної зрілості розкриваються у працях Л. Когана, С. Іконникової, В. Лисовського, В. Радула, А. Реана, Є. Головахи та ін.).

Проте, варто відмітити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання соціально-професійної зрілості не набуло широкого висвітлення в наукових дослідженнях. Проте, виняток становить дослідження Ю. Кузнецова, який дає визначення поняття «професійна зрілість» та розробив методiku оцінки рівня професійної зрілості та її складових. Проблему соціально-професійної зрілості у своїх дослідженнях розглядали такі українські дослідники, як: Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості у курсантів), та частково зупинявся на розгляді питання формування соціально-професійної зрілості вчителів В. Радул.

Метою нашої статті є аналіз сутнісних характеристик соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Соціально-професійна зрілість майбутнього соціального педагога не зумовлюється одними лише знаннями, умінями та навичками щодо вільної орієнтації у професійній діяльності. Вона також передбачає професійну творчість, прагнення внести в професійну діяльність щось нове, оригінальне, власне – відзначає О. Михайлов [8, с. 27–28].

Перш за все, ми розглянули наукові точки зору щодо характеристики зрілої особистості. Так, Б. Ананьєв характеристиками зрілої особистості називає: розвинуте почуття відповідальності, потреба в турботі про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства, та до ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різних

життєвих проблем на шляху до найбільш повної самореалізації. Зріла особистість, на думку науковця, – «сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних параметрів людини» [1, с. 66].

Зріла особистість, на думку Ф. Якобсона, має мати широке коло інтелектуальних умінь, відрізняється здатністю мислити критично; в емоційній сфері для неї характерні стійкість емоційних оцінок, уміння контролювати свої почуття і переживання, особистість у цілому стає більш інтегрованою [10, с. 141–149].

З точки зору Г. Олпорта, зріла людина має широкі границі «Я» і може подивитися на себе зі сторони, здатна до теплих, сердечних соціальних відносин; демонструє емоційну саморегуляцію і самоприйняття; реалістично сприймає світ, досвід, прагне до досягнення особистісно значимих і реалістичних цілей; має чітке уявлення про свої власні сили і слабкі сторони [4, с. 124].

Як будь-яке комплексне, інтегральне явище соціальна зрілість складається з окремих компонентів. Як такі виступають певні стани особистості, що супроводжують її діяльність у різних сферах суспільного життя. У літературі є багато підходів до побудови структури соціальної зрілості та до визначення компонентів, котрі є найбільш важливими та відіграють роль «опорного елемента» «ядра» соціальної зрілості.

Аналізуючи розмаїті підходи учених до визначення критеріїв соціальної зрілості, Г. Яворська, умовно, виділила декілька напрямів. Одні пропонують формальні критерії, такі як наявність політичних і громадських прав, завершення освіти, здобуття професії, право одружитися, виконання військового обов'язку. Однак при такому підході соціальною зрілістю наділяється кожен громадянин, який досяг певного віку, і ця категорія фактично стає віковою. Деякі автори як показник соціальної зрілості вибирають початок самостійного трудового життя, але прийняття такого критерію має наслідком велику нерівномірність у темпах соціального дозрівання різних груп молоді. Справді, хоча студенти довше зберігають відносно залежний соціальний статус, вони випереджають однолітків у культурному, освітньому відношенні, із чим пов'язані більш складні форми соціальної відповідальності [5, с. 45].

На думку М. Ємельянової, особистісна зрілість відображає базові інтегральні характеристики людини, а саме: професійна самосвідомість (мотиви, цілі), інтегративні аспекти самості (самооцінка, самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самовдосконалення), усвідомлення цінностей, що визначають рівень розвитку. Таким чином, М. Ємельянова тлумачення особистісної зрілості, як підструктури професійної зрілості трактує наступним чином: «соціальна зрілість в структурі професійної зрілості є інтегративною якістю особистості, що інтегрує соціальні знання, соціальний досвід і соціальну відповідальність, забезпечуючи особистості успішну соціалізацію і гармонізацію з оточуючим середовищем» [4, с. 134].

Наступним компонентом соціально-професійної зрілості є соціальна зрілість. Л. Коган характеризує соціальну зрілість особистості через виділені ним ступені зрілості які пов'язує з індивідуальним життєвим шляхом. Він виділяє три ступеня зрілості які описує наступним чином: 1) досягнення початкового етапу соціальної зрілості (він пов'язаний з оволодінням професією, з виробленням активної життєвої позиції, освоєнням засад політичної і моральної культури, виробленням рис колективіста); 2) досягнення високої соціальної зрілості (особистість стає майстром своєї справи, бере активну участь в управлінні справами колективу і суспільства в цілому); 3) найвищий ступінь соціальної зрілості (пов'язано з усебічним гармонійним розвитком особистості, з універсалізмом її професійної діяльності, з перетворенням особистості на справжнього ватажка мас) [6].

Дещо за іншими критеріями соціальну зрілість визначає К. Платонов. Науковець, перш за все, ступені зрілості визначає за віковою ознакою. К. Платонов мінімумом соціальної зрілості особистості називає наявність усвідомлення людиною свого місця серед інших людей, прийняття особистістю соціальних норм, що визначають її здатність усвідомлено, активно і самостійно брати участь у житті суспільства, до якого вона належить, і наявність усвідомленого прагнення до самовдосконалення [9, с. 37].

Визначаючи соціальне дозрівання «як багатомірний процес, що має не один, а декілька критеріїв» [9, с. 48], І. Кон найважливішими з них називає: завершення освіти, здобуття стабільної професії, початок трудової діяльності, матеріальна незалежність від батьків, політичне і громадянське повноліття, служба в армії (для чоловіків), шлюб, народження першої дитини. Також, як головний критерій соціальної зрілості особистості різними науковцями розглядаються: ставлення особистості до праці, до трудової діяльності; активна життєва позиція особистості, її соціальна активність; соціальна культура, культура праці; моральна основа особистості; колективізм.

Щодо соціальної культури, то Ю. Бардін розглядає її як загальний критерій соціальної зрілості особистості та виділяє її особливі «модуси» сторони, якими є: соціальна активність і соціальна відповідальність, що виражають спрямованість діяльності суб'єкта і його внутрішнє ставлення до неї.

Як загальний критерій зрілості особистості Т. Каландадзе виділяє культуру праці, та обґрунтовує специфічні критерії оцінки елементів соціальної зрілості: рівень трудової активності, рівень громадянської активності, рівень моральної активності. І. Даниленко моральну зрілість вважає ядром і головним показником соціальної зрілості. А про рівень соціальної зрілості особистості він пропонує судити за моральними критеріями: «почуття і свідомість спільності з людьми, колективізм; глибоке почуття і висока свідомість громадського обов'язку; почуття і розуміння відповідальності перед людьми і суспільством; сумлінне ставлення до праці» [5].

Узагальнюючи тлумачення компонентів соціальної зрілості варто звернутися до думки Ю. Бардіна [3]. Він наголошує, на тому, що основні компоненти системи соціальної зрілості повинні перебувати між собою в діалектичній єдності і надавати цілісності усій розглянутій системі. Співзвучним є підхід О. Каменьової, яка зазначає, що виявляючи структурні компоненти соціальної зрілості варто орієнтуватися на те, що: структура соціальної зрілості має бути детермінована системою суспільних відносин; структура соціальної зрілості повинна розглядатися як цілісна єдність, що знаходиться у процесі безперервних трансформацій; ієрархія компонентів соціальної зрілості особистості має відображати діалектичність соціальної зрілості як явища [5, с. 46].

На основі аналізу відомостей, представлених більшістю науковців, О. Каменьова визначила перелік якостей особистості, які науковці назвали найбільш важливими для становлення соціальної зрілості і є компонентними: соціальна відповідальність, соціальна активність, колективізм, професіоналізм, орієнтація на духовні цінності, законослухняність, підприємливість, дисциплінованість, креативність, рефлексія, самостійність, толерантність, саморозвиток, позитивне мислення (оптимізм), комунікативність.

Дослідники досить часто становлення індивіда соціальним суб'єктом пов'язують тільки з активністю. Такий підхід уявляється однобічним, тому що соціальна відповідальність є настільки ж необхідною формою усвідомлення, інтеріоризації суспільних потреб і інтересів, як і соціальна активність. Тільки у своїй єдності вони свідчать про досягнення індивідом якісно нового стану.

З точки зору Г. Яворської, соціальна активність як критерій особистісної зрілості характеризує індивіда з погляду ряду показників: суспільна значимість і соціальна цінність дій особистості, що виражають у знятому виді систему зовнішніх для неї суспільних стимулів, що регулюють і направляють її діяльність, що породжують разом із тим особистісний зміст соціальної діяльності; широта і глибина оволодіння особистістю основними сферами і видами діяльності, вони виражають ступінь її підготовленості до виконання визначених соціальних функцій, до включення в систему всіх суспільних відносин; інтенсивність соціальних дій особистості і їхня ефективність, тобто ступінь збігу реальних результатів діяльності із цілями і задачами, що ставить особистість перед собою; ініціативність як вираження внутрішніх спонукальних сил (мотивів) соціальної діяльності особистості.

Л. Новікова зазначає, і ми розділяємо дану точку зору, що соціальних характеристик виділено немало і на них, безумовно, потрібно орієнтуватися, але «особистість неможна охарактеризувати, через два-три десятки властивостей, нібито дуже важливих» [5, с. 44–46]. Усі якості особистості співвідрядні та знаходяться в ієрархічній залежності, і у зв'язку з цим виникає необхідність виділити саме ті якості чи компоненти, які є базисними і наявність яких роблять особистість соціально-зрілою, тобто без яких, навіть якщо будуть присутні безліч інших, особистість не буде оцінюватися суспільством як соціально зріла.

Тому Л. Новікова зупинилася на таких соціальних параметрах особистості, як орієнтація на загальнолюдські духовні цінності, колективізм, підприємливість, соціальна відповідальність, креативність і рефлексія. Вибір саме цих параметрів вона пояснює не лише важливістю наявності цих характеристик у людини в сучасних соціальних умовах, але й їхньою технологічністю, оскільки для їхньої реалізації «можливо використовувати цілий арсенал педагогічних засобів» [7, с.10].

У науковій літературі прослідковується тісний взаємозв'язок та взаємообумовленість між соціальною та професійною зрілістю. Деякі науковці професійну зрілість виділяють як домінуючий компонент у структурі соціальної зрілості, оскільки професійна діяльність особистості, як універсальний засіб її життєдіяльності визначає і соціальну сутність людини.

Розглядаючи професійну зрілість як цілісність, науковці прагнуть досягти високого рівня узагальнення, міждисциплінарності, комплексності філософського, загальнотеоретичного, соціально-педагогічного і психологічного знання; виявити сукупність стійких ознак у дослідженні сутності проблеми, виділити протилежні та взаємодоповнюючі тенденції в процесі систематизації і впорядкування розвиваючогося знання.

Враховуючи той факт, що пізнання явища як системи передбачає всебічне вивчення її внутрішнього стану, встановлення компонентів структури, функцій, факторів, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність (В. Афанасьєв, В. Безпалько), таким чином, професійна зрілість представляється як

інтегративна сукупність, що має компонентний, структурно-функціональний і змістовий аспект [4, с. 105].

Розуміння професійної зрілості як якості особистості тісно пов'язується з якісними характеристиками людини, такими як активна життєва позиція, прагнення до саморозвитку, світоглядна і моральна відповідальність, самостійність, здатність до здійснення предметно-практичної діяльності.

Професійна зрілість, як вважає Ю. Кузнецов, це «психологічний підсумок розвитку особистості в професії, результат цілеспрямованого, свідомого удосконалювання і спеціалізації її психічних функцій – інтегральна системна властивість особистості, яка, виявляючись, розкриває її внутрішній зміст і якісну визначеність через такі свої генетичні елементи, як професійні здібності – особливу, що має фізіологічні передумови, чутливість до способу професійної життєдіяльності; професійну компетентність – ступінь усвідомлення особистістю своєї професії; професійну вмільість – систему загальних і спеціальних професійних умінь» [9, с. 44].

Аналізуючи структурні характеристики соціально-професійної зрілості, важливим є припущення М. Ємельянової, про те, що: «професійна зрілість – являє собою систему, змістовно-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента випускника, яка розвивається у соціально-педагогічному освітньому процесі, забезпечуючи йому успішну самореалізацію в професійній діяльності, соціалізацію і гармонізацію з оточуючим середовищем» [4, с. 136].

Розглядаючи особистісну, соціальну і академічну зрілість, як інтегративні якості соціального педагога, М. Ємельянова вважає, що професійна зрілість є об'єднуючою якісною характеристикою, яка охоплює спільною ідеєю частини єдиного цілого, з актуалізацією якісної своєрідності такого об'єднання. Тобто як вид категорії «зрілість» професійна зрілість є вищим рівнем змістовно-сміслової єдності особистісних, академічних і соціальних якостей, виступаючи одночасно як інтегральний критерій їх сформованості. У цьому випадку професійна зрілість як об'єднання інтегративних якостей особистості виступає, як всеохоплююча, всебічна і все проникаюча даність, підносячи особистість на найвищі рівні досягнень на певному етапі його життєдіяльності – етапі навчання у виші.

Професійна зрілість як якість особистості в широкому значенні – це перш за все показник її індивідуальних особливостей, що характеризують особистість як розпорядника душевних, тілесних сил, здатного перетворювати власну життєдіяльність на предмет творчого результативного перетворення, адекватно оцінювати цілі, задачі, результати, здійснювати корекцію, рефлексію, самоконтроль у процесі життєдіяльності.

Г. Яворська зазначає, що професійна зрілість, як властивість особистості виступає основною психологічною передумовою її професійної майстерності. Вона так само означає оволодіння професійною культурою (загальнозначущими вміннями, на основі яких виконуються вимоги професії).

Як якість особистості професійна зрілість дозволяє структурувати, регулювати і управляти внутрішньою і зовнішньою власною життєдіяльністю, зберігати психологічну рівновагу; передбачає стійку мотиваційно-ціннісну професійну спрямованість і соціальну готовність до виконання багатопрофільної соціально-педагогічної діяльності [4, с. 142].

Як провідні критерії професійної зрілості в педагогічній діяльності О. Андрієнко виділяє: професійну спрямованість особистості на педагогічну професію, професійну компетентність, загальну і професійну самоактуалізацію в педагогічній діяльності. Самоактуалізація в професійній соціально-педагогічній діяльності, на думку автора, є головним критерієм професійної зрілості, оскільки саме вона визначає спрямованість і виступає гарантом оптимізації діяльності і спілкування.

Таким чином, соціально-професійна зрілість, як якість особистості в широкому значенні – це перш за все, показник її індивідуальних особливостей, характеризуючи особистість як розпорядника душевних, тілесних сил, здатного перетворювати власну життєдіяльність на предмет творчого результативного перетворення, адекватно оцінювати цілі, задачі, результати, здійснювати корекцію, рефлексію, самоконтроль у процесі життєдіяльності.

Професійна зрілість соціального педагога як акмеологічний і соціально-педагогічний феномен суб'єкта діяльності проявляється у єдності індивідуально-особистісного, процесуально-технологічного, професійно-предметного і самоактуалізуючого компонентів [2, с. 181–182]. Ядерним компонентом системи і її базовою основою є самоактуалізація соціального педагога в професійній соціально-педагогічній діяльності, вона визначає основні напрями реалізації потенційних можливостей майбутнього соціального педагога і є головним механізмом професійного розвитку. Багато представників гуманістичної педагогіки і психології розглядали само актуалізацію особистості у якості домінуючої функції, ядерного компонента, базової основи і головної умови професійної та інших видів зрілості людини (Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Паттерсон та ін).

Індивідуально-особистісний компонент, за О. Андрієнко, визначає ті інтегративні якості професіонала, які розвиваються у процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності на базі уже існуючих відносно стійких характеристик суб'єкта. Індивідуально-особистісний компонент професійної зрілості включає в себе неповторний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що формується на основі базових інтегральних характеристик індивідуальності. У цілому індивідуально-особистісний компонент представляє собою діяльність по самовдосконаленню в особистісному і професійному плані. Процесуально-технологічний компонент пов'язаний з основними навчальними і регулюючими процедурами, які дозволяють в оптимальні терміни і найменшими енергетичними затратами інтеріоризувати професійну діяльність на рівні навчання, наочіння, залучення і самоактуалізації, тобто присвоєння індивідом діяльничної сутності своєї професії.

Соціально-професійна зрілість майбутнього соціального педагога представляє собою системне новоутворення, що складеться під впливом інтегративної активності соціального педагога як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності; цілеспрямованого процесу професійної соціально-педагогічної підготовки і соціально-педагогічних вимог професійної діяльності. Крім того, кожен компонент соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога може бути розглянутий як самостійна підсистема, яка володіє власною структурою і функціями.

Узагальнивши розглянуті у статті наукові підходи до аналізу сутнісних характеристик соціально-професійної зрілості майбутніх педагогів ми розробили робочий варіант системи сутнісних характеристик соціально-професійної зрілості.

Отже, компонентами соціально-професійної зрілості є: особистісна зрілість (активна участь у житті суспільства, ефективно використання своїх знань та здібностей, самореалізація, критичне мислення, стійкість емоційних оцінок, адекватна самооцінка); соціальна зрілість (вироблення активної життєвої позиції, колективізм, прийняття особистістю соціальних норм, прагнення до самовдосконалення, соціальна активність, соціальна відповідальність, орієнтація на духовні цінності, колективізм, креативність, рефлексія); професійна зрілість (професійні здібності, чутливість до способу професійної життєдіяльності, професійна компетентність, самоактуалізація, педагогічна майстерність і т. д.)

Ми вважаємо, що дослідження соціально-професійної зрілості є надзвичайно актуальним питанням у сучасній педагогічній науці, і тому потребує подальшого глибинного і ґрунтового вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: дисс. ... доктор. пед. наук : 13.00.08 / Елена Васильевна Андриенко. – Новосибирск. – 2002. – 410 с.
3. Бардин Ю. Г. Социальная зрелость личности: дисс. ... канд. филос. наук : . 09.00.02 / Ю. Г. Бардин. – Харьков, 1986. – 154 с.
4. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза: дис. ... доктор пед. наук : 13.00.08 / М. А. Емельянова. – М. : РГБ, 2005. – 354 с.
5. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Елена Григорьевна Каменева. – Оренбург. – 2004. – 184 с.
6. Коган Л. Н. Человек и его судьба / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1998. – 283 с.
7. Личность в воспитательной системе школы: научно-методический сборник / [под. ред. А. В. Гавришина и Л. И. Новиковой]. – Владимир, 1993. – 153с.
8. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.07 / Михайлов Олександр Васильович. – Кіровоград, 2000. – 190 с.
9. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: Монографія / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.
10. Якобсон Ф. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / Ф. М. Якобсон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – №4. – С. 78–85.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 3(16), 2011

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 33,5
Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП–41

вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.