ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – №10. – 170 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 24 грудня 2002 року (протокол №5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзігон —доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук **Наталя Дащенко**

Комп'ютерна верстка: **Ольга Габрель,**
Надія Головатюк

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Валентин ШУТКЕВИЧ

ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Нині особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. В реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню, але практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах. Тому саме виховання людини з високим рівнем духовності, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити є стратегічними завданнями, визначеними у "Національній доктрині розвитку освіти", що передбачає "формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь" [7, 3].

Перші підходи, спроби силою розуму осягнути проблему творчості простежуються у філософії Стародавньої Греції. Платон вважав, що в основі творчості є світова Душа. Все, що викликає перехід від небуття в буття, – творчість; таким чином, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх створювачів – творцями. Згідно з Платоном, є два роди творчості: людська і Божа. Божа творчість створює вічні цінності. Творчість людини залежить від Божої іскри, нею визначаються й обмежуються творчі справи філософа, царя-правителя, державного діяча, лікаря, пророка, поета, ремісника або землероба і т. д.

Арістотель в "Метафізиці" висловлював думки, що будь-яке мислення спрямоване на діяльність або на творчість, або має теоретичний характер. Знання на основі матеріально-виробничої діяльності мало цінувалися, а більш високим типом знання вважалося "техне" (мистецтво, майстерність); знання загального з'являється після дослідження і спрямоване на творчість. В античності творчість розглядалася як наслідування природи. Творчість була вплетена в предметно-практичну діяльність.

У середньовічній філософії до сутності поняття "творчість" існувало два протилежних підходи: теологічний та логіко-гносеологічний. У першому творчість – це прерогатива Бога, який творить світ із небуття. Августин вважав, що будь-яке творіння випереджає воля Бога. Завдяки Божому сяйву (яке "іскриться" в душах людей) здійснюється пізнання світу. Логіко-гносеологічний напрям представляли П.Абеляр, Р.Луллія, Р.Бекон, які висунули ідеї про логіку оцінки аргументів за їхньою істинністю та неістинністю, виділення способів пізнання через доведення і досвід.

У своїх працях "Критика чистого розуму", "Критика здібності суджень" І.Кант, представник німецької класичної філософії, розкриває творчу самодіяльність через продуктивну уяву та трансцендентальну апперцепцію, які є з'єднувальними ланками між чуттєвими та раціональними ступенями пізнання.

Найбільш глибоку розробку проблем творчості зробив Г.Гегель. У "Феноменології духу" він розкриває культурно-історичні основи творчої рефлексії, творчу силу, здатність до творення переносить у сферу абстрактного, позасвідомого, надприродного. Вчений ототожнює поняття "розвиток" і "творчість". Творчість розглядається як діяльність, що народжує світ, діяльність – як самодіяльність, тобто як діяльність, що виникла на ґрунті внутрішніх протилежностей.

Л.Фейєрбах прагнув охопити творчість в єдності духовних (чуття, розум, душа) і життєвих явищ (воля, потреба, енергія). Основою творчої самодіяльності є матеріально-чуттєва діяльність людини і природи. У процесі творчості виділяються два взаємопов'язані напрями:

предметно-чуттєве буття людини та спілкування між людьми. З допомогою людського спілкування, через співтворчість здійснюється певний розвиток та розкриття талантів, творчих сил людини. Особливого значення надається розвиткові індивідуальних творчих сил людини.

Г.Сковорода обстоював безмежні можливості людського пізнання, силу людського розуму, самопізнання. Самопізнання – це шлях до "істини" і "правди". Давай розуму те, над чим він міг би добре працювати, але прекрасне і не занадто багато. Мислитель закликає до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму і цінування часу. Вважає, що від природи в людині закладені великі творчі можливості, потрібно лише створити умови для їхнього розквіту. В основі концепції виховання Г.Сковороди лежить принцип "спорідненості". Завдання полягає в тому, щоб виявити "спорідненість", забезпечити умови для розвитку внутрішніх здібностей людини, її творчої самореалізації в будь-якій праці. Праця є головним чинником розвитку розуму.

І.Франко зосереджує свої дослідження на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і неусвідомленого у творчому процесі, асоціативної діяльності як творчості, місця наукової критики в мистецьких процесах. Він привертає увагу до ролі суб'єктивного фактора в становленні творчого таланту. Щира, доброзичлива підтримка, професійний підхід, запалення вогню творчої наснаги в душі і серці є тими чинниками, які скорочують час становлення творчих індивідуальностей [9, 315-326].

Таким чином, про давній та глибокий інтерес до проблеми творчості можна судити з великого прагнення людства створити теорію творчості. Філософські дослідження дають методологічну основу для психолого-педагогічних досліджень, вивчають принципи істинності знань, результатів творчого мислення. Пріоритетною залишається проблема творчого розвитку особистості, індивіда як структурної одиниці нації та суспільства в цілому. Лише тоді, коли максимально буде використовуватись і спрямовуватись у потрібному руслі творчий потенціал окремої людини, можна говорити про творчість національну та загальнолюдську.

Активізація інтересу до творчості й творчої діяльності учнів початкової школи пояснюється сьогодні об'єктивними причинами розвитку суспільства нової держави, зокрема реформуванням системи освіти, ускладненням її змісту та завдань, які на даному етапі вирішує школа.

Саме молодший шкільний вік є найбільш важливим і сприятливим для формування творчої особистості та розвитку творчої активності – якості, в якій проявляються творчі здібності учнів. Це вік інтенсивного росту, розвитку нервової системи, головного мозку. На початку шкільного навчання мозок дитини є структурно зрілим, що дозволяє їй успішно засвоювати значну кількість інформації; нервові елементи та їх зв'язки ще продовжують формуватися протягом двох років.

Сензитивність, тобто підвищена сприйнятливість дітей цього віку до мистецтва, зумовлена художнім типом їх особистостей; для них характерною є підвищена схильність до естетичної та художньої діяльності, вразливість, образність сприймання й мислення, тобто всі здібності, притаманні діячам мистецтва й талановитим особистостям. Якщо в дитячому віці не будуть одержані художні враження, не створені умови для закріплення наведених вище якостей, то пізніше це стає неможливим.

Важливо, що пізнання молодших школярів будується за принципами, близькими принципам творчого сприймання дійсності. Дитина не виділяє себе з усього навколишнього середовища, не протиставляє себе йому, а знаходиться з ним у єдності. Дитина помічає риси схожості між будь-якими абсолютно несхожими предметами, явищами, в усьому бачить живе, розпізнає душу, характерне, тобто все те, що характерне для неї самої. Таке відчуття себе у гармонії зі світом є передумовою творчості.

Цілісність сприймання мистецтва дітьми зумовлена синкретизмом художніх здібностей дітей. Л.Виготський вважає, що в цьому віці найбільш яскраво проявляються близькість і спорідненість усіх художніх здібностей: літературних, музичних, театральних та ін. [4]. Спорідненість різних художніх якостей, що виражається в сприйманні й створенні творів різних видів мистецтва, зумовлена тим, що у структурі здібностей у дітей молодшого шкільного віку є такі компоненти, як емоційність, художнє сприймання, образне мислення, які необхідні для багатьох видів художньої діяльності.

Важливу роль у дитячому віці відіграють відтворювальна і творча уява. Відтворювальна характеризується такими ознаками, як яскравість і живість. Завдяки їй діти відтворюють образи творів, що за конкретикою не поступаються об'єктам дійсності. У результаті цього школярі часто плутають образи своєї уяви й дійсності, але саме ця ознака забезпечує їхнє легке перевтілення в дійових осіб художньої творчості. Творча уява, як зазначає Л.Виготський, виявляється в такій діяльності, що спрямована на створення нового [4].

У музичній педагогіці вивчення проблеми дитячої творчості розпочиналося з досліджень Б.Асаф'єва [1] та Б.Яворського [10].

Б.Яворський дійшов висновку: одним із важливих завдань виховання дитини є збереження її здатності творити звуки, які допоможуть виражати власні життєві потреби й світосприймання, оскільки творчість, якщо вона згасає, згодом піддається ні навчанню, ні будь-якому іншому впливові. Дослідник вважав, що елементи творчості на заняттях музикою слід ввести у всі навчально-виховні установи; хоч не можна виховати всіх учнів композиторами, але необхідно, щоб музикант міг висловити мовою мистецтва свої переживання. На думку Б.Яворського, стимулами дитячої творчості є життя й мистецтво.

Б.Асаф'єв у працях, присвячених питанням музичного навчання й виховання, надавав важливого значення творчості. На його думку, без звернення до творчості, без виклику "творчого інстинкту й виховання творчих навичок" музично-просвітницький процес не досягне своєї мети [1].

Б.Теплов підкреслював, що творча діяльність притаманна дітям, але вона проявляється дуже нерівномірно в різних видах художньої діяльності. За своєю природою дитяча творчість синтетична і має імпровізаційний характер. "Психологічні дані свідчать про те, що раннє залучення всіх дітей до творчості, а не тільки до "сприймаючої" діяльності, дуже корисне для загального художнього розвитку, цілком властиве для дитини і цілком відповідає її інтересам і можливостям" [8, 11].

У пошуках нових підходів педагоги спиралися на зарубіжні музично-педагогічні системи й концепції педагогів К.Орфа, З.Кодая, Б.Трічкова, Е.Жак-Далькроза [6], що збагатили науково-методичну думку і педагогічну практику. Принципово важливим є те, що кожна авторська педагогічна концепція – це цілий комплекс методів, принципів і заходів, спрямованих на її реалізацію. Великого значення надається розвиткові музичного слуху і навчанню нотної грамоти з використанням абсолютної та відносної (релятивної) системи сольмізації, співам, різним видам музичної діяльності, що збагачують музичну культуру учнів.

Одним із провідних принципів музично-педагогічних концепцій є формування творчих здібностей учнів, стимулювання їхньої активності і фантазії. Кожен автор створив навчально-методичні матеріали до своєї педагогічної системи: "Музика для дітей" (К.Орф), збірка "Початкові пісні", посібник "Сходинки" (Б.Трічков), "Пісенник для школи" (З.Кодай) та ін.

Феноменологія творчості є досить широкою. Як зазначає Д.Богоявленська, відсутність наукової диференціації призвела до того, що поняття "творчість" стало застосовуватися до будь-якого процесу діяльності, крім вузького кола автоматизованих дій. Тому автори й відносять всі дії дітей до творчих, а формуючи суто музичні спеціальні здібності, вважають, що відбувається розвиток творчості дітей [2].

Психіка дитини має широкі асоціативні можливості. Народившись, дитина одержує тільки біологічний досвід. Під час набуття суспільно-історичного досвіду вона засвоює роботу всіх видів асоціацій. Так чи інакше стикаючись з мистецтвом, дитина засвоює вже готові фонди художніх асоціацій. Надалі в праці, в суспільному чи особистому житті, під час створення матеріальних і духовних благ особисті фонди безперервно збагачуються.

Зусилля традиційного художнього виховання спрямоване на формування художніх асоціацій переважно загального типу. Однак необхідно формувати й індивідуальні асоціативні зв'язки, які пов'язані з багатьма індивідуальними чинниками і спеціальним досвідом художньої діяльності. "Індивідуальні" асоціації створюються на базі "загальних", тому знаходяться з ними в органічному поєднанні. Ця обставина свідчить про те, що в процесі сприймання творів мистецтва в людей з'являються подібні асоціації, але можуть виникати й унікальні, що характеризують їхній індивідуальний асоціативний досвід і дають можливість говорити про творче асоціативне мислення особистості. Варіативність музичних образів, абстрактність музичної мови спонукають

реципієнта по-своєму, на основі власної фантазії, з тканини асоціацій, з особливостей характеру, досвіду трактувати образ, створювати власний варіант осмислення [5], тобто інтерпретувати мистецький твір, що вже само собою є творчою діяльністю.

Необхідність етнізації виховного процесу та використання в ньому кращих здобутків національного мистецтва викликана рядом об'єктивних причин. По-перше, молодій державі Україні потрібні національно свідомі громадяни, які міцно відчувають причетність до своєї землі, народу, держави, національної культури. По-друге, впродовж століть національна культура зазнавала утисків, що призвело до розповсюдження національного культурного нігілізму. Розробляючи концептуальні підвалини української педагогіки, В.Бондар, Ю.Руденко [3] спиралися на дослідження К.Ушинського, Г.Ващенка, М.Грушевського, С.Русової, Й.Гербарта, Д.Дьюі та ін.

З-поміж численних проблем, пов'язаних із формуванням творчої особистості засобами мистецтва, ми виділяємо одну з найважливіших як у виховному, так і навчальному аспекті питання – залучення учнів молодшого шкільного віку до пізнання національного музичного мистецтва, складовою якого є народні музичні традиції, національна музична спадщина й творчість сучасних композиторів.

Чим вища культура народу, тим частіше відбувається звернення до першоджерел народної творчості, у яких сконцентровані результати діяльності багатьох поколінь та збереглися найбільш цінні надбання. Повернення до фольклору, створення фольклорних груп, які пропагують народні музичні традиції, є знаменним виявом демократизації виховання. Народні традиції охоплюють усі сторони суспільного та родинного життя, адже вони – це ті неписані закони, якими керуються у повсякденних та важливих загальнонаціональних справах. Традиції і мова є найбільш міцними елементами, що виробляються впродовж існування та розвитку кожного народу й об'єднують окремих людей в єдиний народ, в єдину націю.

Природно, що питання виховання дітей на народних традиціях зосереджені у народній педагогіці, оскільки до появи наукової педагогіки основні педагогічні положення сформувалися у вигляді сукупності життєвих правил та настанов. З плином людського буття ці правила поширювалися у повсякденному житті людей. Вони знаходили відображення у народних іграх, звичаях, обрядах, святах, народній музиці, декоративно-прикладному мистецтві тощо, широко використовувались як засіб розумового, морального, трудового, фізичного й естетичного виховання дітей. За такого підходу, враховуючи потреби життя, наші предки відбирали та закріплювали в народних традиціях такі шляхи і способи виховання, які допомогли вихованню особистості від раннього віку до зрілості.

Необхідність виховання дітей на кращих зразках національного музичного мистецтва зумовлена вимогами часу та розбудовою незалежної України. Сучасне українське виховання має провідні орієнтири й основні напрями виховного процесу: формування стійких етнічних елементів світогляду, підтримка традицій української ментальності, забезпечення інтелектуального та творчого розвитку особистості, духовно-моральне виховання підростаючого покоління. Безпосереднє залучення молодших школярів до національного музичного мистецтва, як одного із засобів формування особистостей нового типу, сприятиме вирішенню завдань національного виховання.

Використання національної музичної спадщини, що включає в себе дитячий музичний фольклор та композиторську творчість, має вагоме соціально-педагогічне значення. Її введення у навчально-виховний процес визначає норми поведінки та регулює духовні якості дітей, забезпечує активне втілення найбільш цінного з надбань минулих поколінь у життя молодших школярів, де поряд із формуванням творчих особистостей відбувається процес виховання національно свідомих громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – С.34-39.
2. Богоявленская Д.Б. Игровая методика развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Игра и развитие личности дошкольника. – М., 1990. – С.82-93.
3. Бондар В.І., Руденко Ю.Д. Українська педагогіка // Освіта. – 1998. – 25 лютого – 4 березня. – С.3.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.

5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1978. – 254 с.
6. Музично-педагогічні системи і концепції XX століття: Методичні рекомендації для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, студентів педагогічних училищ та музично-педагогічних факультетів / Укл. С.С.Бездітна. – К.: ІСДО. – 24 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 24 квітня – 1 травня 2002. – С.2-4.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., Л.: изд-во АПН РСФСР., 1947. – С.325.
9. Філософія / За ред. І.Ф.Надольного. – К., 2000. – 624 с.
10. Яворский Б. Упражнения в образовании схем ладового ритма. – М.: Муз. сектор, 1928. – Ч.І. – 57 с.

□□□□□□□ □□□□□□□□□-□□□□□□□□□□

□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□ □ □□□□□□
□□ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□ □□□□□□

Першою і незмінною, постійною і незамінною школою життя у розвитку особистості є батьківський дім. У сім'ї людина народжується, росте, виховується, робить перші кроки, черпає перші пізнання про складний навколишній світ. Першими її наставниками стають батько і мати. "Сім'я, – писав А.Макаренко, – дуже важлива, дуже відповідальна справа людини. Сім'я дає повноту життя, сім'я дає щастя..." [3, 85].

В сім'ї дитина отримує перші поняття про обов'язки кожного її члена. Виховання майбутнього сім'янина залежить від багатьох факторів, головну роль серед яких відіграє спосіб життя і поведінка батьків. Саме в отчому домі син (донька) спостерігає взаємовідносини між батьком і матір'ю. Взаємини, засновані на довір'ї, увазі, відповідальності один за одного, взаємоповазі, вмінні уникнути конфлікту, справляють сильний вплив на дитину. Не бесіди і розмови, а саме життя сім'ї, атмосфера, що панує в ній, впливає на виховання у дітей якості сім'янина, на загальний розвиток особистості дитини. Велике значення має спільна праця матері, батька, дітей. Тут батьки повинні вчити дітей творчо працювати. На думку А.Макаренка, "творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо вбачає в ній радість, розуміє користь і необхідність праці" [4, 95].

Для того, щоб успішно виховати у дітей таку необхідну якість для майбутнього сім'янина, як працьовитість, відповідальне ставлення до дорученої справи, батькам необхідно володіти умінням давати доручення чітко і ясно, допомогти порадою, конкретною справою, контролювати і оцінювати його виконання [1, 90].

Уміння батьків аналізувати мотиви поведінки, конкретні ситуації, що виникають в сім'ї, свої дії і вчинки, вести з дітьми задушевну бесіду, організовувати на корисну справу, застосовувати знання на практиці також корисно впливають на формування особистості.

Сім'я має великі можливості для формування у юнаків чоловічої честі, поваги до жінки, дівчини, а в дівчаток – гордості, скромності, почуття власної гідності, формування в обох статтей самодисципліни, витримки, почуття відповідальності.

Батько і мати щодня, щогодини показують приклад своїм дітям, як розв'язувати проблеми сімейного бюджету, поступово знайомлять із правами та обов'язками подружжя, основами культури взаємовідносин чоловіка і дружини, оскільки, за словами А.Макаренка, "виховання є процес соціальний у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше люди. З них на першому місці – батьки" [5, 14].

Саме в сім'ї діти проникаються почуттям сімейного обов'язку, взаємоповаги, ніжності, доброти. Адже "мама" і "тато" – це перші слова, які з радістю вимовляє дитина...

Мати любить свою дитину здоровою і хворою, вродливою і потворною, талановитою і безталанною, увінчаною славою і нещасливою. Мати і батько завжди зрозуміють страждання своєї дитини й обов'язково подадуть руку допомоги, подають останній шматок хліба. Безмежна найбезкорисливіша любов – це любо материнська. Мати, якій невідоме таке почуття, – рідкісний виняток, помилка природи.

На думку А.Макаренка, велика сила безмежної материнської любові зміцнює материнську владу, авторитет батьків. Проте видатний педагог застерігав, що сильне, але нерозумне, сліпе материнське почуття перетворює виховання у важку даремну працю, нівечить

дитину і приносить величезне нещастя насамперед самій матері; підкреслював, що дитина не повинна бути кумиром сім'ї, котрий владарює над дорослими. Це, звичайно, "не означає, що ви про дітей перестанете піклуватися. Ви можете про них турбуватися, але так, щоб вони були впевнені, що в першу чергу повинна бути турбота про батьків" [2, 427].

Велику помилку, на думку А.Макаренка, допускають ті батьки, які розпочинають виховання своїх дітей з педагогічного кредо "Все для дитини". Такі батьки з пелюшок починають дарувати безліч іграшок, потурають примхам. Років до десяти тиранія любої істоти не обтяжує батьків, скоріше навіть приємно тішить. Проте, як вказував А.Макаренко, усе це згодом може не відповідати матеріальним можливостям батьків, адже потреби дитини з кожним роком зростатимуть [5, 303-304]. А син чи дочка вже звикли думати тільки про себе і сприймати батьківське піклування як належне. Дальше кожна нова вимога сина чи дочки буде не лише обтяжувати батьків, а й ображати. В таких випадках батьки звинувачують своїх дітей у бездушності, жорстокості [5, 9]. Це тільки перші паростки неправильного виявлення батьківської любові.

А.Макаренко застерігав батьків також і від іншої крайності: "Якщо ви бажаєте народити громадянина і обійтись без батьківської любові, то будьте ласкаві, попередьте суспільство про те, що ви бажаєте учинити таку гидоту. Люди, виховані без батьківської любові – часто скалічені люди" [5, 22].

Своєрідно підходить А.Макаренко і до оцінки життєвої позиції та ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, це рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ, які можуть і повинні чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. Діти не повинні відчувати своєї нерівності, неповноцінності, приниженої гідності. "Наша сім'я – це вже не відокремлена група батьківських володінь. Члени нашої сім'ї від батька до народженої вчора дитини – члени суспільства. Кожен з них несе в собі честь і гідність цього високого звання" [5, 23]. Однією з найтиповіших педагогічних помилок А.Макаренко вважав переконання в тому, що діти є лише об'єктами виховання. "Ні, – писав він, – діти – це живі життя, і життя прекрасні, і тому треба ставитись до них, як до товаришів і громадян, треба бачити і поважати їх права і обов'язки, права на радість і обов'язок відповідальності" [2, 137].

У своїх працях А.Макаренко прекрасно показав, що систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена проходить протягом всього життя сім'ї. Одночасно відбувається постійний вплив дітей на батьків, що спонукає їх активно займатися самоудосконаленням для правильного виховання своїх дітей. Це цілий комплекс проблем, який об'єднує матеріальні і побутові умови, чисельність і структуру сім'ї, розвинутість колективістських сімейних відносин між її членами. Виховний потенціал сім'ї включає також світоглядно-моральну, емоційно-психологічну, трудову атмосферу, життєвий досвід, освіту і професійні якості батьків. Антон Семенович постійно вказував на особистий приклад батька й матері, виховний вплив традиції сім'ї: "Ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або повчаєте її, або наказуєте їй. Ви виховуєте її в кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поводитесь з друзями і з ворогами, як ви смієтеся, читаєте газету, – все це має для дитини велике значення" [4, 9]. Людина відчуває вплив сім'ї з дня народження до кінця свого життя. Сімейному вихованню властиві безперервність і постійність, саме тому з сім'ї не може зрівнятися жодний виховний заклад. А.Макаренко показав, що вплив сім'ї на дітей в різні періоди їх життя не однаковий, підкреслюючи, що чим молодший вік дитини, тим вона вразливіша, сприятливіша до виховного впливу, тим легше пробудити в ній благородні почуття, виховати чи перевиховати. Всім відоме твердження А.Макаренка про те, що виховання дитини в основному проходить до шести років [6, 563], якщо ви не виховали дитину у цьому віці, то виникає потреба її перевиховувати. "Виховати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховати" [3, 3].

Характерна особливість виховного впливу сім'ї на дітей – його постійність. Переважно правильні відносини батьків щодо виховання дітей раннього і дошкільного віку позитивно позначається потім на їх навчальній, трудовій і суспільній активності. І навпаки, недостатня

увага батьків до виховання дітей передошкільного і дошкільного віку негативно впливає на їх суспільну активність навіть тоді, коли вони навчаються в школі.

Активний вплив сім'я має на розвиток духовної культури, на соціальну спрямованість особистості, мотиви поведінки. Взаємовідносини в сім'ї є важливим фактором у виробленні системи соціального спрямування і формування життєвих планів, адже суспільні правила вперше дістають розуміння й оцінку в сім'ї, пізнання інших людей починається із сім'ї.

А.Макаренко наводить ряд позитивних прикладів моделі взаємовідносин батьківської сім'ї у становленні особистості дитини. В "Книзі для батьків" він показує дружну, працьовиту сім'ю Веткіних. Це міцний колектив, що об'єднує тринадцять дітей та їх батьків. В цій сім'ї ніколи не було безладдя, сварок, якихось нарікань. Хоча життя в багатодітній сім'ї не було дуже багатим, але тут ніхто не нарікав на свою долю. Навіть навпаки, вони з радістю приймали гостей, приємно частували їх в своєму дружному сімейному колі. Звичайно, така люб'язність, щирість, доброта не появилась в цьому колективі з молоком матері. Тут спрацювало вміння правильного тактовного ведення господарства сім'ї. Всю роботу тут виконували і батьки, й діти – активні помічники. Саме звідси, переймаючи відносини сім'ї-колективу, діти взяли для себе все, що їм буде необхідно для майбутньої сім'ї [5, 42].

Отже, роль взаємовідносин батька і матері у становленні особистості надзвичайно велика. Батькам слід пам'ятати слова А.Макаренка: "Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради і методи не допоможуть... ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особі вихователя є великі хиби" [5, 231].

Педагогічні ідеї А.Макаренка з питань взаємовідносин батьків, їх впливу на розвиток особистості дитини стають надійним порадником для всіх причетних до виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. – М.: Знание, 1976. – 164 с.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С.8-450.
3. Макаренко А.С. Разговор о воспитании // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.35.
4. Макаренко А.С. Цель воспитания // Там же – С.41-48.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей // Педагогические сочинения: В 8- ми т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.5. – С.8-304.
6. Макаренко А.С. Радость творческого труда // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.7. – С.16-18.

Іванна ПАРФАНОВИЧ

СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УМОВНО ЗАСУДЖЕНИМИ НЕПОВНОЛІТНІМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Система організації виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми розроблена на основі положень ст. 45, 46[1] Кримінального кодексу України 1960 р., ст. 75-78, 104 Кримінального кодексу України, прийнятого 5 квітня 2001 року, Закону України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх". Увага з боку держави до цього питання обумовлена тим, що запобігти скоєнню повторних злочинів неповнолітніми, які засуджені до мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі, є однією зі складових частин боротьби із злочинністю в суспільстві. "Організація процесу їх виховання має тісний зв'язок з профілактикою злочинів і є запорукою її ефективності. Процес перевиховання є формою здійснення профілактики злочинів, умова – виховним ресурсом, параметр – ступенем використання можливостей" [1, 4].

У статті 104 Кримінального кодексу України "Звільнення від відбування покарання з випробовуванням" обумовлено: якщо при призначенні покарання неповнолітньому позбавленням волі на строк не більший п'яти років, ураховуючи тяжкість вчиненого злочину, особу винного та інші обставини, суд дійде висновку про можливість виправлення підсудного без відбування покарання, то може ухвалити рішення про його звільнення від відбування покарання з випробовуванням. Тобто, не застосовуючи при засудженні реального тяжкого покарання, суд ставить перед засудженим умову – не скоїти протягом встановленого судом строку нового злочину. Цей строк називається випробовувальний.

Випробувальний, або іспитовий термін – це визначений рішенням суду проміжок часу, протягом якого неповнолітній перебуває під наглядом й контролем органів у справах неповнолітніх, під виховним впливом педагогічних, трудових колективів та сім'ї для його виправлення.

Так, застосування до правопорушника звільнення від відбування покарання з випробуванням має як примусовий, так і виховний аспекти. Передбачається досягнення таких цілей: виховний вплив на неповнолітнього, профілактика рецидиву злочину, нагляд і контроль за неповнолітнім, вплив на правосвідомість правопорушника, неповнолітніх, що його оточують, демонстрування діяльності законів держави, справедливості і неминучості покарання, захищеність громадян суспільства, в тому числі й самого правопорушника (Рис. 1.).

Рис. 1. Правовий і виховний аспекти покарання із застосуванням ст. 104 КК України

Координаційну діяльність з організації виховання умовно засуджених неповнолітніх покладено на служби у справах неповнолітніх. Згідно Закону України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх" випливає, що служба у справах неповнолітніх є органом державної виконавчої влади, на який шляхом координації зусиль покладається розробка і здійснення безпосередньо та через відповідні державні органи, суспільні інститути, громадські організації заходів їх соціального захисту, запобігання правопорушень серед них та контроль за виконанням цих заходів, надання методичної та

практичної допомоги з питань соціального захисту і профілактики правопорушень серед неповнолітніх [3, 27-61]. Кримінальна міліція у справах неповнолітніх забезпечує проведення роботи щодо запобігання правопорушень серед таких осіб, зобов'язана виявляти, припиняти та розкривати злочини, скоєні неповнолітніми, вживати з цією метою оперативно-розшукові і профілактичні заходи, виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень [5, 61-72]. Саме у компетенції працівників цих органів є проведення індивідуально-профілактичної роботи з умовно засудженими неповнолітніми, організація їх виховання у трудових і навчальних колективах, контроль за проведенням дозвілля, робота із сім'ями даної категорії осіб для залучення неповнолітніх до активної громадської діяльності, інші форми роботи, що мають вплив на правопорушників.

Певну профілактичну роботу проводить суд. Він не тільки здійснює судове розслідування злочинів та призначення на його основі справедливого покарання, а й виявляє причини, обставини, що призвели до скоєння антигромадського вчинку неповнолітнім та усунення їх згідно з визначеними законом повноваженнями. Суд приймає рішення про умовне засудження при забезпеченні необхідних гарантій виховання правопорушників. Для цього ним можуть бути винесені окремі ухвали, спрямовані на усунення обставин, що сприяють скоєнню повторних злочинів. Вони стосуються недоліків: попереднього слідства, діяльності органів внутрішніх справ чи державної виконавчої влади та місцевого самоврядування, виховання дітей батьками або особами, що їх заміняють, виховної роботи установ, організацій, підприємств, де навчається чи працює неповнолітній [5, 74].

Відповідно до Закону України "Про прокуратуру" нагляд за додержанням вимог діяльності органів і служб у справах неповнолітніх здійснює прокуратура. Серед форм її діяльності з координування зусиль міліції, суду й інших державних органів і громадських формувань, спрямованих на попередження рецидивної злочинності та її причин, можна виділити такі, як: а) спільне вивчення стану і динаміки рецидивної злочинності неповнолітніх, розробку і здійснення заходів для боротьби з нею; б) підвищення рівня спеціальної підготовки працівників, які беруть участь у боротьбі з рецидивом, в) узгоджене ведення правової пропаганди [4, 15].

В умовах колишньої радянської системи виховання цієї категорії неповнолітніх певна роль відводилась діяльності громадських вихователів, яка здійснювалась на основі Положення про громадських вихователів, Постанови Пленуму Верховного Суду України від 26 червня 1981 р. "Про практику застосування судами України законодавства в справах про злочини неповнолітніх, про втягнення їх у злочину та іншу антигромадську діяльність". Органами у справах неповнолітніх у п'ятиденний термін після прийняття судом рішення про застосування мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі, для неповнолітнього призначався громадський вихователь. Його вибір зумовлювався психологічними особливостями правопорушника, ступенем суспільної небезпеки скоєного злочину, умовами проживання й виховання в сім'ї, зайнятістю неповнолітнього суспільно корисною працею.

Виховна робота громадським вихователем здійснювалася за такими напрямками: залучення до навчання й праці; допомога в навчанні; контроль за поведінкою; соціальний захист, зокрема вплив на батьків, які не займаються вихованням дітей; створення належних умов навчання, праці, дозвілля неповнолітнього; виховна робота з формування позитивних рис особистості.

У сучасній системі виховної роботи з неповнолітніми, засудженими до мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі, інститут громадських вихователів майже не використовується. По-перше, немає юридичної бази щодо залучення їх до такої виховної діяльності; по-друге, такі люди повинні мати спеціальну підготовку до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Вирішальна роль сім'ї у вихованні умовно засудженого неповнолітнього визначається такими факторами: більшість свого часу він проводить у сімейному колі; батьки мають змогу постійно бути поруч, допомагати йому, здійснювати за ним нагляд, контролювати; впливом сімейних стосунків, матеріальною залежністю; впливом специфічної емоційно-почуттєвої атмосфери між батьками і дітьми.

Вивчення нами 202 сімей умовно засуджених неповнолітніх засвідчує, що багато батьків не вважають себе повністю відповідальними за виховання дітей – 92 (45,5%). Дехто взагалі знімає з себе відповідальність, вважаючи, що це справа держави і школи, а їхня – тільки матеріально

утримувати дітей – 33 (16,3%). Тільки незначна частина батьків умовно засуджених неповнолітніх бере на себе повну відповідальність за виховання своїх дітей – 78 (38,2%).

Загалом виховання неповнолітнього правопорушника в сім'ї стикається з труднощами загального характеру, пов'язаними з прагненням її членів уникнути вторгнення у сімейні стосунки чужих осіб, небажанням батьків здійснити самоаналіз для того, щоб приступити до виховання своїх дітей, низьким рівнем підготовленості до перевиховання. На сьогодні значні вади у вихованні умовно засуджених неповнолітніх мають місце через відсутність батьків, яка обумовлена необхідністю працювати за межами населеного пункту.

Дослідження того, які форми роботи з сім'єю умовно засудженого неповнолітнього та якою мірою застосовуються, показало таке: а) поради, рекомендації, консультації – стосовно 182 (90%) сімей правопорушників; б) індивідуальні бесіди у державній установі – 170 (84,2%); в) соціально-правовий патронаж сім'ї – 158 (78,2%); г) попередження – 77 (38,1%); ґ) сприяння в залученні неповнолітнього до навчання, праці – 37 (18,3%); д) організація виховання правопорушника в різних сферах життєдіяльності – 25 (12,4%); е) притягнення до відповідальності через органи суду – 18 (8,9%); є) розгляд питання неналежного виховання за місцем праці батьків – 8 (3,2%).

Сімейне виховання визначає поведінку неповнолітніх, проте жодна сім'я не може вберегтись від вторгнення в цей процес суспільного життя. Виправлення правопорушника може бути досягнуте тільки завдяки спільності зусиль всіх учасників виховного процесу.

Організація виховання умовно засудженого неповнолітнього в колективі, де він навчається чи працює, здійснюється у співпраці педагогів цих колективів із працівниками органів у справах неповнолітніх та безпосередньо через колектив. Така форма роботи з правопорушником обумовлена специфікою самого колективу, його основною діяльністю, особовим складом, чисельністю колективу.

Аналіз зайнятості умовно засуджених неповнолітніх під час випробувального терміну свідчить, що серед 354 осіб учні шкіл становили 32,2%, учні ПТУ – 20,6%, працевлаштовані – 19,9%, студенти коледжів та вищих навчальних закладів – 6%, інших закладів – 8%, не працювали і не вчились 13,3%.

Напрямками виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми в навчальному колективі протягом випробувального терміну є: вирішення питання продовження навчання у разі незайнятості, допомога у навчальній діяльності, корекція поведінки неповнолітнього в колективі, вплив на покращання стану відвідування ним занять, залучення до активної громадської діяльності в колективі.

У навчальних колективах використовуються такі форми виховної роботи з правопорушниками: проведення індивідуальних та групових бесід педагогом, профілактичних бесід у присутності педагогів закладу і працівників органів у справах неповнолітніх, розгляд неправомірної поведінки підлітка на зборах класу чи групи, винесення питання неправомірної поведінки на розгляд ради профілактики закладу, виклик у навчальний заклад батьків у разі порушення дисципліни, направлення подання про недотримання норм поведінки до органів у справах неповнолітніх.

Головними шляхами виховання умовно засудженого неповнолітнього в трудовому колективі є: а) закріплення наставників; б) розгляд неправомірної поведінки правопорушника на зборах колективу; в) застосування заходів примусового характеру на основі колективного рішення: попередження, звільнення з роботи за недотримання вимог чинного трудового законодавства і засудження, не пов'язаного з позбавленням волі; г) направлення клопотання в органи суду про дострокове звільнення від випробувального терміну чи відміну при невиконанні його вимог.

Ефективним є виховання засудженого неповнолітнього в умовах колективу, коли він залучається до активної діяльності та суспільно позитивних відносин, коли уміло та вдумливо керують процесом його виправлення педагоги і наставники. Однак аналізуючи групові злочини, скоєні умовно засудженими неповнолітніми, дійшли висновку, що в основному злочини скоюються особами, яких об'єднує спільність навчання чи праці. Профілактична робота з такими підлітками вимагає детального вивчення формального колективу, його членів та їх впливу на вихованця. Потрібно враховувати те, "що велике скупчення в одному колективі

значної кількості важковиховуваних і морально деформованих підлітків не тільки ускладнює цілеспрямоване їх виховання, а й об'єктивно полегшує об'єднання в стихійні неформальні групи з антигромадською спрямованістю" [2, 46].

Практика виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми переконує, що основними вадами, які допускають педагоги та наставники у роботі з ними, є: а) поверхове вивчення особистості вихованця, недостатнє виявлення мотивів негативних проявів його поведінки; б) відокремленість навчання, праці від виховання; в) адміністрування; г) відсутність індивідуального підходу; ґ) недостатня взаємодія осіб, які відповідають за виховання правопорушника. Тому так гостро постає проблема підбору вихователів для роботи з цією категорією осіб.

Надзвичайно актуальним у цьому контексті є організація дозвілля правопорушників. Здійснюючи координацію зусиль, служба у справах неповнолітніх контролює дотримання вимог у діяльності навчально-виховних та позашкільних закладів: дитячих кінотеатрів, музичних і спортивних шкіл, клубів за місцем проживання. Періодично питання організації дозвілля неповнолітніх виноситься на засідання координаційної ради у справах неповнолітніх, виконавчої влади, місцевого самоврядування. Якщо виявляються упущення, приймаються відповідні рішення про їх усунення.

Загалом, виправлення неповнолітнього ефективно проходить за умов покращання середовища, в якому він проживає, та при використанні найбільш оптимальних форм і методів виховної роботи з ним. У профілактичній роботі з правопорушниками даної категорії протягом терміну випробування можна визначити такі напрямки:

- індивідуально-профілактична робота для запобігання скоєння повторного злочину;
- організація виховної роботи у сім'ї, у формальних і неформальних колективах;
- проведення заходів, які мають характер соціального захисту та допомоги, а саме: вплив на батьків у разі невиконання ними обов'язків у вихованні дітей; розформування груп негативного спрямування, в які входять неповнолітні; сприяння у працевлаштуванні, залучення до навчання;
- нагляд та контроль за поведінкою.

Слід відзначити ті труднощі, які виникають у виховному процесі щодо цих осіб і ускладнюють його.

1. Оскільки виправлення умовно засудженого неповнолітнього здійснюється під впливом різноманітних факторів навколишнього середовища, засобів і умов виховання, час для цього може змінюватись. У випадку, коли ступінь педагогічної занедбаності правопорушника є незначним, а умови виховання сприятливими, термін, визначений судом, буває більшим, ніж потрібно для перевиховання. В інших випадках тривалість випробувального терміну може бути недостатньою для досягнення мети виправлення.

2. Багатьом особам досліджуваної категорії під час випробувального терміну виповнюється 18 років. Профілактична робота з ними кримінальної міліції та служби у справах неповнолітніх згідно з чинним законодавством припиняється, а продовжують її дільничні інспектори органів внутрішніх справ, інспекція виправних робіт. При цьому деякою мірою має місце порушення системності і безперервності виховного процесу.

3. Нерідко порушуються системність й оперативність проведення виховних заходів стосовно умовно засудженого неповнолітнього. З моменту розкриття злочину і до заведення на нього профілактичної справи іноді проходить значний проміжок часу (від 1-2 місяців до 1 року і більше). Упущення трапляються у випадках: а) несвоєчасного надходження інформації про вчинок неповнолітнього з органів внутрішніх справ до служби у справах неповнолітніх, установи або закладу, де він навчається чи працює; б) при затриманні надсилання органами суду рішення у справі підлітка до служби у справах неповнолітніх, до кримінальної міліції у справах неповнолітніх; в) від часу надходження рішення суду в органи у справах неповнолітніх до проведення з правопорушником перших профілактичних заходів через несвоєчасний виклик чи відвідання його за місцем проживання у разі неявок на виклики в державну установу.

4. Організація виховання умовно засудженого неповнолітнього насамперед вимагає зайнятості його суспільно корисною працею. Однак, за даними нашого дослідження, 39,3% з 354 осіб на момент скоєння злочину ніде не навчаються і не працюють. З них протягом випробувального терміну 13,3% взагалі не хочуть займатися суспільно корисною працею,

уникають її; 16% – тимчасово не зайняті, хоч наявні такі плани на майбутнє; 34% (47) умовно засуджених неповнолітніх, не мають змоги вчитися відповідно до бажань й інтересів.

Отже, готовність неповнолітніх правопорушників до виправлення є різною. Найперше з ними працюють у напрямку усвідомлення його необхідності. Інколи це потребує значних затрат часу. Якщо не проведена ця підготовча робота, трапляються часті порушення вимог випробування, скоєння правопорушень, що вимагає додаткових заходів виховного характеру.

У виховній роботі з умовно засудженими неповнолітніми превалюють індивідуальна бесіда, обговорення, приклад, зустрічі з цікавими людьми (група методів переконання); попередження, вимога, адміністративне покарання, доручення (група методів примусу). Аналіз результативності виховних впливів щодо попередження скоєння умовно засудженими неповнолітніми повторних злочинів показує, що із 354 вивчених нами правопорушників 33,8% протягом випробувального терміну допускають неправомірні вчинки. З них: 17,1% – притягувалися до адміністративної відповідальності за вживання спиртних напоїв, 8,2% – за порушення громадського порядку, 8,5% – за повторне скоєння злочину у неповнолітньому віці.

Отже, застосування звільнення від відбування покарання з випробуванням є одним із шляхів каральної політики щодо неповнолітніх правопорушників. Оскільки такі особи не ізольовані від суспільства, до них застосовуються виховні заходи загальної та індивідуальної профілактики, враховуючи рівень соціальної та педагогічної занедбаності, умови проживання, праці, навчання й виховання.

Під час вивчення стану організації виховання умовно засуджених неповнолітніх виявлено ряд вад, які спричинюють скоєння ними повторних злочинів: недостатня організаційна робота з усунення причин та умов, що зумовлюють скоєння правопорушень та злочинів; недостатній рівень сформованості у правопорушників почуття відповідальності за вчинки; невиконання батьками своїх функцій з виховання дітей; негативний вплив навколишнього середовища, друзів; неналежна організація проведення неповнолітніми дозвілля.

Слід визначити також і причини, які породжені соціально-економічним станом суспільства, а саме: платність послуг у сфері дозвілля; погіршення матеріального добробуту населення; високий рівень незайнятості молоді через відсутність робочих місць; платність навчання; виїзд батьків за межі України з метою отримання заробітку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалинский А.З., Костицкий М.В. Эффективность профилактики преступлений. – Львов: Вища школа, 1980. – 212 с.
2. Гоголева Л.А., Женунтий В.И., Цыбуленко Т.Д. Вовлечение несовершеннолетних в преступную деятельность: виктимологический аспект: Учебное пособие. – К.: КВШ МВС СССР им. Ф.Э. Дзержинского, 1991. – 94 с.
3. Кримінальний кодекс України від 5 квітня 2001 р. – К.: Атіка, 2001. – 160 с.
4. Про прокуратуру. Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – №4. – С.15-18.
5. Шость Н.В., Козир М.К., Ситник О.М. Енциклопедія сучасного права неповнолітніх. – К.: Рідна мова, 1997. – 386 с.

Ігор ШЕРЕМЕТ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНТИАЛКОГОЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні у високорозвинених країнах, внаслідок інтенсивності профілактичної роботи на державному рівні, зловживання алкоголем стало мінімальним і є характерним для невеликої частини населення, в основному, бідняків та емігрантів з посткомуністичних та африканських країн. На жаль, в Україні останнім часом загострилася проблема пристрасті до алкоголю населення всіх вікових категорій, зокрема неповнолітніх. Спочатку вживання підлітками алкоголю має епізодичний характер (відзначення днів народження та різноманітних свят та подій), але поступово перетворюється в звичку. Дослідження вчених засвідчують, що майже третина опитаних старшокласників (учнів 10-11 класів) визнають, що вживають спиртні напої не рідше одного разу в тиждень, а дев'ять відсотків – регулярно.

Уже в глибокій давнині побачили, що алкоголь може спричиняти велике зло, і в різних країнах намагалися боротися з його вживанням за допомогою як морального осуду, так і тілесних покарань. Так, у працях Геродота і Тиціана, життєписах Плутарха і Светонія пияцтво розцінюється як прояв розбещеності. Про негативні наслідки пияцтва писали Гіппократ і Гален. Солон називав пияцтво "справжнім безумством", а Арістотель – "добровільним божевіллям".

У Китаї в 2286 р. до н.е. був виданий едикт, який передбачав суворе покарання за надмірне вживання алкогольних напоїв. У єгиптян, а згодом й у римлян перед гулянками для нагадування про отруйні дії алкоголю ставили на стіл череп людини. Щоби зменшити кількість сировини, з якої можна зробити вино, імператор Доміціан наказав викорчувати половину виноградників у Римі і заборонив висаджувати виноградну лозу у провінціях. За пропозицією Катона сенат заборонив культ вакханалій, особам до 30 років взагалі не дозволялося вживати спиртне. У Спарті спеціально споювали п'яниць і для загального висміювання водили їх вулицями міста; за законами Лікурга під страхом суворого покарання було заборонено вживання алкоголю у день весілля. В Афінах, за законами Солона, заборонявся продаж нерозбавленого вина. У деяких країнах п'яниць навіть страчували.

Пияцтво заборонялось буддійською і конфуціанською релігіями, ісламом. Відповідно до канонів іудаїзму, алкоголь можна вживати тільки в невеликих кількостях і в певні релігійні свята. Пияцтво завжди осуджувалось і християнством, особливо суворо в період його зародження. В середні віки п'яних піддавали публічному тілесному покаранню, засилали їх на галери, відрізали вуха, вливали в горло розплавлений свинець.

В Росії також намагались боротися з пияцтвом. Наприклад, у посланні митрополита Фотія (1410 р.) заборонялось пити вино до обіду, а в домостроївських нормах Сильвестра приписувалось: синові не напиватися хмільним до п'яна, а невістці – вина не любити і не давати пиячити домочадцям. Іван III видав указ, який забороняв "гнусное" пияцтво. Простому народові дозволялось варити хмільне тільки чотири рази у рік – на великі церковні свята, проте пияцтво було надто поширене, пили навіть священики, жінки і діти.

Перші товариства тверезості, що пропагували стриманість від спиртного, появились у 1803 р. в Англії і північній Америці. У 30-х роках минулого століття антиалкогольний рух поширився у всій Європі. До початку XX ст. нараховувалось вже 16 міжнародних об'єднань боротьби з алкоголізмом. Спілки об'єднували священиків, лікарів, педагогів, учнів та студентів, жінок.

В Україні протиалкогольна виховна робота вирішувалась на рівні високої національної свідомості: широкий рух тверезості протягом XVI-XIX століть, громадський осуд п'яниць на сільських сходинах, заборона пити жінкам і неповнолітнім і т. д. Ці славні традиції не завадило б відновити і продовжувати сьогодні, коли вони вкрай потрібні, адже склалися умови, які сприяють поширенню алкоголю серед населення, особливо у молодіжному середовищі.

Серед передумов, які спричиняють алкоголізацію неповнолітніх, дослідники виділяють соціальні, педагогічні, психологічні і біологічні. В.Оржеховська дає характеристику цим передумовам. До соціальних вона відносить ранній початок дорослішання підлітка, первинні алкогольні звичаї середовища та негативний вплив батьків, що вживають алкоголь; вплив асоціальної дорослої компанії; проблеми незайнятості і порушення структури сім'ї; розповсюдження життєвих звичаїв; нерозвинутість соціальних відносин; безсистемне і беззмістовне проведення вільного часу і зловживання алкоголем у сім'ї; соціальну неврівноваженість сім'ї; порушення соціальних контактів; недоліки професійного визначення; соціальний дискомфорт; відсутність перспектив; алкогольні традиції; низьку культуру [5, 236].

Педагогічні передумови розповсюдження наркогенних звичок школярів визначаються, передовсім, низьким рівнем освіченості; недоліками виховання; неправильним розумінням принципів самоствердження; порушенням функції сім'ї; недостатньою поінформованістю про шкоду від алкоголю; відсутністю індивідуальної виховної роботи з групою ризику, слабкою участю у справах колективу; відсутністю захоплень і духовних запитів; конфліктами в сім'ї, гіперопікою, низьким рівнем освіченості сім'ї; недостатньою антиалкогольною виховною роботою; недостатнім рівнем навчально-виховної роботи, невдоволеністю вихованням й освітою; особливостями виховання; нерозвиненістю культурних потреб; недоліками навичок і вмінь міжособистісного спілкування; слабкістю чи відсутністю антиалкогольної роботи; наявністю хибної думки про нешкідливість вживання невеликих доз алкоголю [6, 236-237].

До психологічних передумов поширення алкоголю відносять характерологічні відхилення неповнолітніх; акцентуації характеру; відсутність антиалкогольних установ; послаблення нервової системи і установки особистості; відсутність психологічного захисту; психологічний дискомфорт; індивідуально-психологічні особливості (наслідувальні алкогольні установки); психологічні вікові особливості; слабку волю; нестійку психологічну спадкоємність [6, 237].

До біологічних передумов розповсюдження алкогольних звичок серед школярів відносять: знижену реактивність організму; ранній початок алкоголізації; органічне враження; спадкові причини, слабку антибіологічну позицію природи пияцтва; злам біологічних захисних механізмів, токсичні отруєння; порушення обміноендокринної системи внаслідок раннього вживання наркогенних речовин [6, 237].

Розглянуті вище передумови розповсюдження алкоголю серед неповнолітніх "реалізуються" завдяки так званим факторам ризику, тобто сприятливим для цього умовам. Для організації антиалкогольної виховної роботи педагога, як і батькам, важливо знати всю сукупність цих факторів.

До таких факторів передусім слід віднести несприятливі для виховання дітей *сімейні умови*. У значної частини сімей зберігається традиційне ставлення до вживання алкогольних напоїв. Анкетне опитування, бесіди з учнями, які знають смак алкоголю, та з їх батьками показують, що першопричини поширення цього явища серед неповнолітніх у переважній більшості випадків слід шукати саме в сім'ї. Підлітки часто бувають присутніми на святах, на зустрічах друзів, спостерігають, як дорослі "відзначають" ту чи іншу подію з випивкою. Необачні батьки мимоволі штовхають своїх дітей на шлях вживання алкоголю. Трапляються окремі випадки, коли батьки не тільки не оберігають своїх дітей від шкідливого впливу алкоголю, а навпаки, першими підносять чарку своїй дитині. За даними М.Фіцули, з опитаних ним 94 старшокласників 38 заявили, що саме такі сімейні справи спонукали їх до першого знайомства з алкоголем. Багатьом з них "для проби" налили батьки ще в дошкільному віці [9, 19].

Другим фактором, який сприяє поширенню вживання алкоголю серед неповнолітніх, є *нездорова психологічна атмосфера в шкільному колективі, класі*. Найпоширеніші два варіанти: створення кількох конкуруючих угруповань, часті конфлікти, приниження людської гідності одних учнів іншими, "сильнішими"; лідерство школярів, які мають антинавчальні й антисоціальні установки, а головне – запрограмованих у сім'ї на вживання алкоголю, з наявною "алкогольною" установкою; розділення класу за ознакою успішності в навчання. Все це неминуче призводить до роз'єднання класу: учні втрачають інтерес до навчання, відходять від шкільного колективу і в результаті прилучаються до вина [3, 96].

На жаль, у школі поки що мало звертають увагу на антиалкогольну виховну роботу. Більше того, трапляються педагоги, які заперечують будь-яку антиалкогольну виховну роботу, вважаючи, що "заборонений плід солодкий". У найважчому становищі опиняється вихователь, який не дотримується тверезої позиції. Виникає делікатна ситуація: учитель стверджує, що "вино отрута", "необхідна тверезість", а фактично вчиняє інакше. Такий вихователь приносить дітям шкоду – розчарування в ідеях тверезості. А якої шкоди здатний завдати педагог, якого учні побачили не тверезим у громадському місці! [3, 92]

Третім фактором, який сприяє поширенню серед неповнолітніх вживання алкоголю, є *погана організація вільного часу, дозвілля*. Як стверджував К.Ушинський, коли людина залишається без діла в руках, без думки в голові, то саме в ці хвилини плутається її голова і моральність, вона починає захоплюватися негідними насолодами: вино, куріння, карти. Від того, як організоване дозвілля неповнолітніх, часто залежить їх поведінка. Погано організований вільний час, коли діти не знають, куди його подіти, низький культурний рівень окремих з них, примітивність їх інтересів і запитів призводять до безцільного вештання, пустої трати вільного часу, вживання алкоголю [9, 23].

Нерідко в колі ровесників бувають такі умови, коли важко не піддатися їх тискові. Так, поширенню алкоголю серед старшокласників в умовах дозвілля сприяє використання келеха як невід'ємного елемента спілкування. Вже на перших вечірках юнаки намагаються довести свою дорослість і самостійність кількістю випитого алкоголю. При цьому нерідко дівчата заохочують подібні дії своїх ровесників, а на тверезих так іронічно поглядають, що ті зразу

хапаються за бокал – цей показник повноцінності "справжнього чоловіка". Ранимість юнацької психіки і велика значущість для юнаків форм поведінки, прийнятих у їх мікросередовеці, призводять до того, що раз присоромлений чоловік надалі буде поводитись так, щоб викликати схвалення своїх ровесників та ровесниць [1, 70].

Сприяє алкоголізації психічна напруга, яка виникає під час першого знайомства юнака і дівчини. Довго налаштовуючись на відповідальний крок знайомства з дівчиною, яка сподобалась, юнак відчуває, що йому не вистачає рішучості; згадує почуте від інших, що в такій ситуації випити "сто грамів для хоробрості" – корисний засіб. Сором'язливий юнак, випивши келих перед зустріччю з потенційною нареченою, зі страхом відчуває, що хоробрості не додалось і добавляє зайвий келех [1, 70-71].

Четвертим фактором, який зумовлює формування у неповнолітніх потягу до вживання алкоголю, є *негативний вплив засобів масової інформації*. Передусім до них слід віднести кінофільми та телефільми, в яких смакуються й ідеалізуються традиції випивки, "романтика" пияцтва. На жаль, цим грішить і пригодницька література, якою так захоплюються школярі різного віку [9, 24].

Не варто забувати і про такий фактор поширення вживання алкоголю серед неповнолітніх, *як доступність його придбання*. Передусім слід зауважити, що значна частина лотків з алкогольними напоями розміщена неподалік від шкіл, має гарне оформлення і виконує роль "спокусника". Близько 90% неповнолітніх, яких затримували працівники органів міліції у нетверезому стані, купували спиртне у крамницях самі або доручали це "добрим людям". На жаль, контролем за відпусканням алкоголю неповнолітнім у крамницях ніхто з посадових осіб не цікавиться [9, 26].

Антиалкогольна виховна робота зі старшокласниками не повинна обмежуватись тільки виявленням причин, які зумовлюють поширення серед учнівської молоді вживання алкоголю. Вона має спрямовуватись на попередження цього небажаного серед школярів явища. Організація профілактичної антиалкогольної виховної роботи в школі вимагає розуміння педагогами і батьками її завдань і змісту, вміння реалізувати їх у процесі навчання і в позакласній виховній роботі.

Результати антиалкогольного виховання мають виражатися у сформованості певних якостей особистості школяра. О.Маюров вважає, що антиалкогольне виховання повинно ставити метою формування особистості, яка знає наслідки алкоголізму, з повагою ставиться до тверезості, дотримується тверезого способу життя й активно захищає тверезість [3, 36].

У дисертаційному дослідженні М.Окаринського метою і результатом антинаркогенної, в тому числі й антиалкогольної, виховної роботи має бути сформованість несприйнятливості особистості до наркогенних речовин. Під несприйнятливістю автор розуміє "інтегральну, динамічну рису особистості, що проявляється у здатності організовувати і регулювати свою діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки і погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні у різних, зокрема, несприятливих умовах, виходячи із особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти натиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати; самостійно приймати моральні рішення" [5, 70].

На нашу думку, визначення мети антиалкогольної виховної роботи, сформульоване першим автором, більш доступне для розуміння та використання у практичній організації цієї роботи. У другому випадку формулювання мети антиалкогольного виховання більш науково обґрунтоване.

Важливим питанням антиалкогольної виховної роботи є визначення завдань, що дає можливість конкретизувати її щодо віку школярів. Досить вдало розкриті завдання антиалкогольного виховання школярів М.Окаринським і М.Фіцулою. Вони пропонують школі в антиалкогольній виховній роботі вирішувати такі завдання:

- озброєння учнів системою знань про шкідливість алкоголю для організму людини і її діяльності;
- вироблення в учнів певних психологічних гальм, які стримували б їх у сприятливих для вживання алкоголю обставинах;

- прищеплення учням непримиренного ставлення до фактів вживання алкоголю своїми ровесниками, залучення до боротьби з цим злом;
- своєчасне виявлення тих учнів, які періодично вживають алкоголь, проведення з ними відповідної виховної роботи, спрямованої на подолання цієї негативної звички;
- вивчення факторів середовища, які зумовлюють алкоголізацію учнів, і проведення відповідної виховної роботи щодо усунення і подолання їх негативного впливу [4, 20-28; 9, 35-36].

Важливим питанням є розробка змісту антиалкогольної виховної роботи зі школярами. Йому відводили певну увагу О.Маюров, М.Окаринським, М.Фіцула. На думку М.Фіцули, зміст антиалкогольної виховної роботи має передбачати розкриття таких питань:

- помилковості твердження, що алкоголь нібито має лікувальні властивості;
- негативного впливу алкоголю на організм людини, її здоров'я, захисні функції організму;
- негативного впливу алкоголю на психіку людини, зокрема на навчальну діяльність школяра;
- негативного впливу алкоголю на спадковість;
- негативного впливу алкоголю на формування моральності особистості;
- зв'язку вживання алкоголю із злочинністю;
- зв'язку вживання алкоголю з дорожніми пригодами;
- зв'язку вживання алкоголю із побутовим травматизмом.

Якщо, на думку О.Маюрова та М.Фіцули, антиалкогольна виховна робота має здійснюватися у нерозривному зв'язку з політичним, моральним, правовим, трудовим та іншими напрямками виховання, то М.Окаринський пропонує вирішувати завдання антиалкогольного виховання, не виділяючи його в окремий напрямок виховної роботи школи, а "вписуючи" в означені напрямки. Автор аргументує такий підхід тим, що: по-перше, вживання наркогенних речовин негативно впливає на розумовий, фізичний розвиток, трудову діяльність, моральний стан, культуру спілкування і побут; по-друге, виховній роботі властиве прагнення до всебічного розвитку особистості у вказаних напрямках, тому виховні заходи вказаного змісту не сприйматимуться учнями як штучні, спеціально організовані, у зв'язку з чим зменшуватиметься внутрішній опір антинаркогенній профілактиці; по-третє, зміст кожного напрямку виховання має передбачити розкриття інформації, суттєвої для формування несприйнятливості до вживання наркогенних речовин [5, 10].

З цією позицією можна було б погодитись у тому випадку, коли мова йшла б про організацію антиалкогольної виховної роботи у дитячому садочку чи в молодших класах загальноосвітньої школи, де діти ще не вражені цим злом. Коли йдеться про старшокласників, то проводити антиалкогольну виховну роботу "мимохідь" – у процесі розумового чи морального виховання – навряд чи доцільно. Адже серед неповнолітніх є немало таких, які в тій чи іншій мірі вживають спиртне, яких треба переконувати в необхідності подолати цю звичку, а для цього потрібна спеціальна виховна робота, спеціальні заходи.

Розглянуті нами питання змісту антиалкогольної виховної роботи реалізуються у процесі вивчення навчальних предметів і в позакласній виховній роботі. Оскільки знання учні передусім набувають на уроках, то робота з формування антиалкогольної свідомості переважно здійснюється у процесі навчання. Оволодіваючи основами наук, учні засвоюють і ті етичні норми, якими керуються у повсякденному житті. Поглиблення і розширення антиалкогольних знань, формування відповідної поведінки здійснюються у позакласній антиалкогольній виховній роботі.

Антиалкогольна виховна робота в школі, як і інші напрямки виховання, є впорядкованим процесом, який складається із взаємозв'язаних етапів. Перший – підготовчий: аналізується обстановка щодо алкоголю в школі і сім'ї, мікрорайоні школи, вивчаються запити і потреби школярів. Другий етап – безпосереднє планування антиалкогольної виховної роботи з урахуванням обстановки і рекомендацій. При цьому враховуються особливості школи: матеріальна база, педагогічні кадри, можливості батьківського комітету, учнівського самоврядування та інших об'єднань старшокласників. Третій етап – координація дій педагогів, учнівського самоврядування і громадських організацій щодо виконання запланованих заходів.

Четвертий етап – розробка системи контролю за виконанням запланованих заходів, підведення підсумків роботи [3, 36].

В антиалкогольному вихованні школярів важливо дотримуватись принципів гуманізму, індивідуального підходу, правдивості, оптимальності й особистого прикладу.

Принцип гуманізму має на увазі чуйне і уважне ставлення до дітей, створення найкращих умов для їх виховання.

Принцип індивідуального підходу зобов'язує враховувати особливості кожної дитини для того, щоб з більшою ефективністю впливати на неї з виховними, лікувальними та іншими цілями. Діти відрізняються між собою багатьма ознаками, зокрема ступенем впливу на них алкоголю. Важливі властивості людини – налаштовуваність і зосереджуваність. Діти, яким властиве добре налаштовування, характеризуються високим ступенем навіювання, тому під час роботи з ними слід надавати перевагу методові навіювання. З тими, кому така властивість не притаманна, доцільно використовувати метод переконання.

Принцип правдивості вимагає проведення антиалкогольного виховання на основі наукових даних. Важливе право дітей – право на правду і на захист від брехні. Неправильні відомості деформують свідомість і спотворюють мислення.

Принцип оптимальності зобов'язує скласти якомога кращу програму антиалкогольного виховання дітей, прагнути з найбільшою ефективністю втілити її в життя.

Принцип особистого прикладу передбачає відмову від вживання алкоголю. Якщо педагог не може позбутися звички вживання алкоголю, то повинен чесно і правдиво розповісти дітям, як і чому прилучився до нього, через які причини не може позбутися цієї звички [3, 163].

У трактуванні принципів організації антиалкогольної виховної роботи в педагогічній літературі немає єдності. Так, Д.Колесов пропонує будувати всю профілактичну антиалкогольну роботу на таких трьох принципах:

1. Спрямованість виховання не просто на алкоголізм у цілому, а на кожен з його елементів, на кожен його прояв. Антиалкогольне виховання повинно враховувати всі конкретні моменти взаємодії людини й алкоголю.

2. Спрямованість виховання у першу чергу на відвернення негативних наслідків вживання алкоголю, які можуть розвинутися найближчим часом, а не через 10-15 років і пізніше. Школярі не схильні, а часомі не здатні реально задуматися над тим, що може статися з ними згодом, а тому важливо показати, щó вони втрачають під впливом вживання алкоголю вже сьогодні.

3. Формувати негативне ставлення до алкоголю слід не шляхом пояснення негативних наслідків зловживання ним, а й даючи негативну оцінку іншим моментам поведінки питущого, які використовуються ними з метою самоутвердження перед іншими людьми, для хвастання [2, 54-55].

Зміст названих принципів не суперечить змістові попередніх, а органічно доповнює їх, тому всі розглянуті принципи можуть бути успішно використані в антиалкогольній виховній роботі зі старшокласниками.

У контексті нашого дослідження важливим є питання визначення певних умов, які підвищують ефективність антиалкогольної виховної роботи в школі. Це питання розглядається дослідниками Д.Колесовим, М.Окаринським і М.Фіцулою. Ними визначаються такі умови:

- важливо виявити той період у житті дитини, коли вплив антиалкогольного виховання буде найефективнішим. Дослідження переконують, що найплідніше це можна робити у молодшому і середньому шкільному віці;
- розкривати шкідливість впливу алкоголю не взагалі, а конкретно на всі складові людського організму та діяльності людини;
- антиалкогольна виховна робота має базуватися на ідеї недопустимості всякого вживання алкоголю дітьми;
- в антиалкогольній виховній роботі слід наголошувати на відверненні негативних наслідків уживання алкоголю, які можуть наступити у ближчий час, а не через десяток років;
- в антиалкогольній виховній роботі не слід користуватися методикою "залякування";
- проводячи антиалкогольну виховну роботу, необхідно виходити з реальної обстановки, яка склалася в школі, класі;

- виховні заходи антиалкогольного спрямування ефективні за умови проведення їх у невеликих групах, коли учні можуть вільно висловлювати свою думку й обговорювати питання, які вважають для себе цікавими і важливими;
- для ефективності антиалкогольної роботи важливо здійснювати диференційований підхід до учнів, виявивши і врахувавши їх ставлення до вживання алкоголю, звернувши особливу увагу на потенційно найменш стійких до алкоголю учнів;
- в антиалкогольній виховній роботі надзвичайно важлива єдність позиції всього педагогічного колективу щодо вживання алкоголю взагалі й учнями зокрема [2, 49-54; 4, 12-16; 9, 28-34].

Для проведення антиалкогольної виховної роботи зі школярами вчитель повинен мати уявлення про всі проблеми, пов'язані з вживанням алкоголю, добре знати методику антиалкогольної виховної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседы о трезвости. – К.: Вища школа, 1987. – 144 с.
2. Колесов Д.В. Беседы об антиалкогольном воспитании: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 80 с.
3. Маюров А.Н. Антиалкогольное воспитание: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
4. Окаринський М.М. Антинаркогенне виховання підлітків у пластовій організації. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан,1999. – 97 с.
5. Окаринський М.М. Формування в підлітків несприйнятливості до вживання наркогенних речовин у діяльності пласту/ Автореф.канд.дис...: 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
6. Оржеховська В.М. Профілактика, правопорушень серед неповнолітніх. – К.: ВІАн, 1996. – 352 с.
7. Синицкий В.Н. Пьянство и алкоголизм. – К.: Наукова думка, 1988. – 128 с.
8. Фіцула М.М. Антиалкогольна виховна робота в школі. – К.: Радянська школа, 1984. – 104 с.
9. Фіцула М.М., Морозов А.О. Виховання у молоді несприйнятливості до тютюну, алкоголю і наркотиків. – Херсон, 2000. – 174 с.

Ольга ГЛАВАЦЬКА

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Демократизація суспільства, шляхи його оновлення в умовах незалежності Української держави значно актуалізували проблеми становлення та розвитку сучасної сім'ї, сприяли підвищенню її ролі в соціально-економічному, культурному і духовному відродженні країни. Сьогодні питання статевого виховання молоді, підготовки її до сімейного життя, батьківства та материнства є одними із найважливіших у системі соціального виховання. Проте вирішення виховних проблем значною мірою залежить від підготовки спеціалістів, що вимагає своєчасного і постійного удосконалення навчально-виховного процесу педагогічних закладів освіти (внесення змін до навчальних планів і програм, уведення нових теоретичних дисциплін, перегляду змісту педагогічної практики та ін.).

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів розглядається нами як складна система, що функціонує згідно з цілями, завданнями, принципами підготовки спеціалістів. Її ефективність найперше залежить від потреб, які висуває соціальна дійсність до підготовки фахівців, їх готовності здійснювати статеве виховання молоді. "Педагогічні системи створюються лише з певною метою, – пише Н.Кузьміна, – тобто там і тоді, коли справді усвідомлена потреба суспільства... у підготовці визначених категорій людей... до виконання тих чи інших функцій в суспільстві" [11, 82].

На сучасному етапі існують протиріччя між вимогами соціуму до статевого виховання молоді й досягнутим рівнем вирішення даного питання в школі. Головне завдання – дати майбутнім спеціалістам необхідні знання, виробити вміння і навички, розвинути у них відповідні особистісні якості. При створенні системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів ми керувалися принципами підготовки спеціалістів у вищій педагогічній школі. Найбільш доцільними вважаємо такі принципи: єдність теорії і практики, диференційованої підготовки; науковість, неперервність; зв'язок психолого-

педагогічних дисциплін із суспільними; неперервність соціально-педагогічної практики; включення майбутніх спеціалістів у науково-дослідну діяльність з проблеми. Функції системи умовно можна поділити на дві групи: внутрішні (навчальна, розвиваюча і виховна) та зовнішні (інтегруюча).

Навчальна функція полягає в опануванні студентами фундаментальних знань основ педагогічної теорії та шкільної практики з питань статевого виховання, у формуванні системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності в школі з цієї проблеми. Ця функція має як теоретичний, так і практичний аспекти, що сприяють поєднанню вивчення теорії з практичною діяльністю майбутніх спеціалістів.

Розвиваюча функція відображає вплив педагогічних здібностей на розвиток професійно спрямованого мислення майбутніх соціальних педагогів, формування творчого підходу до соціально-педагогічної діяльності із статевого виховання молоді.

Виховна функція полягає в тому, що процес оволодіння професійно-педагогічними знаннями і вміннями органічно поєднаний із розвитком особистості, формуванням професійних якостей. Упродовж навчання у педагогічних закладах освіти у студентів на конкретному матеріалі формується науковий світогляд, позитивне ставлення до соціально-педагогічної діяльності (усвідомлення соціальної значущості, інтерес до статевого виховання учнів, свідоме і відповідальне ставлення до досліджуваної діяльності та до процесу такої підготовки).

Інтегруюча функція в системі підготовки студентів до статевого виховання учнів визначає професійно-педагогічну спрямованість усього навчально-виховного процесу. Ця функція об'єктивно відображає взаємозв'язок педагогічних, психологічних, суспільних дисциплін і дисциплін спеціальних циклів. Така підготовка є загальнотеоретичною основою для подальшої методичної підготовки спеціаліста і слугує науково-практичною базою для самоосвіти, підвищення кваліфікації, вдосконалення педагогічної майстерності.

Розроблена нами система охоплює такий перелік завдань:

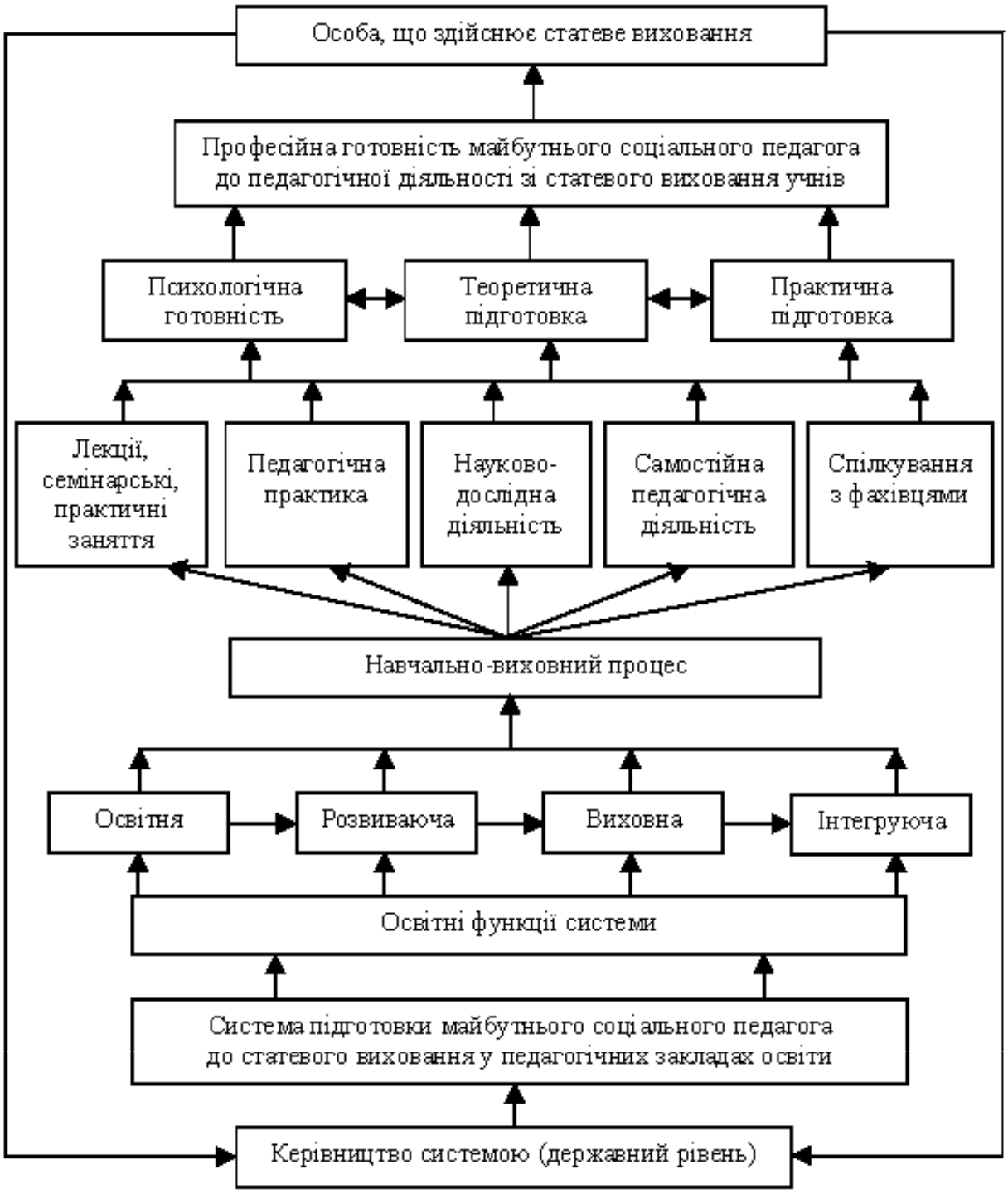
- вироблення усвідомленості майбутніми соціальними педагогами суспільної необхідності проведення такої роботи в школі;
- використання можливостей інших навчальних дисциплін у педагогічних закладах освіти для розкриття основних ідей, змісту, шляхів і методів статевого виховання учнів;
- забезпечення цілеспрямованого використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання студентів для здійснення підготовки майбутнього спеціаліста до статевого виховання учнів;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи, включення у процес навчання різних форм позанавчальної діяльності.

На основі теоретичного і практичного стану проблеми нами розроблена структурна модель підготовки студентів (мал. 1), що дозволяє простежити зв'язки її різних компонентів, дає можливість покращувати навчально-виховний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації і проведення в школі роботи із статевого виховання учнів.

Оскільки така підготовка великою мірою залежить не тільки від змісту, методів і форм роботи, а й від професійної готовності до організації і проведення в школі статевого виховання учнів, необхідною умовою функціонування моделі є чітка орієнтація всіх її компонентів на єдину мету, яка виступає важливим системоутворюючим чинником і забезпечує організованість, цілісність і функціонування.

Професійна готовність соціального педагога до роботи з даного виду діяльності подається нами у вигляді складної структури, що об'єднує психологічну готовність, теоретичну і практичну підготовку, які тісно пов'язані між собою єдиною метою, що полягає в умінні правильно здійснювати статеве виховання учнів (мал. 2).

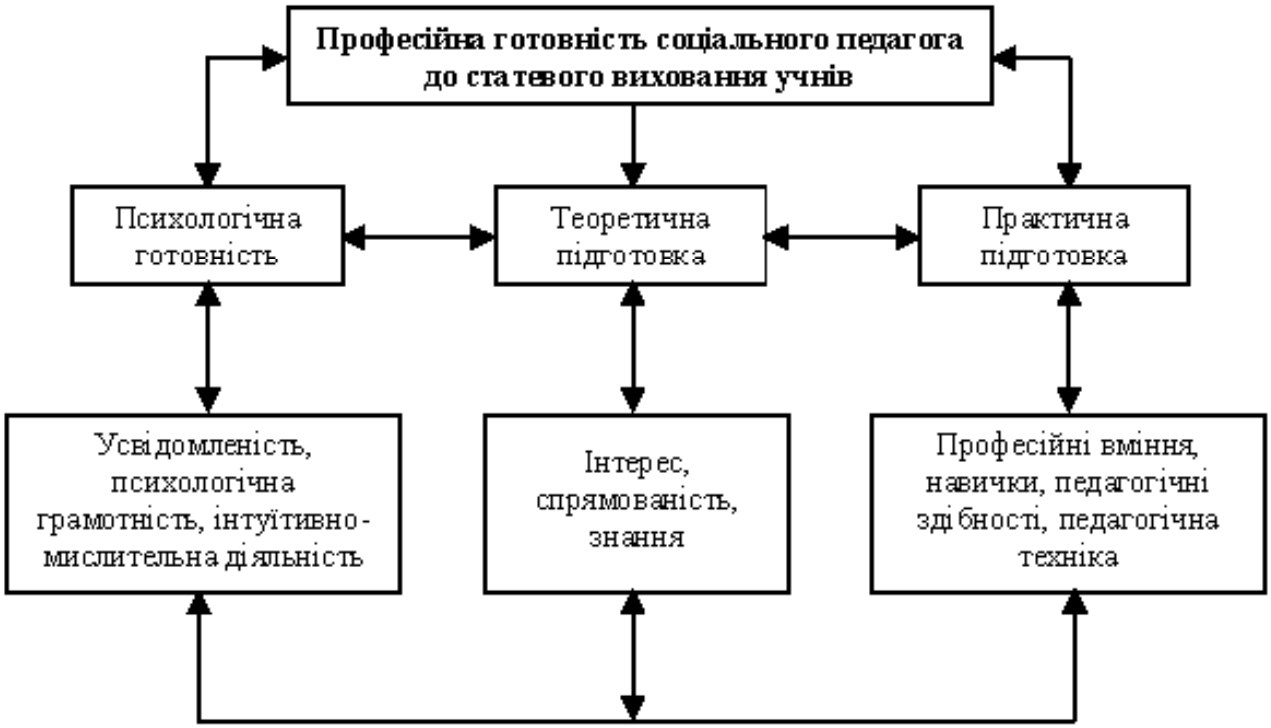
Психологічну готовність соціального педагога до роботи з питань статевого виховання учнів треба розуміти як вироблення особистої психологічної установки на здійснення цієї роботи. Це означає: бути психологічно готовим до розмови з учнями на теми статевої культури, моралі, шлюбу, виховання дітей у сім'ї, сформувати в собі здатність подолати психологічний бар'єр сором'язливості, розвинути впевненість, а також мотиваційну сферу для здійснення цієї діяльності.



Мал. 1. Структурна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів

Спеціаліст має бути обізнаний з основами дитячої, педагогічної і соціальної психології, психології статевого виховання, психології сім'ї, особливостями психосексуального розвитку статей; популяризувати і роз'яснювати учням основи статевої самосвідомості; формувати потребу в спеціальних і психологічних знаннях з проблем сексуального розвитку та статевого виховання. Соціальний педагог повинен правдиво цікавитись дитячим життям, духовним світом, прагнучи зробити його радісним і щасливим. А.Макаренко сказав, що навчити людину бути щасливою не можна, але виховати так, щоб вона була щасливою, можна [12]. Однією з умов успіху в цій справі В.Сухомлинський вважав чуйність і глибоку повагу педагога до інтимного світу школярів [13]. Цілком слушною є така думка: якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях [15].

Психологічна готовність вимагає від майбутніх спеціалістів не тільки розвитку почуття професійного обов'язку, а й усвідомлення життєвої необхідності займатися проблемами навчання і виховання в учнів статевої культури, шлюбно-сімейних стосунків, підготовки їх до виконання материнських і батьківських функцій. В.Крутецький вказує, що будь-який вид діяльності є похідним від визначеного поєднання якостей особистості, при якому перше місце відводить активному, позитивному ставленню до діяльності, схильності займатися нею [10].



Мал. 2. Структура професійної готовності соціального педагога до статевого виховання учнів

Для підвищення рівня психологічної готовності майбутніх соціальних педагогів необхідна цілеспрямована систематична робота щодо поглиблення знань з даної проблеми, ускладнення вимог до особистих властивостей і якостей соціального педагога. Для ефективного статевого виховання учнів та підготовки їх до сімейного життя необхідний комплекс психологічних (емпатичність, психологічна пластичність, адаптивність, психологічна гнучкість, комунікабельність) та індивідуальних якостей (душевна чуйність, делікатність, чесність, життєрадісність, почуття гумору, такту та ін.).

Отже, психологічна готовність соціального педагога до статевого виховання учнів і підготовки їх до сімейного життя є складним особистісним утворенням, що включає: інтерес до такої роботи, бажання виховувати дітей в статевому плані, любов до дітей, працездатність, схильність до соціально-педагогічної діяльності. Така готовність розглядається нами як комплекс компонентів, зокрема:

1. Цільова характеристика – усвідомлення соціальним педагогом цілей, завдань, важливості і соціальної необхідності проведення статевого виховання учнів і підготовки їх до сімейного життя в школі.

2. Емоційно-вольова характеристика – почуття радості від спілкування з дітьми, позитивне ставлення до процесу навчання і виховання в учнів статевої культури, наявність потреби здійснювати цей процес, почуття професійного обов'язку, достатньо високий рівень вольової регуляції особистих дій і вчинків.

3. Мотиваційна характеристика – прагнення добиватися успіху в даній діяльності, виявляючи всі свої знання і здібності.

4. Інтелектуальна характеристика – наявність відносно високого рівня психолого-педагогічних знань і розвинутого потенціалу до пізнавальних процесів з питань статевого виховання учнів.

5. Моральна характеристика – сформованість моральних цінностей, що забезпечує високий етично-культурний рівень соціального педагога у роботі з учнями з питань статевого виховання.

Успішність у реалізації завдань статевого виховання залежить від розуміння соціальним педагогом суті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, а саме: проведення статевого виховання як неперервного і послідовного процесу, що починається з раннього віку і кожний етап якого є базою для наступного; розвиток комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, поступове нагромадження педагогічних знань, умінь та навичок щодо організації та здійснення статевого виховання учнів у школі. Соціальний педагог повинен добре орієнтуватися у навчальних планах і програмах школи, виробляти рекомендації щодо оптимального використання навчального матеріалу з метою проведення статевого виховання учнів на уроці. Велике значення надається різним формам самостійної роботи, самовихованню і самоосвіті майбутніх соціальних педагогів, розвитку у них здатності аналізувати, поглиблювати, поповнювати свої знання з даної проблеми.

Теоретична підготовка вимагає від студентів розуміння наукових основ теорії статевого виховання, завдань сучасної сім'ї у сімейно-статевому вихованні підростаючого покоління, теоретичних основ методики роботи з учнями, батьками, громадськістю, шляхів досягнення єдності й узгодженості виховного впливу школи, сім'ї і громадськості з питань статевого виховання молоді.

Формування у майбутніх соціальних педагогів системи теоретичних знань можливе через вивчення нормативних курсів у вищих педагогічних закладах освіти, що визначають базисну сукупність знань та здійснення міжпредметних зв'язків (водночас досягається постійне нагромадження інформації, пов'язаної з даною проблемою). Саме теоретична підготовка дозволяє надійно і швидко орієнтуватися в реальних явищах, на основі знань їх закономірностей виявляти протиріччя між теорією і практикою, приймати в практичній діяльності правильні та коректні рішення.

У структурі професійної готовності соціального педагога до роботи із статевого виховання учнів важлива роль відводиться практичній підготовці. Мета її полягає у створенні умов для застосування знань із соціальної педагогіки, психології, спецкурсів, у виробленні вміння і навичок самостійно проводити навчальну роботу з учнями з даної проблеми, використовуючи можливості навчальних шкільних дисциплін, і виховну роботу – через організацію різноманітної діяльності; у розвиткові інтересу і здібностей до педагогічного статевого виховання учнів. Особливу увагу потрібно зосередити на формуванні у соціальних педагогів здатності і вміння спостерігати, аналізувати, оцінювати особисті вчинки і робити узагальнені висновки щодо покращення роботи із статевого виховання учнів; на підвищенні творчого потенціалу та вдосконаленні педагогічної техніки у реалізації завдань статевого виховання учнів.

Зміст практичної підготовки неможливо уявити без педагогічних здібностей: дидактичних, організаторських, перцептивних, експресивних, сугестивних, науково-пізнавальних та професійних умінь (інформаційних, організаторських, конструктивних, гностичних, комунікативних), якими повинен володіти соціальний педагог у роботі із статевого виховання учнів, оскільки саме у практичній діяльності розвиваються і реалізуються здібності, задатки, вміння та навички. При визначенні ряду педагогічних здібностей за основу брали дослідження Ф.Гоноболіна [6]. Саме у поєднанні, взаємовпливові та взаємопроникненні педагогічні здібності, професійні вміння і педагогічна техніка складають основу практичної підготовки.

Таким чином, запропонована система підготовки студентів до статевого виховання учнів відображає: активність її функціонування (оскільки знайдено достатню сукупність необхідних функціональних компонентів); цілісність, взаємозв'язок, взаємодію компонентів, які займають у системі певне властиве їм місце; цілеспрямованість, оскільки її діяльність визначається єдиною метою і завданнями. Першорядними завданнями, вирішення яких сприятиме успішній підготовці майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів, є:

- використання теоретичної спадщини педагогів минулого, досвіду інших країн, передового соціально-педагогічного досвіду в аспекті аналізованої проблеми;

- забезпечення соціальних педагогів оперативною інформацією щодо проблем статевого виховання учнів;
- впровадження у навчально-виховний процес педагогічних закладів освіти цілісної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 149 с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
3. Бойко В.А. Система подготовки студентов педагогических вузов к формированию у старшеклассников нравственных основ семейной жизни: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1993. – 168 с.
4. Болдырев Н.И. Классный руководитель. – К.: Рад. школа, 1982.
5. Говорун Т.В., Ворник Б.М. Сексуальність та статева поведінка в Україні. – К.: ІСДО, 1995. – 51 с.
6. Гоноболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. – М.: Просвещение, 1951. – 151 с.
7. Горпінченко І.І. Висвітлення проблем інтимних стосунків у вихованні старшокласників// Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – С.138-165.
8. Кравець В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. – Тернопіль: Богдан, 1997. – 180 с.
9. Кравченко Т.В. Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей (1945–1991 рр.): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 24 с.
10. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. - М.: Просвещение, 1972. – 225 с.
11. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований. – М.: НИИ общ. пед. АПН СССР, 1980. – С. 82–117.
12. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М.: Учпедгиз, 1957. – Т.4: Половое воспитание. – 467 с.
13. Сухомлинский В.А. Книга о любви. – М.: Мол.гвардия, 1983. – 191 с.
14. Ушинський К.Д. Собрание сочинений. – Т.8: Человек как предмет воспитания. – М.: Педагогика, 1950. – 527 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Лілія ДУНЕЦЬ

АВТОРИТЕТ ВИКЛАДАЧА У ФОРМАТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Навчання у вищому навчальному закладі принципово відрізняється від навчання у середній школі не лише зовнішньо, організаційно, а й внутрішньо, психологічно.

Психологія починає вивчатись у ВНЗ саме в період адаптації вчорашнього школяра до студентської самостійності; не враховувати цих особливостей настрою та поведінки першокурсника не можливо.

Психологією цікавиться більшість студентів – майбутніх соціальних педагогів. Спочатку тому, що, вивчаючи її, пізнають самих себе, а потім починають розуміти, що знання психології людини можна застосувати у майбутній практичній роботі з учнями, колегами, підлеглими і навіть керівниками. Такий позитивний чинник, як інтерес студента до вивчення психології, повинен стати опорою в завоюванні авторитету викладача, який зацікавлений підтримати такий інтерес, розвивати і поглиблювати його.

Студент піднімається у своїй навчальній діяльності на новий, вищий ступінь – від навчання під керівництвом і повсякденним контролем викладача переходить до самостійного освоєння наукової картини світу, оволодіває методами навчання і самонавчання. Викладач лише допомагає розгорнути студентові свій творчий потенціал, ставлячи перед ним навчальні завдання, які вимагають для свого вирішення дослідницького підходу [1, 34].

Навчальна діяльність майбутнього соціального педагога побудована таким чином, що не викладач, а сам студент творить фахівця вищої кваліфікації. Викладач пояснює, як навчатись самостійно, причому не лише як читати наукову літературу, а й самостійно міркувати, навіть слухаючи лекції. Адже справа в тому, що викладач не переказує "всю науку", а дає той матеріал, орієнтуючись на який студент безпомилково знайде в літературі потрібні для засвоєння наукові положення. Крім того, прослухавши лекцію, майбутній соціальний педагог навчиться подумки проектувати наукові положення на реальне життя, аналізувати різні життєві позиції.

Звичайно, досягти загальної мети в умовах вищого навчального закладу – підготовки майбутніх фахівців – викладачі можуть, спрямувавши творчі здібності й енергію студентів у потрібне русло. Професійне спрямування майбутніх фахівців є не лише відповідальним завданням, а й великим мистецтвом. Здібність до спрямування не є вродженою, її кожен педагог ВНЗ може розвинути в собі.

Професійно спрямовувати – означає 1) виробити у студентів сили, які необхідні для вирішення завдань, пов'язаних із набуттям майбутньої професії, 2) домагатися поставлених професійних цілей. Щоби навчитися спрямовувати, кожен педагог, на нашу думку, повинен завоювати довіру студентів, захопити їх загальними цілями і вміти керувати людьми.

Як вважає багато психологів, уміння управляти людьми формується ще в дитинстві під впливом відповідного виховання. У кожної людини є деякі базові задатки, що дозволяють їй керувати собою та оточуючими. Для того, щоби досягти успіху в певному виді діяльності, кожна людина повинна виявляти у себе приховані сильні сторони і розвивати їх. Викладач має постійно контролювати себе, визначати, чи гідним прикладом для наслідування він є. Тільки так можна виробити стиль професійного спрямування студентів.

Поведінка викладача та його мораль є надзвичайно важливим чинником у мотивації поведінки майбутніх фахівців. Захопленість педагога своєю справою може спонукати студентів до досягнення видатних результатів. Викладач, якому вдасться надихнути майбутніх

соціальних педагогів певними цілями і мріями, може розбудити їх від "летаргічного сну" і спонукати перевищити свої можливості.

Як вважає німецький психолог Н.Енкельман, наскільки правильно, в позитивному розумінні, будь-який викладач використовує наявні в нього здібності, залежить від нього самого. Він негайно втрачає довіру оточуючих і можливість здійснювати на них вплив, як тільки в них виникають сумніви у доцільності поставлених ним цілей або в його чесності [2, 146].

Студенти охоче слухають викладачів, які володіють силою впливу, яким притаманне випромінювання чарівності, що відчувається в погляді, ході, голосі й умінні переконливо висловлювати свої думки.

Сильна людина є повною протилежністю слабкій. Викладач, який почуває себе слабким і безпорадним, позбавлений сили, якому бракує енергії, який не вважає себе спроможним на великі досягнення, ніколи не домагався успіху і тому відчуває власну неповноцінність. Він не може правильно оцінити себе, постійні переживання з причини своїх уявних або реальних хиб деформують природний розвиток його особистості. Подібний внутрішній настрій має і зовнішній прояв: людина, що страждає комплексом неповноцінності, почуває себе некомфортно, не любить себе і навіть не спроможна визначити свої сильні сторони. Вона намагається бути якомога більше непомітною і саме цим впадає в вічі. Такий викладач наче стискається і зменшується зростом, руки і ноги у нього знаходяться в постійному русі, подих поверхневий, груди запалі, плечі опущені, погляд розсіяний і блукаючий. Навіть одяг сидить на ньому ніяково, ніби з чужого плеча. Голос тихий, невиразний, занадто тонкий. Він завжди намагається триматися в тіні, використовуючи будь-яку можливість усамітнитись. Його здібності залишаються нерозкритими, перебуваючи в зародковому стані.

У житті людей, що відчувають комплекс неповноцінності, велику роль відіграє страх. Страх звернути на себе увагу, допуститись помилки, стати для оточуючих тягарем, зазнати невдачі. Страх породжує скутість у думках і діях та постійне очікування погрози і небезпеки; паралізує, стає причиною безініціативності й інертності, а інколи робить людину хворою. Часто людина навіть не може визначити, де бере свій початок страх і де він закінчується. Страх супроводжують сумніви і побоювання. Дуже важливо усвідомити, яку руйнівну силу він приховує у собі. Тому таких викладачів у першу чергу слід переконати відмовитися від песимістичного настрою, позбутися страху, показати їм позитивну і розумну мету, що допоможе змінити життя в кращу сторону.

Зразками для студентів є такі викладачі, які досягли певних успіхів у своєму житті завдяки тому, що не відчувають ні страху, ні комплексу неповноцінності. Вони впевнені у своїх силах; поведінка і манера триматися відображають стан їхнього духу та впевненість у собі; вони тримаються прямо, міцно стоячи на ногах; у них спокійний зосереджений погляд, дружелюбний вираз обличчя, не сховані руки. Такі педагоги активні, у них жвавий гнучкий розум, вони випромінюють позитивну енергію, радість життя й оптимізм. Педагога, що домігся успіху, видно вже здалеку по ході та поставі.

Серед 127 педагогів Технологічного університету Поділля ми провели опитування, до якого включили такі запитання: "Що змушує Вас працювати над собою? Що є причиною зміни Вашої внутрішньої позиції? Що спонукає Вас змінювати свою поведінку і манери? Що спонукає Вас прагнути виділятися на фоні оточуючих?" Більшість відповідей були такими: "Однією з рушійних сил є потреба заслужити визнання".

Інколи прагнення до визнання може бути навіть сильнішим від фізіологічної спраги. З досвіду ми знаємо: що якщо фізіологічну спрагу можна втамувати, то спрагу визнання – ніколи, тому що завжди буде мало. Проте людина, яка домоглася визнання і високої оцінки своїх заслуг, відчуває щастя.

Спостерігаючи за студентами гуманітарно-педагогічного факультету Технологічного університету Поділля та спілкуючись з ними, ми дійшли висновку, що авторитетом у них користуються ті викладачі, які викликають у них довіру. Довіру, як правило, викликають ті, котрі мають такі сильні сторони особистості, як-от: енергійність; урівноваженість; тверду впевненість у собі; стійкість (фізичну і психологічну); зосереджений погляд; мовлення, яке має силу впливу; терпіння, наполегливість.

У процесі спілкування студенти зізнались, що педагога, здатного стати зразком для майбутніх фахівців, мають відрізняти і такі риси характеру, як: сміливість; витривалість; непохитність; стриманість у словах; внутрішня сила, що захоплює оточуючих; переконаність і почуття власної гідності; доброта; почуття гумору.

Усі ці якості викладачі можуть у собі виробити і розвити. У людей, наділених такими якостями, завжди є мрія, що їхнє уявлення про майбутнє, тому що вони знають: сьогоднішня мрія завтра стане реальністю. Це мотивує їх дії, зміст яких полягає в здійсненні мрії, дає їм сили не тільки самим виявляти активність, а й надихати на дії інших людей. Важливо, безсумнівно, не лише підвищувати свою кваліфікацію як спеціаліста або готувати високо кваліфікованих фахівців, а й розвивати в себе та своїх студентів позитивну життєву позицію, сильні сторони характеру і якості, які позитивно впливають на інших.

Впливати на інших можна і за допомогою похвали, адже кожна людина завдяки цьому виростає у власних очах. Похвала – це найефективніший засіб впливу на студентів, який є в розпорядженні викладачів. Вона завжди повинна бути обґрунтованою, зміцнювати віру майбутнього фахівця у свої сили. Проте хвалити і відзначати заслуги уміють далеко не всі. Можливо, тому, що їх самих недостатньо хвалять і заохочують. Лише одиниці виявляють великодушність, даючи іншим те, чого самі ніколи не одержували. Бажання задовольнити свою потребу у визнанні припускає велике почуття власної гідності й упевненості у собі, що є запорукою професійного спрямування та успішної підготовки майбутніх фахівців.

Ми спостерігали за викладачами та кураторами 1 курсу гуманітарно-педагогічного факультету нашого університету, які хвалили своїх студентів. У результаті прийшли до спільної думки, що такі педагоги самі заслуговують слів схвалення. Потребу людини у визнанні й схваленні можна задовольнити тільки за допомогою похвали.

Похвала повинна бути щирою; немає нічого гіршого від лицемірного вихваляння. На нашу думку, варто засвоїти три правила (спостерігати за тим, яку дію відтворює їх застосування):

1. Хваліть студента, коли з ним наодинці, і він стане вашим другом.

2. Хваліть його в присутності інших людей, і його доброзичливе ставлення до вас подвоїться.

3. Схвально відгукуйтесь про нього перед оточуючими у його відсутність, і він також схвально буде відгукуватися про вас і заступатися за вас.

Ми спостерігаємо, що у сучасному житті емоції все частіше відсуваються на другий план, як щось другорядне. Все більша увага відводиться високопродуктивній техніці. Однак в основі успіху завжди лежить використання властивих тільки людині здібностей, тобто розуму, емоцій, почуття інтуїції. У бідь-яких справах ми повинні враховувати, що наша поведінка визначається не тільки розумом, тому найчастіше причина невдачі прихована на емоційному рівні.

Важливо вміти сказати приємні слова студентам. Іноді нам зустрічаються люди, які, володіючи кількома іноземними мовами, ніяк не можуть навчитися вимовляти просте і коротке слово "дякую". Потрібно завжди пам'ятати: подяка – це найкраще "вкладення капіталу" в студентів. Вдячний назавжди залишається в пам'яті людей. Подяка – найприємніший комплімент. Висловлюючи подяку, педагог формує поведінку студентів, спонукає їх повторно здійснювати дії, які викликають похвалу.

Сила слова полягає не в гучності, із яким викладач його вимовляє, а в інтенсивності вкладених ним почуттів. Якщо подих неспокійний, то і думки, що народжуються в голові, будуть сумбурними і невпорядкованими. І навпаки, якщо подих рівномірний і спокійний, то й думки будуть упорядкованими і цілеспрямованими, причому не тільки спокійнішими, але й глибшими.

Голос і мовлення є відображенням особливостей особистості. Саме в них приховується щира причина, через котру багато людей, незважаючи на вагомі аргументи, не вміють переконувати. У голос потрібно вкладати силу й енергію, надаючи йому глибини і гармонійності. У несміливої людини страх відчувається не тільки в голосі, вона і за характером є невпевненою. Виконуючи психогенну дихальну гімнастику і працюючи над своїм голосом, викладач не тільки зробить його милозвучним і покращить дикцію, а й удосконалить свою особистість, свій внутрішній світ.

Процес говоріння потребує великих затрат душевних і розумових сил. Викладачі, яким доводиться багато говорити на лекціях, до вечора почувають себе роздратованими, виснаженими і спустошеними. Проте слід пам'ятати: якщо під час розмови витрачається багато сил, то мовчання дозволяє накопичувати їх, створює умови для значного нагромадження енергії.

Успіх завжди починається з уявлення про успіх, із прийняття до уваги позитивних чинників, а невдача завжди починається з прийняття до уваги і чекання невдачі, тобто з негативних чинників. У цьому полягає секрет позитивного професійного спрямування майбутніх соціальних педагогів. Це надзвичайно важливо знати кожному викладачеві.

Посилювати позитивне непросто, проте ці зусилля виплачуються й обертаються великим успіхом. Можливо, засвоївши це, викладачі оволодіють мистецтвом професійного спрямування майбутніх фахівців та стануть для них позитивним прикладом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Энкельманн Н.Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех: Пер. с нем. – М.: АО "Интерэксперт", 1999. – 272 с.

Світлана ІЩУК

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯНУША КОРЧАКА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У ході вивчення педагогіки, зокрема соціальної, студенти повинні зрозуміти, що вона опирається не на абстрактні поняття, які виведені логічним шляхом і зумовлюють ідеалістичне та суб'єктивне тлумачення явищ і подій, а на глибокий аналіз та узагальнення фактів дійсності у її розвитку, на осмислення даних різних джерел.

Останнім часом педагогічна громадськість України інтенсивно вивчає спадщину М.Монтессорі, Р.Штайнера, С.Френе, А.Нілла, А.Макаренка, В.Сухомлинського та інших видатних педагогів-гуманістів XX ст. Одне з провідних місць у цій когорті належить польському педагогові Янушу Корчаку.

Світові дослідження та досвід використання його ідей свідчать, що найбільша роль у гуманізації виховання належить ідеям педагога про становище дитини в суспільстві, про суть процесу виховання, про педагогічну діяльність як фактор гуманізації простору дитинства. У зв'язку з цим спадщина Януша Корчака набуває все більшої актуальності.

Аналізуючи спадщину польського педагога, можемо виділити значну кількість аспектів, тісно пов'язаних із соціально-педагогічними проблемами, які є надзвичайно важливими для сьогоднішнього суспільства в цілому й українського зокрема. Серед них: процеси соціалізації особистості, самовиховання та саморозвитку; громадянське виховання, робота з "важкими" дітьми та дітьми, схильними до ризикованої, девіантної поведінки; проблеми всебічного вивчення дитячої особистості, охорони її здоров'я, статевого виховання та соціалізації, профілактики негативних явищ у дитячому середовищі, охорони та захисту прав дітей; вивчення індивідуально-психологічних особливостей дитини; уникнення, подолання та вирішення конфліктів; основи реабілітаційної роботи; діяльність дитячих організацій; роль засобів масової інформації у процесі становлення особистості; гендерні аспекти виховання; перевиховання; роль мистецтва у вихованні; захист від будь-яких проявів насильства та жорстокості; допомога у професійному самовизначенні тощо.

Сучасна світова громадськість шукає і знаходить у спадщині польського педагога відповіді на актуальні у нинішньому суспільстві проблеми. Зокрема, досліджуються питання толерантного ставлення до хворих на СНІД у контексті корчаківського права людини на повагу (Д.-К.Маржец); можливості використання педагогічних ідей Корчака у сучасній реабілітаційно-виховній роботі із адиктивно залежними (К.Бадора, С.Бадора), з бездоглядними дітьми (В.Вісьнєвська), з агресивними дітьми (Т.Каппон), у вирішенні дитячих конфліктів (А.Франчек) тощо [7; 9].

Варто зазначити, що у другій половині XX ст. ідеї Я.Корчака застосовували для вирішення проблем прав дитини; розвитку систем виховання; впровадження його думок у практику роботи сучасних освітньо-виховних закладів. На нашу думку, актуальним і цікавим для українських соціальних працівників є ознайомлення з діяльністю корчаківських товариств у соціальній сфері, а також підготовка педагогічних та соціальних працівників з урахуванням поглядів польського педагога.

У європейських країнах ідеї Я.Корчака впроваджуються вже не одне десятиліття. На території колишнього СРСР, де спадщина польського педагога тривалий час була малодоступною, така діяльність набула поширення порівняно недавно і найактивніше здійснюється в Російській Федерації, Литві. Зокрема, в Росії у соціальних центрах працюють вихователі, які добре знають педагогіку Я.Корчака [1, 12]. Санкт-Петербурзьке відділення Російського товариства Я.Корчака спрямовує свою діяльність на проведення соціологічних досліджень з проблем формування переконань та поведінки вчителів, студентів педагогічних інститутів та школярів у зв'язку з посиленням пропаганди насильства у суспільстві; організацію культурно-освітньої роботи в дитячих закладах (відвідування виставок, перегляд кінофільмів, улаштування конкурсів кращих дитячих робіт на корчаківську тематику тощо), а також на просвітницьку діяльність (читання лекцій, проведення конкурсів студентських робіт, організацію семінарів, конференцій) [1, 23].

Литовське товариство Я.Корчака проводить консультації та надає медико-психологічну допомогу хворим дітям. На щомісячних заняттях "Материнської школи" розглядаються психолого-педагогічні аспекти та проблеми виховання дітей у сім'ї [2, 20].

Вважаємо, що у діяльності соціальних служб України варто творчо використовувати ідеї педагога, досвід корчаківських товариств, що діють у світі. Це значно розширить можливості соціальної роботи в нашій державі й сприятиме вдосконаленню професійної майстерності соціальних працівників.

В умовах посилення інформатизації, розвитку і швидкого поступу науково-технічного прогресу виникає потреба у нових підходах до підготовки педагогічних та соціальних працівників. Нова генерація педагогів покликана вміло поєднувати у виховному процесі сучасні інноваційні технології з гуманізмом та особистісним підходом. "Бачити, запитувати, відповідати на питання – це зміст життя, це зміст нашої нової педагогіки" [5, 291]. Це обумовлює необхідність підготовки педагогічних та соціальних працівників з урахуванням ідей польського педагога. Зазначимо, досвід такої роботи у світі вже є. Зокрема, в Австрії, Італії, Німеччині, Швейцарії проводяться регіональні та міжнародні конференції, лекції, семінари, зустрічі, тематика яких спрямовується на вивчення корчаківської педагогіки "поваги та прав дітей". У Бразилії при вищих навчальних педагогічних закладах діють курси для вчителів, соціальних працівників, психологів, юристів із вивчення педагогічних поглядів Старого Лікаря. Корчаківські дні з питань теоретичного і практичного внеску польського педагога у різні галузі освіти, проблем захисту дитячих прав, сучасності ідей та поглядів Корчака тощо проводяться в Італії, Франції. Консультаційну та матеріально-практичну допомогу вчителям у пропаганді корчаківських ідей надають члени італійської, нідерландської асоціацій [2; 3]. Усе це свідчить про можливість та необхідність широкого застосування педагогічного доробку Я.Корчака у процесі підготовки соціальних педагогів в Україні.

Зараз в нашій державі робляться перші спроби поширення спадщини Я.Корчака серед студентів та працівників педагогічної сфери. Однак лекції, семінари, у яких висвітлюються життя і творчість, доробок польського педагога, мають одиничний характер. Актуальні проблеми піднімалися під час Відкритих педагогічних читань, приурочених 125-річчю від дня народження педагога, що проходили в Івано-Франківському ІППО у листопаді 2002 р. У контексті доробку польського гуманіста обговорювалися питання сімейного, трудового, громадянського, правового, умовного виховання; підвищення педагогічної культури батьків; здорового способу життя, формування особистості педагога, вихователя тощо.

Здійснений нами аналіз ряду навчально-тематичних програм предметів соціально-педагогічного циклу дозволив зробити висновок, що педагогічна спадщина Я.Корчака може застосовуватися, по суті, у ході вивчення усіх навчальних дисциплін. Так, на нашу думку, до спадщини педагога доцільно звертатися при вивченні питань, які стосуються розвитку

пізнавальної та творчої діяльності в структурі соціально-педагогічної роботи, особистості дитини та її розвитку в соціумі, принципів природо-, культуровідповідності, гуманізму в соціальній роботі, що входять до курсу "Соціальна педагогіка". Вивчення питань соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми, соціального захисту дитинства у курсі "Теорія і практика соціальної роботи" матиме наочне обґрунтування у результаті аналізу підходів Корчака до вирішення аналогічних проблем. Варто розглядати зі студентами проблеми самотності, взаєморозуміння батьків і дітей у курсі "Геронтологія" у контексті поглядів педагога. Цікаві й актуальні рекомендації можна віднайти у спадщині польського гуманіста щодо проблем підготовки молоді до сімейного життя, роботи прийомних сімей та закладів інтернатного типу, які вивчаються у курсах "Соціальна педагогіка", "Соціальна робота з сім'єю". Багатий доробок Корчака й арттерапевтичними методами роботи з дітьми, що є цінним для застосування при вивченні курсу "Арттерапія у соціальній роботі".

Корчак зазначав: "Як вихователь, маю… прояви: посмішка, сміх, рум'янець, плач, позіхання, окрик, зітхання" [4, 62]. Розвиток таких умінь, які допомагали б правильно визначити перші прояви відхилень у поведінці дитини, що можуть призвести до девіацій, шляхи подолання цих проявів і попередження розвитку дитини у негативному напрямі, привчає студентів до критичного мислення у ході вивчення курсу "Методика роботи з групами ризику". У творах польського педагога знаходимо багато рекомендацій, порад, які можна використати з цією метою.

Особливу увагу на спадщині Я.Корчака доцільно зосереджувати у ході вивчення таких дисциплін, як "Етика соціальної роботи", "Основи родинного виховання", "Методика роботи соціального гувернера", "Правові основи захисту дитинства", "Основи самовиховання і саморозвитку".

Ознайомлення зі спадщиною видатних педагогів не лише збагачує знання студентів про основи педагогіки, а й робить більш цілеспрямованими їх перші кроки у самостійній діяльності, розвиває наукове мислення, розуміння закономірностей педагогічного процесу та особливостей соціально-педагогічної діяльності, що сприяє доброму засвоєнню загальних рис та своєрідних ознак педагогічної науки, допомагає у розвитку мовлення студентів. Робота з педагогічною спадщиною вимагає ґрунтовного знання термінів, понять, визначень та їх вільного використання, що водночас є необхідною передумовою для свідомого, а не механічного засвоєння складного матеріалу та розвитку навиків самостійної професійної роботи студентів. Такий вид діяльності привчає до систематичного використання словників, енциклопедій, розуміння етимології та значення слів.

Педагогічний доробок Я.Корчака можна використовувати по-різному: наводити цитати під час лекційних, семінарських чи лабораторних занять; пропонувати для колективного обговорення або як тематику індивідуальних, курсових чи дипломних робіт; здійснювати порівняльний аналіз із спадщиною інших педагогів; виконувати навчальні завдання з метою пошуку ефективних шляхів та форм вирішення окремих проблем. У процесі такої роботи у студентів розвивається спостережливість, прагнення самостійно вибрати з тексту подробиці, які характеризують тему, що обговорюється на тому чи іншому занятті, знайти можливості її вирішення. Така деталізація сприяє кращому, більш емоційному засвоєнню фактів, розвиває розумові здібності. З метою розширення світогляду студентів доцільно уже на першому-другому курсах навчання рекомендувати для самостійного ознайомлення твори педагога: "Як любити дитину", "Право на повагу", "Коли я знову буду маленьким", "Діти вулиці", "Дитина салону" тощо.

Наявний досвід використання доробку польського педагога під час вивчення курсів "Етика соціальної роботи", "Основи родинного виховання", "Методика роботи з групами ризику" свідчить про значний інтерес до педагогічної спадщини Я.Кочака. Студенти мають змогу шукати з різних точок зору відповіді на питання: хто є дитина, що відбувається між дитиною і дорослим, яким є дитяче життя, яке минуле, сучасне і майбутнє у конкретної дитини; вчитися поважати особистість, дитину, її погляди, переконання, порівнювати і шукати шляхи виходу з ситуацій за допомогою обґрунтованих Корчаком пропозицій; застосовувати спадщину польського гуманіста у практичній професійній діяльності, визначатися у власному шляху професійного становлення тощо.

Одним із важливих аспектів є практична підготовка соціальних педагогів. Корчак зазначав: "Завдяки теорії знаю, завдяки практиці відчуваю. Теорія збагачує інтелект, практика

забарвлює почуття, тренує волю… Практика – це моє минуле, моє життя, сума суб'єктивних переживань, спогад про... невдачі, боротьбу, поразки, подвиги та тріумфи, негативні й позитивні почуття. Практика недовірливо контролює, здійснює цензуру, намагається зловити теорію на обмані, помилці" [6, 305].

Зі спадщини польського педагога можна запозичити цікаві моменти й у цьому напрямі, адже при будинку сиріт діяла бурса, у якій студенти педагогічних закладів безоплатно працювали з вихованцями за можливість проживання та харчування. Робочий день бурсистів був пристосований до режиму дня вихованців дитбудинку. Участь у щоденному житті Будинку сиріт дозволяла глибоко вивчити життя закладу, техніку роботи в ньому; ґрунтовно ознайомитися з професією педагога та її особливостями; розвинути вміння бачити дитину, розуміти її індивідуальні та вікові особливості й потреби; визначати психічний і фізичний стан дитини на основі вивчення способу її ходи, рухів, поведінки у різних ситуаціях; уважно придивлятися де і що необхідно підкоректувати, щоб робота була краще і чіткіше організованою, отже, й ефективнішою. Поряд із професійними розвивалися й удосконалювалися особистісні позиції. Бурсисти привчалися до пунктуальності, уважності, стриманості, вміння не легковажити дрібницями щоденного життя. Старий Лікар привчав своїх молодих колег розуміти і долати перші ознаки втоми, поважати своє здоров'я, коли воно погіршувалося – вчасно починати лікування. Перебування у бурсі дозволяло добре вивчити людину, її придатність до обраної професії. По суті, кожен складав своєрідний екзамен – чи придатний він до такої важкої праці, як виховання дітей [8, 102]. Вважаємо, що досвід підготовки педагогічних кадрів Я.Корчака заслуговує на увагу, однак, на даний момент він є практично не дослідженим, а рекомендації щодо його застосування не розробленими.

В Україні спадщина Я.Корчака, можливості використання її та зарубіжного досвіду для поширення доробку педагога серед студентів, учнів, педагогічних кадрів, батьків, упровадження положень концепції польського педагога-гуманіста у діяльність навчально-виховних та соціально-педагогічних закладів чекає ґрунтовного і глибокого аналізу. Провідна роль у цій роботі має належати викладачам педагогіки, історії педагогіки, соціальним працівникам, практичним психологам і, зокрема, процесові підготовки педагогічних кадрів до практичної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Информационный бюлетень Российского общества Януша Корчака. – Вып. 2. – М., 1999. – 88 с.
2. Janusz Korczak International Newsletter. – Amsterdam, 1997. – Vol. 1. – 22 p.
3. Janusz Korczak International Newsletter. – Amsterdam, 2001. – Vol. 5 (winter 2000/2001). – 25 p.
4. Korczak J. Jak kochać dziecko. Internat. – Kolonje letnie. – Warszawa-Kraków: Towarystwo wydawnicze w Warszawie, 1920. – 114 s.
5. Korczak J. Szkoła życia / Wołoszyn S. Korczak. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1978. – S.289-295.
6. Korczak J. Teoria a praktyka / Wołoszyn S. Korczak. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1978. – S.305-308.
7. Korczak: nowa antropologia wychowania / Międzynarodowa Konferencja Naukowa: program. – Warszawa, 2002. – 8 s.
8. Merżan I. Dzieci: miłość moja, duma moja, troska moja. – Warszawa: EZOP agencja edytorska, 2002. – 278 s.
9. Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystowywane w nowoczesnych modelach kształcenia / Pod red. Juszczyk M. – Częstochowa: Wyd-wo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996. – 496 s.

Людмила МІЩИК

ВЗАЄМОДІЯ СТУДЕНТА І ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Нові економічні та соціально-політичні умови життя в Україні спричиняють зміну парадигм освіти та виховання. На перший план тепер виходить проблема істотного реформування процесу навчання у вищій школі. Однією із головних методичних вимог до усякого навчального процесу є адресне навчання. У процесі реалізації вказаної вимоги кожен викладач долає цілий ряд проблем. Одна з найсуттєвіших – неоднакова система експектацій у викладача та студента.

Традиційна система взаємин суб'єктів навчально-пізнавального процесу набуває суттєвих змін, однак реалізація їх ускладнюється рядом факторів. Серед них найголовнішим є той, що уявлення студентів про рівні та форми спілкування з викладачем складаються в період навчання у школі. Середня школа у своїй теперішній формі значною мірою не враховує індивідуальні характеристики у структурі особистості. Цю тенденцію продовжує і система навчання у ВНЗ. Нівеляція особистості є кінцевим результатом процесу навчання.

Найважливішим аспектом підготовки сучасних фахівців виступає нарощування їх творчого потенціалу, активності, самостійності, критичності мислення, що пов'язано з підвищенням їх загальнокультурного рівня, розширенням світогляду, форми відповідальності та рівня громадської зрілості. Наведені параметри істотно сприяють формуванню нових підходів до розв'язання соціально-педагогічних завдань. Саме тому перед викладачем виникає проблема – здійснити інтеграцію функцій освіти, виховання та культури. Це означає, що необхідно змінити систему, у якій студент є об'єктом, а не активним суб'єктом навчально-пізнавального процесу. Для цього у системі "викладач-студенти" необхідно вивчити всю сукупність експектацій, що виникають у студента відносно викладача і навпаки.

Терміном експектація ми позначаємо сукупність специфічних та соціально-професійних сподівань, звернених на індивіда, який виконує певну роль у спілкуванні. У нашому випадку це – сподівання відносно індивіда, який мусить виконувати роль студента або викладача.

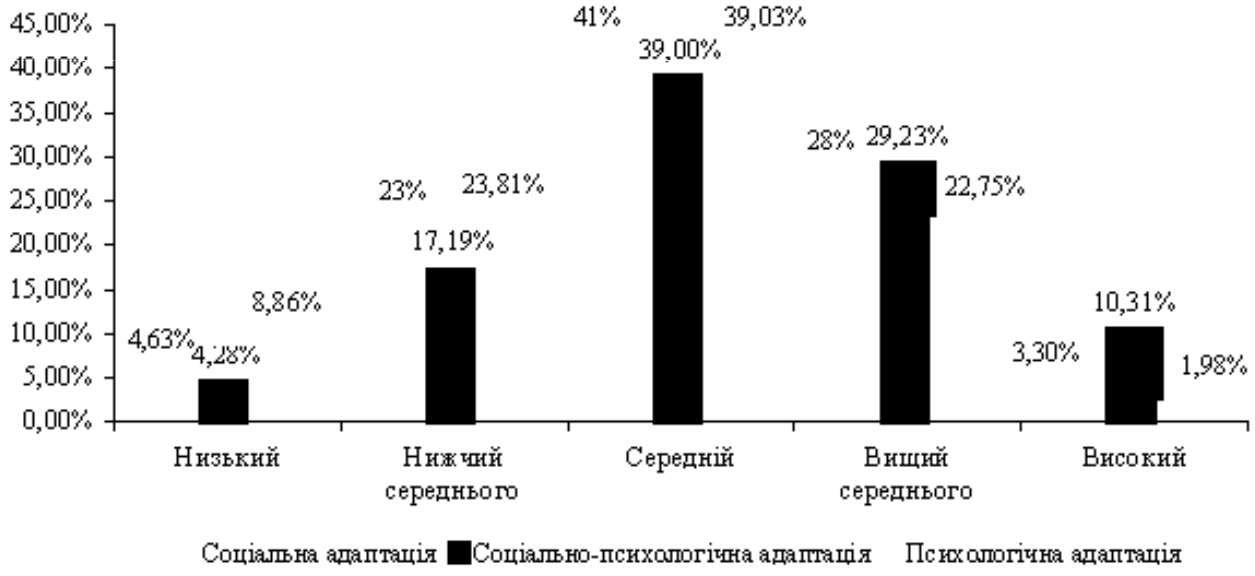
Для з'ясування проблем спілкування та взаєморозуміння між студентами та викладачами у процесі навчання нами були проведені дослідження, що найперше враховували особливості адаптації студентів перших курсів. Специфіка адаптації студентів першокурсників в цілому по університету[1]. З метою вимірювання рівня адаптованості студентів була використана інтервальна шкала. Опираючись на наведені вище критерії, розроблено базову шкалу, яка містить такі підшкали:

1. Соціальна адаптація, освоєння соціальної позиції, прийняття норм та цінностей, пов'язаних із роллю студента.

2. Соціально-психологічна адаптація, загальна налаштованість на факультет, спеціальність (судження).

3. Психологічна адаптація. Переживання емоційного комфорту, пов'язане з навчанням в університеті.

Після статистичної обробки даних було виявлено п'ять рівнів адаптованості: низький, нижчий середнього, середній, вищий середнього, високий. Результативними стали три близькі до нормального розподілу графіки, що відповідали трьом видам адаптації (див. діаграму 1).



Діаграма 1. Специфіка адаптованості студентів першого курсу в цілому по ЗДУ

[1] Матеріали використовувалися за результатами дослідження лабораторії "Соціально-психологічних досліджень та стратегічного прогнозування" на факультеті Соціальної педагогіки та психології.

Таким чином, у цілому студенти-першокурсники ЗДУ адаптуються добре, хоча близько третини опитуваних мають рівень адаптованості нижчий середнього. Із трьох видів адаптації краще проходить соціально-психологічна, гірше – психологічна. З одного боку, першокурсники ототожнюють себе з університетом як соціально визначною організацією, з іншого, – не дуже комфортно почувають себе у навчальному процесі, а відтак – взагалі в університеті.

Окремі причини такого дискомфорту з'ясовуються при аналізі ставлення першокурсників до навчального процесу в ЗДУ. Аналіз проводився на основі експерименту, одним із завдань якого було закінчити розпочату фразу "На заняттях мені найбільше не подобається…". Опрацювання змісту висловлювань дозволило визначити такі сфери навчального процесу в ЗДУ, які видаються найбільш неприємними для студентів першого курсу. Разом було отримано 269 висловлювань. Усі вони поділені на дві великі групи, що включають дрібніші підгрупи (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Емоційне ставлення першокурсників до навчального процесу ЗДУ

№	Групи висловлювань	Бал	%
1.	Ставлення до організації навчального процесу в цілому	109	40,52
1.1.	Незадоволеність структуруванням часу	77	28,62
1.2.	Незадоволеність ергономікою приміщень	32	11,90
2.	Ставлення до окремих елементів навчального процесу	151	56,13
2.1.	Невдоволеність окремими предметами та заняттями	31	11,52
2.2.	Незадоволеність взаєминами із викладачами	27	10,04
2.3.	Невдоволеність якістю викладання	93	34,57
3.	Усе подобається	9	3,35

З'ясувалась ще одна особливість: із двох форм навчання – державної та контрактної – випускники держзамовлення більше задоволені якістю як теоретичної, так і практичної підготовки. У ході дослідження було встановлено, що суб'єктивний рівень складності навчання для студентів різних форм навчання однаковий, але інтенсивність навчальної діяльності студентів держзамовлення трохи вища. Вони більше займаються і, як результат, більше задоволені якістю підготовки. Студенти-контрактники вкладають в освіту значні кошти, які, однак, не можуть компенсувати власних зусиль, відданих на отримання освіти. До того ж, юнаки задоволені якістю підготовки значно менше, ніж дівчата. Разом із тим, юнаки відзначили, що навчатися їм легше, ніж дівчатам, і вони займаються менш інтенсивно.

Таблиця 2

Рівень задоволеності якістю теоретичної підготовки за фахом по факультетах

Факультети	Рівень задоволеності			
	Цілком задоволений	В цілому задоволений	Не задоволений	Зовсім не задоволений
Фіз. виховання	52,38%	38,10%	4,76%	0,00%
Історичний	46,15%	53,85%	0,00%	0,00%
Біологічний	28,21%	66,67%	5,13%	0,00%
Іноземних мов (рос. відділення)	25,71%	68,57%	2,86%	0,00%
Філологічний	21,51%	64,71%	3,92%	1,96%
Економічний	19,44%	61,11%	16,67%	1,39%
Фізичний	18,92%	56,76%	13,51%	8,11%
РГФ	18,52%	66,67%	14,81%	0,00%
Математичний	18,31%	63,38%	16,90%	1,41%
Менеджменту	16,13%	58,06%	19,35%	3,23%
Юридичний	9,20%	59,77%	25,59%	5,75%
СПП	5,26%	55,26%	28,95%	7,89%

Враховуючи той факт, що в системі освіти важливу роль відіграють взаємини викладачів і студентів, не можуть не насторожити результати експерименту, подані в таблиці 2, які переконують, що значна частина студентів не задоволена взаєминами із викладачами, а також методикою викладання. Процес адаптації у ВНЗ як формування ставлення до нової системи життєдіяльності обумовлений минулим досвідом взаємодії в шкільній системі і власними уявленнями про суб'єктів навчального процесу – викладачів. Тому варто говорити про відносини студентів-першокурсників із викладачами як про однин із факторів успішної адаптації. Уявлення про викладачів також були з'ясовані у нашому дослідженні. Разом було отримано 384 варіанти закінчення речення "Викладачі в університеті…", що у процесі контент-аналізу були розділені на дві групи залежно від того, що знаходиться у фокусі сприйняття студентів. Результати подані в таблиці 3. Такі уявлення були виявлені за допомогою незакінченої пропозиції.

Таблиця 3

Емоційно-ціннісне ставлення студентів до викладачів ЗДУ

№	Зміст оцінки	Характер ставлення			
		Позитивне (%)	Негативне (%)	Нейтральне (%)	Разом (%)
1	Особистісно-психологічні якості	50	13,02	8,33	71,35
2	Професійні якості	20,57	8,08	–	28,65
	Разом	70,57	21,10	8,33	100

1. Особистісно-психологічні якості. Ця група містить загальнолюдські якості викладачів університету. 71% першокурсників звертає увагу на викладача, як на людину взагалі, тобто для цих студентів важливими здаються особистісні якості. Половина першокурсників сприймає викладачів позитивно і наділяє їх такими якостями: добрі, чуйні, гарні люди, "прикольні", відповідальні, захоплені, цікаві, розумні, товариські, ввічливі, "нормальні", уважні, доброзичливі, справедливі. 13,02% опитаних негативно ставляться до викладачів і сприймають їх так: без почуття гумору, жорстокі, викликають страх, неповажні, зневажливі, недоброзичливі, злі. 8% студентів нейтрально ставляться до викладачів, що їх навчають.

2. Професійні якості. Ця група об'єднала якості фахівця, що передає набуті знання. До групи позитивних якостей були віднесені такі: кваліфікованість, професіоналізм, володіння велики обсягом інформації, об'єктивність і т.д. (20,57%). До групи негативних якостей зараховано: недооцінку розумових здатностей студентів, упереджене ставленя до знань студентів, методичні неправильності тощо (8,08%).

Як виявилося, для першокурсників найважливішими є особистісні якості викладача, що пояснюється, мабуть, особливостями процесу адаптації, а також загальною тенденцією прямопропорційної залежності між статусом особистості й інтересом до особистих якостей. Таким чином, результати експерименту підтвердили той факт, що характер міжособистісних відносин між викладачами й студентами, як головними суб'єктами навчального процесу ВНЗ, є одним із провідних факторів успішної адаптації останніх.

Окремою проблемою є те, що з перших днів перебування у ВНЗ студент розв'язує протиріччя навчання, у тому числі між своїми перебільшеними вихідними вимогами та обмеженнями даного освітнього закладу; між високою самооцінкою та реальними труднощами навчання. Для педагогів молодших курсів основна складність – у слабкому знайомстві з цими протиріччями психологічного плану. Педагоги спрямовують усі свої зусилля не на їх розв'язання, а на усунення наслідків у формі труднощів навчання.

Але повернемося до проблеми спрямованості навчання-учіння. Наш багаторічний досвід роботи у ВНЗ переконує, що колишні школярі здебільшого приходять у вищий навчальний заклад не готовими "працювати на розуміння", вони звикли (бо їх так привчили) "працювати на запам'ятовування". Саме тому викладачі вищих закладів освіти витрачають багато часу й зусиль, щоби переконати студентів працювати з розумінням.

Варто мати на увазі, що зміна цільових установок та прийомів навчання психологічно легше відбувається при переході із школи на І-й курс, ніж від одного на інший. Перебудову психології студентів доцільно форсувати саме на цьому етапі, оскільки першокурсники до неї психологічно готові. З цією метою із перших днів перебування у ВНЗ студентів треба вчити, обов'язково пояснюючи їм необхідність роботи "на розуміння", підкреслюючи зв'язок та логіку наступності дисциплін, методів. Інакше (не говорячи вже про згадані труднощі навчання) студенти ряд дисциплін віднесуть до розряду "неважливих", "непотрібних", а це – передумови провалів. На жаль, виникненню таких суджень часом сприяють зневажливі висловлювання окремих викладачів на адресу інших дисциплін. Ми переконані, що викладач-фахівець може критично висловлюватися про роботу своїх колег, про налагодження навчального процесу на інших кафедрах, навіть ставити під сумнів доцільність збереження якоїсь дисципліни у навчальному плані, але не має права втягувати в обговорення таких питань студентів. Тут повинна спрацьовувати корпоративна етика у кращому її розумінні.

Загалом визначальна роль у створенні здорового психологічного клімату у ВНЗ належить викладачам. Від їх способу думок і дій залежить і психологічний стан студентів.

Що стосується задоволеності від взаємодії студента з викладачем під час навчально-пізнавальної діяльності на старших курсах, то спостерігається така динаміка: у 30% та 45% третьо- та другокурсників, відповідно, очікування виправдалися. На четвертому курсі пріоритети кардинально змінюються. Результати наших досліджень довели, що 60% четвертокурсників віддають перевагу взаємодії студент-студент, що підтверджується висловлюваннями на зразок "друзі", "спілкування", "колектив", "мій улюблений потік".

Як свідчить аналіз, на формування цих експектацій, на їх сполучення впливає цілий комплекс факторів, вивчення яких є найважливішим завданням педагогіки вищої школи. Саме тому доцільно розглянути співвідношення рольових експектацій викладача та студента. Результати нашого дослідження свідчить:

а) експектації викладача і студента співпадають (20%);

б) експектації викладача на роль студента співпадають, а експектації студента на виконання даним індивідом ролі викладача не співпадають (30%);

в) зворотня ситуація: експектації студента на роль викладача співпадають, а виконання студентом своєї ролі не збігається з тим, якого очікує від нього викладач (50%);

г) взаємне неспівпадіння експектацій викладача і студента – 42%.

Отже, повне співпадіння експектацій – випадок досить рідкісний. Це пояснюється тим, що: студенти вважають головним у викладачі не тільки знання свого предмета, а й наявність таких якостей, як високий інтелектуальний та культурний рівень, нестандартний тип мислення, комунікативні здібності, почуття гумору. Викладачі ж часто ставляться до студентів традиційно – як до споживачів інформації, тому на перший план виступають такі якості студентів, як дисциплінованість, уміння слухати, працездатність.

Співпадання експектацій тісно пов'язане з проблемою ригідності психологічних установок. І це цілком закономірно, тому що сучасний студент – це, як правило, в усьому сформована особистість, із своїми, тільки їй властивими, поглядами, ідеалами, політичним кредо та життєвими позиціями. Тому мимоволі слухачі пропускають всю отримувану в процесі навчання інформацію через фільтр довіри і недовіри. Особлива критичність при сприйнятті матеріалу – характерна риса сучасної молоді. Подолати цю установку, тобто переконати їх, часом дуже складно.

Найбільш ефективним засобом розв'язання проблем неспівпадання експектацій та ригідності психологічних установок видається використання активних методів навчання. Від сучасного студента вимагається не тільки зрозуміти, запам'ятати та відтворити отримані знання, а й уміння ними оперувати, застосовувати їх у практичній діяльності, розвивати. Відомо, що ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається, тому безпосереднє залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності у ході навчального процесу пов'язане саме з використанням методів активного навчання. У ході таких занять, крім необхідної з даної теми інформації, студент засвоює навики спільної роботи в групі, толерантного ставлення до поглядів інших, навіть у тих випадках, коли вони не співпадають із власною точкою зору, своїм

баченням проблеми та шляхів її розв'язання. У свою чергу, викладач краще пізнає своїх студентів, вчиться поважати їх думки та інтереси.

Для методів активного навчання характерні такі принципи активізації навчально-пізнавальної діяльності:

1) проблемність й актуальність досліджуваного матеріалу;

2) забезпечення адекватності навчально-пізнавальної діяльності характерові та змістові майбутньої професії;

3) взаємонавчання;

4) дослідницький підхід до вивченого матеріалу.

Таким чином, ефективне реформування вищої школи передбачає істотні зміни рольових функцій не тільки студента, а й викладачів у навчально-виховному процесі та використання з цією метою активних методів навчання як єдино адекватних сучасним вимогам вищої школи.

Віра ПОЛІЩУК

ЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Аналіз сутності соціально-педагогічної діяльності свідчать про те, що вона відноситься до таких видів діяльності, професійне оволодіння якими вимагає не тільки засвоєння значної суми знань, умінь і навичок, але і сформованості певної світоглядної позиції, наявності таких особистісних якостей, як відповідальність, добросовісність, комунікативність, емпатійність, доброзичливість, емоційна стійкість та ін. Професія соціального педагога вимагає від майбутнього фахівця поведінки саморегулювання, усвідомленого прагнення до самовдосконалення, необхідності чинити відповідно до правових і морально-етичних норм. Специфіка соціально-педагогічної діяльності полягає в тому, що об'єктом діяльності виступає людина, її життя, права й інтереси. Той факт, що соціально-педагогічна робота повинна бути об'єктом етичного регулювання і контролю, обумовлюється рядом обставин. По-перше, в соціально-педагогічній діяльності існує значна кількість ситуацій, які потрібно вирішувати не тільки за допомогою правових норм, а й етичних. По-друге, соціальний педагог за родом своєї діяльності втручається в особисте життя свого клієнта, що вимагає особливо етичної поведінки. По-третє, він виконує двоєдину функцію захисту інтересів не тільки окремої людини, а й суспільства в цілому, які можуть вступати в протиріччя між собою. Нарешті, в процесі надання соціально-педагогічної допомоги суперечність можлива між технологічними (інструментальні) і етичними компонентами діяльності. Перший спрямований на вирішення соціально-педагогічної проблеми крізь призму ефективності самої дії (враховується час, затрачені зусилля і ресурси). Другий компонент – морально-етичний – пов'язаний з оцінкою тих наслідків, які діяльність зумовлюватиме у клієнта. Оскільки базовою цінністю соціально-педагогічної роботи є благо клієнта, етичний компонент соціально-педагогічної роботи потрібно визнати домінуючим. Це положення і повинно враховуватись у процесі підготовки соціальних педагогів.

Необхідність етичної регламентації професійної поведінки в соціально-педагогічній сфері (і не тільки в ній) актуалізується ще й іншими чинниками.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, коли для одних людей на першому місці стоїть прагнення досягти особистого успіху, збагатитися, використовуючи для цього всі можливі засоби, а для інших – фізичне виживання будь-якою ціною, спостерігається значне зниження позитивних загальнолюдських цінностей. Це призводить до різкого знецінення цінності людського життя, особистості як такої, нехтування її честю й гідністю. Моральне самознищення суспільства відбувається значно швидше, ніж формування "нових" гуманістичних цінностей. Як свідчить історичний досвід, у такий період високі етичні норми, засвоєні в процесі виховання і соціалізації особистості, закономірно й об'єктивно відходять на другий план.

Соціально-педагогічна робота поки що в нашій країні не має належного статусу і престижу. Це пояснюється "молодістю" професії, недосконалістю законодавчої бази,

недостатньою кількістю соціальних служб і проблемами їх кадрового забезпечення. Далеко не всі соціальні працівники і соціальні педагоги мають належну професійну підготовку. Так, згідно з даними статистичної звітності, на 1 півріччя 2000 р. тільки у системі Центрів соціальних служб для молоді, яких в Україні налічується 529, працювало 2424 особи, з яких 1726 мали вищу освіту, 185 – незакінчену вищу, 382 – середню спеціальну. Зокрема, освіту соціального педагога мало 105 осіб, соціального працівника – 37, психологічну – 350, педагогічну – 948, юридичну – 93, соціологічну – 29, економічну – 372, медичну – 31, іншу – 493. Не менш цікавим є той факт, що відповідно до Типових структур і штатів центрів соціальних служб для молоді в системі ЦССМ станом на 1 півріччя 2000 р. повинні були б працювати не 2424 а 4426 працівників.

Наведені дані певною мірою пояснюють результати дослідження якісного складу соціальних працівників і педагогів, що було проведене нами у 1999 р. Отримані результати свідчать, що значна частина респондентів не має чіткого уявлення про сучасну систему соціального захисту населення, напрями державної соціальної політики, види соціального обслуговування, не ознайомлені зі світовою і вітчизняною практикою соціальної роботи. Близько 20% респондентів не вважають соціальну роботу наукою, більше 45% опитаних зізнались, що не володіють соціальними методиками і технологіями, 34% – знаннями в галузі соціальної політики і законодавства, 60% – методиками проведення соціально-педагогічних досліджень. Тут справа не тільки в професійній підготовці, тобто кваліфікаційному рівні фахівців. На сьогодні в соціальних службах працюють і випадкові люди, які розглядають місце роботи як тимчасове і тому не мають відповідної мотивації до праці, виконують свої професійні обов'язки лише у міру зовнішньої необхідності, не керуючись при цьому міркуваннями гуманності своєї місії, внутрішньою потребою допомагати людям, що опинилися у скрутній життєвій ситуації.

Важливо відзначити, що опитані соціальні працівники і соціальні педагоги констатували суттєвий відрив наявного у них арсеналу засобів соціальної допомоги населенню від попиту на неї, оскільки в суспільстві з'являється все більше людей, які потребують соціальної підтримки і захисту.

За результатами проведеного нами дослідження, всі труднощі і проблеми, з якими найчастіше стикаються соціальні працівники і соціальні педагоги, можна об'єднати у чотири групи: матеріально-технічного, теоретично-методологічного, методично-технологічного й особистісного характеру.

Соціальна і соціально-педагогічна робота як вид професійної діяльності є у нашій країні інноваційною, тому для нас природним є вивчення зарубіжного досвіду сутності соціальної роботи, технологій її здійснення і моделей професійної підготовки відповідних фахівців. Проте існує чимало зарубіжних шкіл, які по-різному трактують сутність соціальної роботи, її цілей, завдань, ціннісних орієнтацій. Завдання нашої країни полягає в тому, щоб, вивчивши і проаналізувавши зарубіжний досвід, створити власну модель соціальної і соціально-педагогічної роботи і систему ціннісних орієнтацій у ній.

Соціальна і соціально-педагогічна робота не є автономною; вона пов'язана з багатьма держаними і недержавними структурами. Держава і місцеві органи влади здійснюють значний вплив на соціальну і соціально-педагогічну роботу, визначаючи значною мірою не тільки пріоритетні напрями діяльності, а й те, які категорії населення повинні стати першочерговим об'єктом їх впливу, яким повинен бути їх вплив, на яких умовах, у які терміни і в якому обсязі повинна ця допомога надаватися.

Опинившись у залежності від зовнішніх інститутів, у першу чергу від державних структур, місцевих органів влади і стану економіки, соціальна і соціально-педагогічна робота не може повною мірою поділяти ту систему цінностей, яка ними сповідується. Так, наприклад, ринкова економіка підкоряється законові отримання максимального прибутку, що зумовлює такі негативні явища, як безробіття, збідніння населення та ін. Соціальна і соціально-педагогічна робота має на меті надавати допомогу всім, хто її потребує, віддаючи перевагу індивідам, що опинилися в кризовій ситуації.

Кожна сфера людської діяльності може функціонувати ефективно лише за умови відповідної етичної регламентації. Тому поява в різних сферах професійної діяльності етичних

кодексів є закономірним явищем. Соціальна і соціально-педагогічна робота є специфічним видом діяльності, особливим видом людських взаємин. Соціально-педагогічна діяльність проводиться в інтересах всього суспільства, незалежно від того, чи спрямована вона на окремого індивіда, групу, чи на соціум. З цієї точки зору соціально-педагогічна робота може бути оцінена крізь призму загальних моральних норм. Проте, виступаючи проявом моральності і гуманності суспільства стосовно своїх найменш захищених членів, вона повинна володіти власними етичними принципами і правилами, які регламентували б діяльність її структур і представників.

Слід мати на увазі, що між соціально-педагогічною діяльністю і її кінцевим результатом існує тісний етичний зв'язок, який обумовлює не тільки вибір соціальним педагогом мети, а й засобів її досягнення. Соціально-педагогічна робота спрямована на людей, тобто є одним із способів вирішення проблем, які стоять перед окремою людиною, групою людей чи перед суспільством в цілому. Проте, на відміну від більшості інших видів діяльності, вона проводиться не просто з людьми, а з людьми особливими, які мають серйозні проблеми або знаходяться у кризовій ситуації. Тому праця в соціально-педагогічній сфері передбачає органічну єдність кваліфікації та особливих духовних якостей, почуття високої моральної відповідальності, готовності виконувати свій професійний обов'язок.

Соціально-педагогічна робота належить до видів професійної діяльності з високим ступенем індивідуалізації праці. Проте це не означає, що діяльність соціального педагога є неконтрольованою; вона може бути, здебільшого, проконтрольована тільки побічно, оскільки зазвичай здійснюється один на один з клієнтом. Ця обставина вимагає від соціального педагога особливого дотримання етичних норм і правил спілкування з клієнтом і його соціальним оточенням, більш вимогливого самоконтролю, ніж інші види професійної діяльності.

Праця соціального педагога має творчий характер. Оскільки у цьому творчому процесі неможливо формалізувати всі нюанси, оскільки важко виключити, бодай на даному етапі розвитку нашого суспільства, появу серед професіоналів випадкових людей, то повинна існувати внутрішня регламентація діяльності, яка сприяла б формуванню єдиних підходів до вирішення проблем й обумовлювала норми поведінки і дій фахівців.

Етичні норми соціально-педагогічної роботи повинні стати домінуючим механізмом саморегуляції відносин у професійному співтоваристві, при взаєминах з клієнтом. Етичні цінності, принципи і норми повинні виступати домінуючою концептуальною основою, якою мають керуватися соціальні педагоги при вирішенні різних за складністю і характером соціальних і соціально-педагогічних проблем.

У Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів значна увага зосереджується на питаннях формування особистісних якостей. Курс "Етика роботи соціального педагога" розглядається як такий, що дає духовну основу теоретичним знанням, і як базова дисципліна професійної підготовки.

Необхідність ґрунтовної етичної підготовки майбутніх фахівців обумовлюється також загальним станом соціальної і соціально-педагогічної роботи в країні. Сьогодні в Україні фактично відсутні як внутрішні (з боку професійного співтовариства), так і зовнішні (з боку суспільства) механізми етичного регулювання і контролю соціально-педагогічної сфери. У процесі вирішення соціально-педагогічних проблем, які мають складний етичний контекст, соціальний педагог залишається наодинці із своєю совістю, керуючись, здебільшого, наявним досвідом роботи і своїми переконаннями, а не прийнятими у світовій практиці етичними стандартами. Таким чином, ми можемо сподіватися, що у найближчому майбутньому наші випускники, як перші професійно підготовлені кадри, внесуть у цю сферу високу професійну мораль і, можливо, відіграють свою роль у розробці і затвердженні певних механізмів (можливо, і структур), які стверджуватимуть і зберігатимуть у професійному співтоваристві високі етичні принципи, слідкуватимуть за дотриманням прав клієнтів, соціальних працівників і соціальних педагогів.

Роль і значення етичної підготовки соціальних педагогів збільшується у зв'язку з невирішеністю проблеми професійного відбору абітурієнтів на спеціальність "соціальна педагогіка", яка вимагає високої професійної мотивації. В умовах, коли у переважної більшості

вищих закладів освіти такий відбір відсутній, а мотивація не є високою, за час підготовки майбутніх фахівців ми повинні добитися розуміння і прийняття студентами моральних засад своєї професії, сформувати готовність дотримуватися етичних принципів і норм соціально-педагогічної діяльності, взяти на себе відповідальність перед суспільством і перед клієнтом.

Мета курсу "Етика роботи соціального педагога" полягає в тому, щоби сприяти формуванню у студентів здатності до незалежної моральної орієнтації в професійній діяльності. Зміст етичної підготовки поки що не є визначеним і закріпленим у державному стандарті, тому фактично формується викладачами. Проте вже сьогодні можна визначити два найважливіші вектори, за якими вона повинна здійснюватися. Це – засвоєння базових цінностей соціально-педагогічної роботи, з одного боку, і формування моральних ідеалів і професійно значущих якостей особистості, – з другого. У процесі вивчення курсу "Етика роботи соціального педагога" студенти повинні засвоїти специфіку тих моральних відносин, які виникають при взаємодії з численними категоріями клієнтів, з колегами-професіоналами, з професійним співтовариством, а також із суспільством у цілому.

У процесі викладання цього курсу викладач намагається вирішити такі професійно значущі завдання:

– повідомити студентам знання про етичні теорії і цінності, на яких базується соціально-педагогічна робота, принципи, норми і стандарти діяльності соціального педагога;

– утвердити у світогляді студентів гуманістичні ідеали, підвищити їх моральну культуру, сформувати механізми внутрішнього етичного контролю: почуття обов'язку, порядності, совісті;

– розвивати здібності самостійно аналізувати конкретну ситуацію, яка містить етичну дилему, виробляти шляхи її вирішення;

– навчити будувати взаємовідносини і регулювати свою поведінку на основі професійних етичних норм;

– формувати психологічну готовність до зустрічі на практиці із складними ситуаціями, що містять конфлікт етичних норм;

– спонукати студентів до активного самоаналізу і самовдосконалення з метою підвищення своєї професійної культури;

– на основі засвоєння етичних норм і заповідей соціально-педагогічної роботи допомогти студентові усвідомити себе часткою професійного співтовариства, покликаного здійснювати високу місію допомоги і підтримки.

Викладання курсу "Етика роботи соціального педагога" пов'язане з вирішенням цілого ряду проблем. Окрім труднощів, характерних для всієї системи вузівської підготовки соціальних педагогів у ВНЗ (відсутність державних стандартів підготовки, відсутність належно апробованого програмного, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення), ми сьогодні говоримо про недостатню теоретичну розробленість даної дисципліни. У науковій літературі, дисертаційних дослідженнях із соціальної педагогіки етичній проблемі відводиться, на жаль, дуже мало уваги. Нечисленні публікації присвячені портретові соціального педагога; зрідка робиться спроба підготувати кодекс етики соціального педагога; зовсім поодинокими є публікації щодо етичного компонента у змісті професійної підготовки. У цілому можна стверджувати, що проблемне поле даної дисципліни вже визначене. Одночасно зміст етики соціально-педагогічної роботи, як розділу етичної науки, що вивчає особливості морально-етичної сторони соціально-педагогічної роботи, ще не розроблено. Сьогодні немає чіткої ієрархії базових цінностей соціально-педагогічної роботи, не вирішено питання про механізми їх дії в умовах нашого соціокультурного середовища, немає єдності у визначенні підходів до розв'язання соціально-педагогічних проблем.

Підсумовуючи досвід роботи викладачів Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка із здійснення етичного компонента професійної підготовки соціальних педагогів, ми можемо стверджувати:

1. Курс етики соціально-педагогічної діяльності повинен бути практично зорієнтованим і враховувати теоретичні знання про етично-моральні засади професії. Пріоритет має належати практичному компонентові підготовки, тому що даний предмет у майбутньому повинен виконувати регулятивну функцію. У зв'язку з цим співвідношення лекційних і практичних

занять, за нашим переконанням, повинно становити приблизно 1:2. На семінарських заняттях центральне місце ми намагаємось відводити аналізові гіпотетичних або реальних ситуацій, які містять конфлікт етичного характеру. Саме така форма роботи, організована у малих групах, дозволяє формувати у студентів вміння давати первинну оцінку ситуації, ідентифікувати етичну дилему, знаходити шляхи її вирішення. Окрім того, знання з етики соціально-педагогічної діяльності, спрямовані на розвиток вміння бачити й аналізувати практику з точки зору дотримання етичних стандартів діяльності, включені нами в програми соціально-педагогічних практик.

2. Ми намагаємось, щоби навчальний процес мав особистісно-діяльнісний характер. Знання норм етики соціально-педагогічної діяльності не зробить соціального педагога зразком моральної поведінки у своїй сфері. Етичні норми і цінності тільки у тому випадку стають керівництвом до дії, якщо будуть усвідомлені студентом і стануть його особистісним надбанням. Цього можна досягти тільки за умови використання активних форм роботи, інноваційних технологій, залучення студентів під час соціально-педагогічних практик, практичних занять до вирішення соціально-педагогічних проблем, звертання під час підготовки до особистого досвіду студентів.

Проблемним для нас було питання, на якому курсі майбутні соціальні педагоги повинні вивчати етику соціально-педагогічної діяльності. З одного боку, цей курс варто засвоювати на початковому етапі навчання; з іншого боку, практичну орієнтацію курсу можна забезпечити лише за умови наявності у студентів базових знань з теорії і практики соціально-педагогічної роботи, технологій соціальної роботи, належної правової підготовки. Очевидним є той факт, що курс етики соціально-педагогічної роботи має міждисциплінарний характер, а базові знання з цього предмета можуть доповнюватися і розвиватися при вивченні технологій соціальної роботи з окремими категоріями населення. Ми вважаємо, що до курсу етики соціально-педагогічної роботи доцільно повертатися і на магістерському рівні, тому що систематизовані знання і набутий досвід допоможуть осмислити етичні проблеми соціально-педагогічної діяльності на новому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – SvR – Аргус. 1994. – 208 с.
2. Козлов А.А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы: Сборник научных очерков. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 224 с.
3. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.
4. Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
5. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы/ Под ред. Д.Дозла и С.Шардлоу/ Пер. с англ. под ред. Ю.Б. Шапиро. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
6. Обучение социальной работе: состояние и перспективы/ Материалы Международных конгрессов Школ социальной работы/ Под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: 1997. – 283 с.
7. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник/ За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.
8. Социальная работа накануне 2000 года: пути и цели профессионального становления. – М.: Берлин: Ин-т социальной работы, 1998. – 77 с.
9. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник /За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

Степан ПОЛТОРАК

ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВИПУСКНИКІВ

З метою вивчення педагогічних умов і шляхів формування у курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) внутрішніх військ МВС України військово-професійних умінь командира підрозділу було проведене експериментальне дослідження, яке включало декілька етапів.

На першому етапі, спираючись на вивчення практичного досвіду формування військово-професійних умінь командира підрозділу у курсантів, визначалась та уточнювалась гіпотеза

дослідження. Проводився аналіз цього процесу, виявлялись суперечності і фактори, що знижують або підвищують його ефективність. Розроблявся інструментарій експериментального дослідження, здійснювалось пілотажне дослідження, визначались та уточнювались критерії, показники та рівні сформованості у курсантів військово-професійних умінь, необхідних для ефективного виконання функцій командира підрозділу.

На цьому етапі проводився також відбір та вивчення об'єкта дослідження, формувався склад контрольної та експериментальної груп. Кількість курсантів у групі учасників експерименту визначалась відповідно до положення про те, що чим статистично однорідніша сукупність, тим меншим може бути обсяг вибірки. При цьому вираховувалось, що величина вибіркової сукупності, з одного боку, повинна бути "статистично значущою", тобто достатньо великою, щоб отримати достовірну інформацію, з другого, – має дозволяти оперативно обробляти одержану інформацію.

Ураховуючи вимоги до формування вибірки, її обсяг, який забезпечує репрезентативність даних, було визначено у 107 осіб: 52 курсанти в експериментальній групі і 55 курсантів у контрольній, тобто в кожну групу ввійшло по два курсантських взводи. При цьому у складі обох груп знайшли своє відображення загальні ознаки генеральної сукупності, такі як: термін і умови навчання, успішність та ін.

Після визначення складу обох груп з допомогою різних методів (спостереження, бесіда, опитування, вивчення документів, узагальнення незалежних характеристик, аналіз результатів діяльності та ін.) здійснювалось вивчення курсантів експериментальної та контрольної груп.

На першому етапі протягом двох років велось систематичне спостереження за діяльністю 10 командирів курсантських взводів. У процесі спостереження відзначались та аналізувались різноманітність, частота й ефективність форм і методів роботи командирів, організація виховних заходів і ставлення до них з боку різних категорій військовослужбовців.

Усе це дозволило визначити зміст та загальну структуру діяльності командира підрозділу. Особлива увага звертається на виявлення впливу різних форм і методів роботи командира на службово-бойову діяльність підрозділів. Як показники реальних результатів аналізувались: якість виконання службово-бойових завдань, професійна підготовка військовослужбовців, стан військової дисципліни, виконання нормативів з бойової підготовки, володіння зброєю та бойовою технікою. Це дозволило здійснити об'єктивну оцінку значущості військово-професійних умінь командира підрозділу в різних сферах його діяльності.

Вивчення документів включало цільовий, змістовий, методичний аналіз різних видів службової документації командира підрозділу:

а) керівних документів МВС України, які визначають посадові обов'язки командирів підрозділів;

б) планово-звітної документації;

в) відгуків командування частин і з'єднань про військово-професійну діяльність випускників ВВНЗ внутрішніх військ МВС України.

В результаті аналізу всього комплексу документів було з'ясовано: перелік посадових обов'язків командира підрозділу; загальну цільову спрямованість його діяльності як командира підрозділу, організатора і вихователя підлеглих; зміст і цільову спрямованість конкретних методів його діяльності як командира; труднощі і недоліки у виконанні посадових обов'язків та їх причини.

Крім цього, на першому етапі дослідження проведено спеціальні заняття з офіцерами, залученими до експерименту. Офіцерам були роз'яснені його ціль та завдання, методи початкового збору матеріалу та його обробки.

На підготовку експертів, залучених для визначення рівня сформованості у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу, зверталась особлива увага. З ними проводились заняття з методики експертного опитування, відбирались критерії і показники військово-професійних умінь командира підрозділу.

Загальним результатом першого етапу дослідження було створення моделі діяльності командира підрозділу, яка може служити основою для формування цільових, змістових і методичних вимог до підготовки командирів підрозділів.

Другий етап дослідження був присвячений аналізові існуючого у ВВНЗ внутрішніх військ МВС України процесу підготовки курсантів до діяльності командира підрозділу: виявлялась його відповідність вимогам військової практики, визначались шляхи підвищення його ефективності.

Відповідно до поставленої мети на цьому етапі визначалась цільова спрямованість підготовки курсантів до діяльності командира підрозділу, її професійний зміст, форми і методи реалізації. Аналізували також зміст, особливості та структура формування у курсантів ВВНЗ внутрішніх військ військово-професійних умінь командира підрозділу.

Особлива увага відводилась організації констатуючого етапу експерименту, спрямованого на визначення вихідного рівня сформованості військово-професійних умінь командира підрозділу у курсантів експериментальної та контрольної груп. Його мета – аналіз діяльності викладацького складу військових кафедр і кафедри військової психології та педагогіки, командирів курсантських підрозділів щодо формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу. Враховуючи ситуативність і можливість отримання не зовсім об'єктивних даних, проводилось декілька замірів у процесі різних видів діяльності курсантів. Після цього визначався середній рівень професійної підготовленості курсантів. Порівняння одержаних результатів в експериментальній та контрольній групах дозволило зробити висновок про те, що на етапі констатуючого експерименту рівні сформованості військово-професійних умінь командира підрозділу у курсантів майже не відрізнялись. Це дало підстави говорити про однакові стартові можливості обох груп на початку експериментального дослідження.

У ході бесід та обговорень результатів констатуючого етапу дослідження уточнювалась програма формуючого експерименту, завдання якого полягали в:

- визначенні прийомів і способів зміни суб'єктивного ставлення курсантів до майбутньої діяльності командира підрозділу в ході навчально-виховного процесу ВВНЗ;
- реалізації методики формування військово-професійних умінь командира підрозділу;
- уточненні змісту загальної педагогічної підготовки курсантів експериментальної групи до діяльності командира підрозділу;
- визначенні основних напрямів і педагогічних умов удосконалення формування військово-професійних умінь командира підрозділу у ході формуючого експерименту;
- розробці та апробації прийомів і способів діяльності командирів курсантських підрозділів і викладачів, які безпосередньо впливають на формування військово-професійних умінь командира підрозділу;
- наданні допомоги курсантам експериментальної групи у складанні планів самоосвіти і саморозвитку.

Після закінчення підготовчої роботи основні зусилля були зосереджені на проведенні формуючого експерименту, мета якого полягала в перевірці гіпотези дослідження. Кінцевий результат передбачалось одержати за рахунок організаційно-педагогічних заходів підвищення ефективності формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу. Дієвість впроваджуваних заходів, способів і прийомів визначалась як у ході експерименту, так і після його закінчення.

У ході формуючого експерименту здійснювався поточний контроль, основним завданням якого була оперативна оцінка ходу і результатів експерименту, внесення необхідних корективів у його проведення. Сутність поточного контролю полягала у визначенні рівня сформованості військово-професійних умінь командира підрозділу та ефективності застосованих педагогічних методів, прийомів і засобів.

Основна мета третього етапу дослідження полягала в аналізі та узагальненні отриманих результатів, формулюванні теоретичних висновків і практичних рекомендацій, апробації та практичному впровадженні методики формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу.

На цьому етапі розв'язувались такі завдання:

- розробити та апробувати науково обґрунтовану методику ефективного формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу у процесі викладання військових дисциплін;
- обґрунтувати психолого-педагогічні основи та психологічну модель активізації формування у курсантів військово-професійних умінь;
- визначити структуру і зміст формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу, адекватних змістові та умовам реальної діяльності командира підрозділу внутрішніх військ.

Для розв'язання цих завдань проводилась перевірка результатів експериментального дослідження, яка здійснювалася шляхом порівняння вихідних і кінцевих даних, що характеризують рівні військово-професійних умінь командира підрозділу. На цьому етапі проводився аналіз динаміки розвитку військово-професійних умінь командира підрозділу в умовах формуючого експерименту, який дав можливість визначити шляхи подальшого вдосконалення у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу на основі комплексно-цільової програми.

В основу експериментального дослідження була покладена комплексно-цільова програма, яка містить взаємозв'язані структурні та функціональні елементи, підпорядковані меті формування у курсантів готовності до самостійного, відповідального і продуктивного розв'язання службово-бойових завдань. Розроблена комплексно-цільова програма включала такі напрямки педагогічного впливу на курсантів у процесі формування у них військово-професійних умінь командира підрозділу [1]:

- методичне забезпечення процесу реалізації комплексно-цільової програми;
- цілеспрямоване підвищення рівня професійної майстерності офіцерсько-викладацького складу, командирів курсантських підрозділів у педагогічному керівництві формуванням у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу;
- організаційно-педагогічний вплив на курсантів з урахуванням курсу навчання та рівня їх військово-професійної спрямованості, психологічної та загальної підготовленості;
- використання зворотного зв'язку, що дає можливість оперативно одержувати необхідну інформацію про результати психолого-педагогічного впливу на курсантів щодо формування у них військово-професійних умінь командира і своєчасно коригувати форми та способи цього впливу.

Розроблена комплексно-цільова програма дала можливість удосконалити методику формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу, оптимізувати взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, скоригувати педагогічні технології підготовки курсантів до діяльності командира підрозділу. У ній змодельовані головні функції, які виконують учасники експерименту, офіцерсько-викладацький склад, командири курсантських підрозділів, керівники різних відділів і служб, методичних кабінетів кафедр.

Провідним фактором реалізації запропонованої програми формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу є рівень педагогічної майстерності викладацького складу військового закладу освіти. В нашому випадку рівень професійної майстерності викладацького складу, який брав участь в експерименті, виявлявся не тільки в тому, наскільки успішно курсанти оволодівали військово-професійними вміннями, а й у тому, наскільки успішно викладачі впливали на підготовку курсантів до діяльності командира підрозділу.

У процесі реалізації комплексно-цільової програми як основні були використані такі методи: спостереження, бесіди, експеримент, опитування, вивчення документів, тестування, аналіз результатів діяльності. Вибір саме цих методів обумовлений особливостями предмета нашого дослідження, поставленими цілями і завданнями.

При виборі методик необхідно виходити з того, що для вивчення складної проблеми формування військово-професійних умінь командира підрозділу у курсантів ВВНЗ внутрішніх військ лише комплексне їх використання може дати достатньо повну, надійну і валідну інформацію.

Для дослідження особистісних властивостей, які впливають на процес формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу, використані: запитальник військово-професійної мотивації (ВПМ); багаторівневий особистісний опитувальник; особистісний опитувальник Г.Айзенка. За допомогою опитувальника ВПМ, розробленого А.Боровиковим і Б.Овчинніковим, вивчено та оцінено основні компоненти військово-професійної спрямованості курсантів, їх зорієнтованість на навчання у військово-навчальному закладі внутрішніх військ і подальшу службу у військах. Під час обробки даних, одержаних у процесі опитування респондентів, враховано різну значущість окремих шкал, а також їх "питому вагу" в загальній підсумковій оцінці військово-професійної спрямованості.

За допомогою багаторівневого особистісного опитувальника "Адаптивність", розробленого А.Маклаковим і С.Чермяніним, оцінено адаптивні можливості особистості майбутніх командирів підрозділів з урахуванням їхніх психофізіологічних характеристик, які відображають особливості психосоціального розвитку. Даний опитувальник містить 165 запитань, які утворюють декілька шкал: „адаптивні здібності" (АЗ), "нервово-психічна стійкість", "комунікативні особливості", "моральна нормативність".

Для вимірювання індивідуальних відмінностей темпераменту і характеру курсантів використано "Особистісний опитувальник Г.Айзенка" [2]. За допомогою методики В.Русалова оцінювались властивості темпераменту курсантів – енергійність, пластичність, темп та емоційність.

Для виявлення рівня і спрямованості міжособистісних домагань курсантів використано методику Т.Лірі.

Комплексна оцінка рівня розвитку в групі стосунків, характерних для колективу, проведена за методикою соціально-психологічної самоатестації групи (СПСК). Загальний рівень інтелектуального розвитку курсантів діагностувався за допомогою 4-го і 5-го субтестів з тесту Айзенка.

Ефективність формування військово-професійних умінь командира підрозділу оцінювалась шляхом порівняння рівня їх сформованості у курсантів контрольної та експериментальної груп.

Змістовною основою оцінюваних військово-професійних умінь обрані елементи процесу організаційно-управлінської, військово-педагогічної та військово-спеціальної діяльності командира підрозділу внутрішніх військ, кожний з яких був поділений на складові дії (акти). Для кожної окремої дії, відповідно до її змісту, були розроблені якісні показники виконання, які описують, скільки і які саме дії (операції) повинен виконати курсант. За показник сформованості військово-професійних умінь була прийнята кількість і якість виконаних курсантом дій відносно до їх загальної кількості, передбаченої навчальним завданням.

Оцінка сформованості військово-професійних умінь проводилася під час виконання комплексного тактичного завдання, в ході ротних тактичних навчань, польових виходів і контрольних занять.

З метою вивчення динаміки формування у курсантів військово-професійних умінь командира підрозділу ми спеціально розробили анкети, спрямовані на визначення ставлення до навчання у ВВНЗ і подальшої служби у внутрішніх військах; задоволеності організацією і якістю навчально-виховного процесу у ВВНЗ; переліку та рівня сформованості військово-професійних умінь командира підрозділу; ступеня підготовленості до самостійної роботи на посаді командира підрозділу.

Дані, одержані в результаті вивчення курсантів за перерахованими вище методиками, оброблялись із використанням системи багатомірного аналізу експериментальних даних. Для підтвердження достовірності результатів комплексно-цільової програми використовувалась методика, розроблена Н.Шишонком, а також t-критерій Стьюдента.

Розроблена програма експериментального формування військово-професійних умінь командира підрозділу у курсантів ВВНЗ внутрішніх військ МВС України дозволила отримати об'єктивні й надійні емпіричні результати, використати широкий арсенал психолого-педагогічних методів, здійснити математичну обробку одержаних результатів, визначити ефективність основних шляхів удосконалення підготовки курсантів до виконання функцій командира підрозділу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А.Корчемного, Л.Г.Лаптева, В.Г.Михайловского. – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 384 с.
2. Киршева Н.В., Рябчикова Н.В. Психология личности: тесты, опросники, методики. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.

Надія БІЛОВУС

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Соціально-економічний розвиток суспільства в усі історичні часи залежав від інтелектуального потенціалу народу. Проблема підготовки талановитих вчених та висококваліфікованих спеціалістів у різних сферах людської діяльності завжди перебувала в полі особливої уваги науковців України. У сучасних умовах особливо загострилася криза в суспільстві, а відтак соціум набув негативних барв з усім розмаїттям відтінків. Найуразливішою галуззю цього періоду нашого життя виявилася дошкільна освіта. За нинішньої фінансово-економічної скрути уряд ухвалив державну програму освіти "Діти України". У її змісті передбачено роботу з дітьми інвалідами, хворими та з тими, що мають підвищені здібності [2]. Об'єктивно перед педагогами постає завдання – виховувати інтелектуальну еліту України.

Узагальнено це активізує явище обдарованості у середовищі юних – новий "освітній феномен" на зламі сторіч. Однак статистика свідчить, що в світі народжується близько 40-50% дітей з помірно розвиненим інтелектом та з тимчасовими затримками в розвитку; близько 20-25% – з достатньо розвиненим інтелектом й прихованим потенціалом творчості; і лише 4-6% дітей – з високорозвиненими розумовими здібностями й відкритим творчим потенціалом [5, 6]. Проведені нами діагностичні обстеження 675 дітей віком від 3 до 12 років щодо рівня їх інтелектуального розвитку в умовах навчання у загальноосвітніх закладах і виховання в дитячих садках міст Івано-Франківська, Львова, районних центрів Рожнятіва, Калуша, а також сільських навчальних закладів Надвірнянського і Тлумацького районів стали предметом наукового дослідження: процес розвитку обдарованості в сензитивному періоді формування особистості. Обстеження проводилось методами спостереження за виявленням анатомо-фізіологічних індивідуальних та вікових особливостей, опорними параметрами когнітивного розвитку слугували констатація розвитку уваги (стійка, нестійка), пам'яті (наочно-образна, словесно-логічна, емоційна, образна), визначення типу нервової системи (врівноважений, неврівноважений, інертний), рівня домагань.

Результати обстежень засвідчили, що в обраному для дослідження регіоні відсоток обдарованих дітей значно нижчий ніж загальнодержавний показник; коефіцієнт, який вираховувався із набраної кожною дитиною кількості балів, вищий в дошкільному віці і в 1-2 класах, ніж у дітей 10-12 р. Першопричиною, якою ми пояснюємо одержані результати, є недосконалість організації навчально-виховного процесу з дітьми, які вирізняються високим потенціалом розвитку здібностей.

Зазначимо, що проблема обдарованості привертала увагу не лише вітчизняних, а й зарубіжних педагогів і психологів. Особливо значущими для дослідження розглядаємо дані Ф.Гальтона, Л.Фрідмана, Б.Теплова, О.Запорожця, Л.Виготського, Л.Венгера. На їх підставі можемо різносторонньо розкрити зміст феномена обдарованості як:

- своєрідного поєднання здібностей, що забезпечують успішне виконання певних видів діяльності;
- сукупності загальних здібностей, що зумовлюють широкий діапазон можливостей людини, своєрідність її зацікавлень;
- сукупності задатків, уроджених структур, передумов для успішної діяльності певного характеру, подальшого розвитку та вдосконалення здібностей;
- розумового потенціалу, інтелекту людини, цілісної індивідуальної характеристики пізнавальної спроможності й здібності до навчання: талановитості, наявності внутрішніх передумов для досягнення виняткових успіхів у конкретному виді діяльності.

Багатозначність означеного соціально-педагогічного явища дослідження свідчить про складність і підтверджує багатоаспектність проблеми. Актуальними для її висвітлення в українських науковців розглядаємо дані О.Проскури, Ю.Гільбуха, В.Моляко, І.Волощука та ін. Зупинимось на дослідженнях О.Проскури. В одержаних нею матеріалах важливе місце посідає з'ясування питань про здібності та їх взаємозв'язки з обдарованістю. Так, під здібностями вчена розуміє не лише індивідуально-психологічні здібності, які вирізняють одну особу з-поміж інших, а й забезпечення належних умов для їх розвитку. Відтак, здібностями вона називає лише ті якості, що мають відношення до успішного виконання певної діяльності чи їх кількості. Такі властивості, як скажімо, в'ялість, повільність, збудливість, не є індивідуальними здібностями, оскільки не розглядаються як умови, що гарантують успіх виконання певної діяльності. Поняття "здібності" не зводиться лише до тих знань, умінь, навичок, які вже вироблені в конкретної особи.

Інші вчені виділяють "загальну обдарованість" – сукупності якостей, від яких залежить діапазон інтелектуальних можливостей дитини, рівень і своєрідність діяльності. Відтак, загальна обдарованість сприяє розвиткові та вдосконаленню спеціальних здібностей, які легше визначити вже в дошкільному віці [3, 162].

Головно. у визначенні потенційних можливостей дитини науковці радять розглядати наявність певних знань, умінь і навичок у поєднанні з інтересами, тобто виявлення того, що знає, що вміє і чим хоче займатися дитина [4, 34].

Таким чином, обдарованій дитині притаманні: прискорене прагнення бути самостійною в самообслуговуванні; вміння висловлювати думки; виявлення інтересу до діяльності, яка потребує тонкої й точної моторики, володіння розвиненою координацією, широким діапазоном рухів і демонструванням здібностей у практичному застосуванні знань; очевидні успіхи й досягнення в читанні, багатий словниковий запас, розумінням прочитаного, готовність переказувати. Така дитина задає багато запитань про походження і функції предметів, проводить чимало власних спостережень і дослідів; охоче і легко вчиться, вільно оперує математичними символами, є дуже допитливою і спостережливою, виявляє незалежність та оригінальність мислення, винахідливість, висловлює цікаві міркування про конкретні ситуації, демонструючи гнучкість мислення, легкість пристосовування, активність спілкування, виявляє ініціативу, беручи на себе відповідальність. Обдарована дитина вирізняється доброю пам'яттю [4, 36].

Уже в ранньому віці дітям притаманні певні проблеми у сфері їх цікавлень. Вони полюбляють складні ігри, які передбачають виконання нестандартних вимог. Діти з високим рівнем інтелектуального розвитку частіше ніж ровесники задумуються над такими явищами, як смерть і потойбічне життя; вже в ранньому віці ставлять одвічні філософські запитання про сенс життя та своє місце в довкіллі, пропонують способи пошуку відповідей на них [5, 7].

Очевидним явищем феномена обдарованості є дитячі страждання. Однією з причин цього в обдарованих дітей є притаманне їм бажання бути в усьому досконалими; неможливість досягти абсолютної досконалості. Отже, у них виникає болюче й гнітюче почуття та відчай, коли вони ставлять перед собою нереальні завдання практичного спрямування. Обдаровані діти нетерпимі до примітивного, посереднього, рано проявляють почуття справедливості. Цікаво, що їм властиве почуття гумору, завдяки чому вони часто бачать смішне там, де інші його не помічають. Природно, що такі діти сприймаються як диваки, хоча наділені багатою уявою, схильні перебільшувати страх, небезпечність ситуації, в якій перебувають [4, 37].

Аналіз джерельної бази дослідження свідчить про існування найбільш сприятливих періодів для розвитку певних здібностей дитини, так званих сензитивних періодів особливої чутливості, які спостерігаються в дитячому віці. На цій основоположній стадії дорослий не взмозі вплинути ззовні. Якщо в дитини нема можливості діяти відповідно до періодів особливої чутливості, то вона втрачає зручну нагоду набути певної здібності природним шляхом. Сензитивні періоди забезпечують можливість отримання необхідних знань, умінь, способів поведінки. Вони минають назавжди незалежно від того, чи реалізовано внутрішній потенціал дитини і використано позитивні умови для розвитку певних психічних процесів. Якщо спробувати розвинути будь-яку здатність дитини за межами відповідного сензитивного періоду, то результату можна досягти, але з більшими затратами праці, або не досягти взагалі [4, 37].

У цьому контексті доцільно вкотре вдатися до спадщини М.Монтессорі, яка вказує, що сензитивні періоди є універсальними, тобто виникають упродовж розвитку всіх дітей незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей. Вони індивідуальні, як і термін їх виявлення; тривалість і динаміка перебігу можуть бути різними в конкретних дітей. Водночас є і приблизні середньостатичні межі різних сензитивних періодів. Кожен із них характеризується повільним початком, етапом максимальної інтенсивності й поступовим спадом відповідної чутливості. До основних сензитивних періодів дослідниця відносить: розвиток мови (0-6р.), сприймання порядку (0-3р.), сенсорний розвиток (0-біля 5,5 р.), сприймання маленьких предметів (1,5-2,5р.), період рухів і дій (1-4 р.), розвиток соціальних навичок (2,5-6р.) [5, 6].

Фахівці констатують прискорені прояви мистецьких здібностей, порівняно з інтелектуальними. До того ж загальноінтелектуальний потенціал на ранніх етапах розвитку дитини визначити важче. Передусім звертають на себе увагу досить високий рівень розумового розвитку, якісна своєрідність, самостійність і нестандартність виконання завдань, добре розвинене мовлення, здатність швидко запам'ятовувати все, що подається, яскравий характер продуктивного мислення. Характерною рисою творчих натур є здатність тривалий час захоплюватись чимось одним, вносячи у його зміст власні елементи, а відтак швидко переходити до іншої діяльності, аналогічно віддаючись їй сповна.

Показниками вияву загальних здібностей дитини у започаткованому дослідженні слугують: пізнавальна активність, якість сприймання нового матеріалу й рівень його засвоєння; швидкість запам'ятовування і відтворення; оперативно-творчий характер діяльності, продуктивність уяви, посидючість і працездатність; тривалість зосередження на певній діяльності і рівень захоплення нею; прагнення до пізнання нового й самостійність пошуку раціональних способів розв'язання завдань. Враховуючи розширення теоретичного і практичного аспектів поняття "обдарована дитина" й актуальність проблеми розпізнавання обдарованих і талановитих дітей у різних вікових групах, вважаємо, що сьогодні об'єктивно виникла необхідність удосконалювати традиційні методики виявлення творчих задатків у вихованців закладів дошкільної освіти.

Обдарованих дітей дошкільного віку та їх навчання за спеціальними програмами розглядаємо як новий напрям у діяльності педагогів дитячих навчальних закладів. На підставі проведених нами впродовж 2000-2002 років досліджень у дошкільних закладах м.Івано-Франківська та врахування досягнень у педагогічній практиці вважаємо раціональними систематизовані та діагностичні методики: стандартизовані тести, оціночні шкали, систематизоване спостереження, критерійно орієнтовані тести, бібліографічні лонгітюдні методи, а також метод полімодального підходу.

Досягненню мети щодо навчання і виховання обдарованих дітей в Україні можуть сприяти: подальший розвиток мережі наукових, навчально-виховних закладів, що працюють з обдарованими дітьми, розробка методів і форм організації навчально-виховного процесу, удосконалення науково-методичного забезпечення навчання і виховання в державних дошкільних і альтернативних навчальних закладах дошкільної освіти [5, 8].

Перший етап дослідження означеної проблеми доводить, що основним принципом роботи з обдарованими дітьми має бути забезпечення індивідуального підходу, зміст якого обумовлюється індивідуальними особливостями конкретної дитини.

Аналіз реалізації чинних освітніх програм доводить раціональність нашого підходу до роботи з обдарованими дітьми і вказує на доцільність будувати її з опертям на триступенево-поетапну комплексну модель розвитку. Вона передбачає наявність таких основних етапів реалізації розвивальної програми, кожен із яких має свою специфіку і водночас функціонує як певний ступінь послідовного розгортання спеціально організованих розвивальних занять.

Упродовж першого етапу реалізації моделі роботу доцільно спрямовувати на забезпечення максимальних можливостей для дітей, якнайширше реалізуючи їх загальну, орієнтовно-пізнавальну діяльність, ознайомлення з найрізноманітнішими галузями та об'єктами, які викликають їх інтереси.

На другому етапі моделі розвитку обдарованих дітей рекомендуємо спрямовувати заняття на організацію продуктивної діяльності вихованців в обраному колі предметів та

проблем. На цьому етапі важливо, щоб педагог активно стимулював інтереси дитини. Цей етап вважаємо завершеним, якщо педагог бачить, що дитина достатньою мірою занурилась в обрану сферу інтересів.

На третьому етапі роботи заняття радимо зосереджувати на організації відносно самостійної роботи дітей. Важливим на цьому етапі є надання дитині можливості максимально проявити свою оригінальність. Суттєвою перевагою наведеної дидактичної моделі розвитку дітей є те, що вона характеризується відносною простотою, гнучкістю, дозволяє "накладати" її на найрізноманітніший предметно-профільний матеріал.

Дітей з високим творчим потенціалом необхідно вчасно виявити й, не обминувши сензитивного періоду, забезпечити належні умови для розвитку кожної особистості з урахуванням її здібностей та інтересів. Для дітей з помірним інтелектуальним розвитком потрібно створювати відповідне розвивальне середовище, яке стимулюватиме розвиток прихованих здібностей, і здійснювати навчання за інтересами. Вважаємо, що виховний процес доцільно спрямовувати на організацію занять з урахуванням інтересів і творчих здібностей.

Отже, обдарована дитина – рідкісне явище. Не викликає сумніву, що потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного поступу й матеріального розвитку людства. Отож, які будь-який ресурс, його слід вчасно виявляти і розумно використовувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: концептуальні засади, зміст і перспективи впровадження в практику // Пед. газета. – 2000. – №7. – С.4-5.
2. Закон України про освіту.
3. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Радянська школа, 1954. – С.162-163.
4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – №5. – С.32-38.
5. Концепция одарённости // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.5-10.

Валентина БЕНЕРА

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Дослідженнями самостійності в процесі підготовки до педагогічної діяльності займався ряд педагогів і психологів (А.Брушлинський, В.Казаков, О.Леонтьєв, І.Підкасистий, С.Рубінштейн, Л.Рувінський, О.Савченко, К.Славська). Вживаючи термін "формування", вчені розглядають його як процес, що передбачає плановість і перспективність навчально-виховного впливу. Вихователь дошкільного навчального закладу на основі потреб суспільства у певній вихованості громадян органічно пов'язує процес передбачення майбутнього (проектування особистості) і процес перетворення (активне навчання і виховання), як підпорядкування ходу педагогічного процесу меті, яка відображає це майбутнє.

У вказаних дослідженнях можна виділити два умовні напрямки:

– системний, який полягає в концептуальному, поетапному та комплексному формуванні цілісної, всебічно розвиненої особистості протягом усього навчального періоду у ВНЗ і залученням мікро- і макровиховного впливу та власних зусиль студентів;

– особистісний, який розглядає проблему формування особистості майбутнього педагога через необхідну наявність спеціальних здібностей, якостей індивідуально-психологічних особливостей.

Позиція представників системного підходу до формування особистості майбутнього педагога базується на єдності двох сторін педагогічного процесу: збагачення пізнавального потенціалу студентів через систему знань, умінь і навичок і вироблення відповідних звичок поведінки, розумових та вольових якостей, здібностей, характеру. Суть системного підходу до формування особистості педагога полягає в поетапному розвитку професійної, зокрема психолого-педагогічної, спрямованості; в індивідуальному збагаченні студентів-педагогів через систему знань, умінь та навичок; у закріпленні й розвитку професійно важливих особистісних якостей і здібностей, тобто комплексу навчально-виховних дій та сукупності різних за якістю елементів системи, які пов'язані між собою складними динамічними зв'язками.

Вчені, зорієнтовані на особистісний розвиток, розглядають процес професійної підготовки як знаряддя приросту індивідуального потенціалу особистості. На думку І.Якиманської, "завдання сучасної освіти, на всіх її рівнях, полягає у створенні сприятливих умов для розвитку кожної людини, у формуванні її пізнавальної активності, у творчому осмисленні і перетворенні дійсності, що проявляється на основі оволодіння загальнонауковими й професійно значущими вміннями, знаннями та навичками" [11]. При цьому вчені підкреслюють роль загальної інтелектуальної обдарованості людини в розвитку й формуванні її особистості та необхідність управління процесом формування професіональної свідомості, тобто конкретизації соціальних норм і цінностей.

Формування у загальному значенні – це розвиток чого-небудь (із характерною для нього специфікою) під впливом цілеспрямованих дій. Специфічне для особистості формування – це цілеспрямоване збагачення її змістовної сторони шляхом перетворення відображуваної реальності, що лежить за цими рамками, у відображене, яке входить в її рамки, тобто постійне засвоєння навколишнього світу [8].

Ми передбачаємо, що формувати пізнавальну самостійність – не означає закладати готові мотиви й цілі у свідомість студента, а поставити його в такі умови і ситуації розгортання активності, в яких бажані мотиви і цілі складаються і розвиваються з урахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішнього прагнення, бажання.

З позиції діяльнісного підходу мета навчання майбутніх педагогів переслідує не стільки передачу знань і умінь, скільки формування навчальної діяльності студентів, яка відповідає певній професійній функції. Проблема вдосконалення процесу підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах є предметом спеціальних планомірно організованих педагогічних досліджень, у яких до шляхів досягнення ефективності цього процесу підходять з різних позицій.

Сучасні дослідники розглядають функціональний аспект діяльності у прямій залежності з розробкою моделі спеціаліста з метою чіткої профілізації окремих компонентів його діяльності. Так, найбільш поширеним є вдосконалення професійної майстерності педагога за допомогою розширення структури і змісту його професійно значущих знань, умінь та навичок (І.Зязюн, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Сластьонін, Г.Сухобська та ін.). Ряд авторів сутність уміння розглядає як здатність людини успішно виконувати певні дії, як засвоєння суб'єктом способів виконання дії (О.Зарудна, Є.Кабанова-Меллер, О.Карпенко, В.Онищук, К.Платонов, В.Сластьонін, Л.Утельсон), як оволодіння складною системою дій та операцій, підпорядкованих єдиній меті та використовуваних людиною в нових для неї умовах на основі здобутих знань та навичок (О.Абдуліна, В.Гущенко, В.Яровий).

Відомо, що фази підготовки та здійснення діяльності можуть бути віддаленими одна від одної в часі. При цьому фаза підготовки має особливе значення, бо саме вона пов'язана з розвитком інтелектуально усвідомленої поведінки чи діяльності. З урахуванням цього ми розглядаємо гностичний компонент як змістову та функціональну характеристику дій педагога на підготовчій фазі професійної діяльності, пов'язаній з усвідомленням образу – цілі та вибору оптимального для її досягнення засобу (чи процедури) діяльності. Принципово важливо, що цей компонент не виникає сам по собі. Він є наслідком певних дій, які педагог виконує в ідеальному плані в момент, що передує реальній діяльності.

Педагогічна діяльність – комплекс педагогічних дій. Найстійкіші компоненти в структурі педагогічної діяльності – конструктивна, організаторська, комунікативна і гностична галузі [9]. Гностичний компонент означає вивчення об'єкта діяльності (дітей); змісту, засобів, форм і методів навчання та виховання, за допомогою яких ця діяльність реалізується, переваг і недоліків своєї особистості та діяльності, спрямованої на свідоме її вдосконалення.

Інший підхід розроблено в руслі ідеї технологізації діяльності та процесу освіти. Характеризуючи процеси, що спонукають виникнення і впровадження педагогічних технологій у сучасну практику освіти, дослідники (Ю.Бабанський, В.Безпалько, В.Бондар, М.Кларін, Т.Селевко, Н.Тализіна) зазначають необхідність відтворення в педагогіці системно-діяльнісного підходу, упорядкування на цих засадах засобів навчання у школі та ВНЗ; потребу здійснення особистісно орієнтованого підходу в усіх ланках системи освіти, заміни недостатньо ефективного вербального засобу передачі знань більш продуктивними; потребу технологічного

підходу до вибору методів, організаційних форм взаємодії студента і педагога, що забезпечують гарантовані результати навчання та знижують негативні наслідки роботи педагога.

Згідно з професіографічним вивченням педагогічної діяльності педагога (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, С.Карпиловська, В.Сластьонін, Л.Семушіна, Є.Панько, Л.Маркідіна та сучасними вимогами до фахівця дошкільної освіти, що висвітлені в Концепції дошкільного виховання в Україні, Законі України "Про дошкільну освіту", частина професіограми вихователя дошкільного навчального закладу має такі блоки:

– основні функції спеціаліста;
– спрямованість педагога (пізнавальна, гуманістична, професійно-педагогічна);
– професійно-особистісні якості;
– професійні знання;
– професійні вміння.

На основі досліджень виділяємо такі функції вихователя дошкільного навчального закладу (за Л.Загородньою, В.Логиновою, П.Саморуковою, Л.Семушиною):

– охорона життя та здоров'я дітей;
– власне педагогічна (здійснення освітньо-виховного процесу);
– організаційно-педагогічна;
– громадсько-педагогічна;
– організаційно-методична;
– адміністративна;
– самовдосконалення (особистісне і професійне).

Пізнавальна самостійність повинна надавати цілісної спрямованості всій системі підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, його професійно-особистісним якостям, професійним знанням та професійним умінням, допомагати ефективно реалізовувати основні функції спеціаліста.

Професіограма вихователя дошкільного навчального закладу визначає вимоги до його особистості. Спрямованість – одна з найважливіших властивостей особистості, яка виражається у цілях, мотивах, потребах, інтересах, ідеалах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, установках. На думку В.Сластьоніна, професійно-педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого об'єднуються основні якості педагога.

Гуманістичну спрямованість вихователя дошкільного навчального закладу визначають:

1) соціальна активність, моральні та ціннісні орієнтації, усвідомлення громадянського обов'язку і відповідальності;

2) професійно-педагогічна спрямованість:

– інтерес і любов до дітей, уважність і чуйність до кожного дошкільника;
– захопленість педагогічною діяльністю, впевненість в активній ролі виховання;
– психолого-педагогічна спостережливість;
– педагогічна уява (передбачення);
– організаторські здібності, справедливість, комунікабельність, цілеспрямованість, наполегливість, вимогливість;
– урівноваженість, витримка, здатність до самооцінки;

3) пізнавальна спрямованість:

– широка ерудиція, духовні, пізнавальні інтереси, інтелектуальна активність;
– почуття нового;
– готовність до педагогічної самоосвіти та самовиховання.

Ряд дослідників (Л.Іонова, Н.Халєзова, В.Космінська та ін.) стверджує, що в оволодінні спеціальністю важливе як засвоєння теоретичних знань, так і набуття навичок, умінь, без яких знання не можуть знайти практичного застосування [9].

Сутність поняття "уміння" в узагальненому розумінні трактується як спосіб виконання дії чи системи дій, якими забезпечується сукупність набутих знань і навичок. Уміння [5] – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань, без чого воно не існує. Утворення умінь є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності кори великих

півкуль головного мозку, в ході якого створюються і закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань у практичних діях.

Дослідження вчених свідчать, що від рівня сформованості у педагога знань, умінь і навичок залежить рівень знань, умінь і навичок вихованців (С.Архангельський, Ю.Бабанський, Н.Кузьміна та ін.). Педагоги Р.Буре й Л.Островська, розкриваючи роль вихователя в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, висловлюють думку, що майстерність педагога проявляється, насамперед, у його вміннях. Серед важливих дослідники виділяють вміння поєднувати різноманітні методи і прийоми взаємодії з вихованцями, уміння визначати доцільну міру впливу на них, уміння проектувати й передбачати результати своєї діяльності. "Робота з дітьми – це творчість. Вона проявляється в умінні прогнозувати застосування прийому і передбачати його результат" [4]. Вчені наголошують на тому, що педагогічна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу – складна, багатогранна праця, яка вимагає від нього ґрунтовної теоретичної підготовки і вміння впроваджувати теорію в практику. При цьому необхідно постійно поновлювати знання, оволодівати новими вміннями.

Хоча в професійній діяльності вчителя та вихователя є багато спільного, проте кожна з них має свою специфіку, яка виявляється у змісті педагогічних знань та вмінь. Виникає необхідність нових досліджень, спрямованих на вивчення стилю діяльності вихователя дитячого садка з врахуванням змін, які відбуваються в освіті, та сучасних вимог до його професіоналізму.

Ґрунтовне вивчення професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу належить Я.Коломінському, Є.Панько. Вони розкривають структуру, функції та мотиви педагогічної діяльності, класифікують психічні якості, педагогічні здібності та професійні уміння вихователя і дають їм характеристику; визначають роль педагога дошкільного закладу в системі міжособових відносин з дітьми, їх батьками та колегами по роботі. Серед основних умінь вихователя Я.Коломінський, Є.Панько виділяють: гностичні, конструктивні, комунікативні, організаційні та частково-методичні.

Аналізуючи уміння вихователя, які необхідні для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, Є.Панько у праці "Психологія діяльності вихователя дитячого садка" підкреслює, що поведінка педагога, який працює з дошкільниками, має дуже велике значення, тому що "він уходить в мікросередовище малюка, і той намагається у всьому його наслідувати" [7].

Детальну класифікацію педагогічних умінь пропонує Л.Семушина: психолого-педагогічні, частково-методичні, спеціальні. "Психолого-педагогічні вміння, – за її переконанням, – найбільш узагальнені і стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя" [10]. Вона виділяє: спеціальні вміння (співати, грати, танцювати тощо) та психолого-педагогічні вміння, до яких відносяться: аналітичні, проективні, конструктивні, організаційні, комунікативні; уміння, необхідні для контролю за ходом педагогічного процесу та його регуляції, уміння, необхідні для оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Сучасні дослідження професійних умінь педагога дошкільного навчального закладу стосуються: умінь вихователя керувати грою (Л.Артемова, А.Бондаренко, З.Михайлова, С.Новосьолова, О.Янківська та ін.), трудовою діяльністю (З.Борисова, Г.Бєленька, Н.Кот, Н.Кривошея, М.Машовець та ін.); умінь в галузі культури мовлення (А.Богуш, Р.Буре, І.Луценко, Н.Орланова, Л.Островська та ін.); техніки мовлення (М.Боголюбська, Л.Горбушина, В.Шевченко та ін.); творчих умінь (Л.Маркідіна); невербальних засобів спілкування і діяльності в системі професіограми (Л.Семушина).

Психолого-педагогічні уміння визначають специфічність професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, роблять її відмінною від педагогічної діяльності вчителя. В основі психолого-педагогічних умінь лежать сформовані (чи несформовані) прийоми пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення, моделювання тощо).

Знання студента визначаються як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. Суб'єкт повинен застосовувати знання в практичній діяльності раціонально й ефективно. З огляду на це технологічність є домінуючою характеристикою професійної діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального

закладу й означає перехід її на якісно новий етап, що відповідає критеріям ефективності, оптимальності, науковості, порівняно з традиційним рівнем, який визначається поняттям "методика".

Кожен вид діяльності потребує певних умінь. Всі ці уміння ґрунтуються на спільних психічних властивостях, які набувають специфічних особливостей певної діяльності відповідно до її змісту. Сучасний вихователь дошкільного навчального закладу повинен володіти пізнавальними уміннями, які необхідні для повноцінного розвитку сфери дошкільника "Я – сам" згідно з базовим компонентом дошкільної освіти. Адже дошкільний навчальний заклад є школою для маленьких, він відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити входження дошкільника у широкий світ та розвинути його внутрішні сили.

Самостійність – важлива особистісна якість, підґрунтя для формування самосвідомості, почуття власної гідності, впевненості у собі. Її наявність або відсутність істотно впливає на становище дитини у групі, на хід адаптаційного процесу, рівень емоційного комфорту, на якість засвоєного матеріалу, стан здоров'я тощо. Звичка до постійної опіки посилює у дітей потребу в ній, яка виражається в нерішучості, нездатності до самостійних дій. Це потребуватиме від педагога спостережень за дошкільником у різних життєвих ситуаціях – втручається дитина у певну життєву ситуацію чи, навпаки, воліє бути стороннім спостерігачем, чи виступає активним ініціатором, чи здатна взяти на себе відповідальність за когось або щось, чи, може, прагне перекласти її на інших. Це проблема вироблення певної життєвої позиції дошкільника, розвиток його елементарної життєвої компетенції.

О.Кононко [3] стверджує: по-перше, життєва компетентність ставить високі вимоги до здатності виявляти самостійність – інтелектуальну та поведінкову: виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм при зіткненні з труднощами, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки; по-друге, щоб дитина росла самостійною і, відповідно, компетентною, дорослі мають визнавати цю якість украй важливою для особистісного становлення дошкільника, надавати йому можливість виявляти самостійність, не караючи за це, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись у діяльність дитини, допомагати лише в разі об'єктивної необхідності. Інакше ідея зробити дошкільника активним суб'єктом життєдіяльності, закладена Базовим компонентом, залишиться нереалізованою.

Отже, сучасний фахівець дошкільної освіти повинен володіти умінням самостійно пізнавати та умінням навчати цього дошкільників. Як зазначає Я.Коломінський, виховати самостійність можна тільки самостійністю і тактом.

Пізнавальні вміння є окремою, особливою групою умінь у гностичному компоненті професійної діяльності педагога, повинні допомагати дошкільникові стати активним суб'єктом життєдіяльності та розширити ступені його самостійної активності. Тому слід виділити такі пізнавальні уміння:

– організовувати відтворення змісту засвоєного матеріалу в колективній пізнавальній або предметно-маніпулятивній діяльності;

– аналізувати з дитиною результати її зусиль, успіхів та невдач;

– забезпечувати розуміння дитиною життєвої необхідності продуктивної діяльності та її перспективу;

– організовувати операційно-пізнавальну діяльність у відомих умовах (за зразком вихователя);

– організовувати операційно-пізнавальну діяльність в нових заданих умовах (задати елементи для самостійного вибору дітей);

– організовувати операційно-пізнавальну діяльність з метою узагальнення знань, умінь, навичок та забезпечення їх корекції;

– забезпечувати організацію колективного пошуку мети пізнавальної діяльності;

– планувати, організовувати підготовку, здійснювати та аналізувати пізнавальну діяльність;

– розвивати пізнавальні здібності дитини;

– створювати пізнавальну перспективу її розвитку;

– будувати навчання на ґрунтовному аналізі результатів попередніх контрольних діагностичних зрізів;

– модифікувати навчальні програми до потреб кожної дитини;

– надавати дітям змогу діяти самостійно (у грі, спілкуванні, побуті, навчанні), робити власний вибір, розв'язувати нескладні проблемні ситуації;

– володіти раціональними способами пошукової та практичної діяльності, вправляти у використанні набутих умінь та навичок дошкільників;

– забезпечувати умови, в яких діти проявляли б самостійність у показі своїх нових умінь та навичок перед однолітками;

– сприяти визнанню самостійної дитини в групі, підвищенню її статусу, зростанню впевненості в собі, роблячи її самостійні дії значущими для всіх;

– позитивно оцінювати дії й поведінку дитини, коли вона долає певні труднощі, розв'язує проблеми для себе й для інших ситуацій;

– надавати змогу дитині поціновувати свої вчинки, результати діяльності;

– вводити мотиви соціального заохочення та соціальної значущості дій і вчинків, які сприяють підвищенню самостійності;

– регламентувати допомогу, забезпечувати оптимальне, адекватне сприяння дитині, поширювати використання непрямих методів керівництва (навідні запитання, разові вказівки, позитивні оцінки тощо).

Зі зміною освітніх парадигм у системі вищої педагогічної освіти закономірно здійснюється перехід до нових технологій навчання, зорієнтованих не на пріоритет знання і виконання, а на варіативність, суб'єктність, індивідуальну творчість. Особливої значущості набувають такі характеристики професійної діяльності педагога, які дозволяють йому проектувати результати педагогічного процесу, самостійно обирати серед багатьох засобів і шляхів його організації найбільш оптимальні. Відтак, пізнавальна самостійність об'єктивно є складовим елементом професійної діяльності сучасного педагога, ознакою її виконання на технологічному рівні. Пізнавальні вміння педагога утворюють органічний і динамічний комплекс: пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, здійснення різностороннього сприйняття й адекватного пізнання особистості дитини.

Аналіз анкет самооцінки студентів та спостереження на педагогічній практиці дають можливість констатувати, що оцінка студентами своїх умінь у більшості випадків необ'єктивна, в основному, завищена. Переважна більшість респондентів визначає низький рівень пізнавальних умінь (36%) порівняно з конструктивними (12%), організаторськими (15%), комунікативними (13%), аналітичними (11,6%) та проективними (12,4%). Здійснюючи оцінку рівня розвитку пізнавальних операцій, 58% респондентів оцінили їх на 3 бали в навчальній діяльності та 46% – на педагогічній практиці – оцінили на 4 бали (вищий бал – 5). Визначаючи недостатньо сформовані уміння, студенти виділяли, зокрема, удосконалення пізнавальних операцій та складання пізнавальних завдань для дошкільнят. Результати анкетування також засвідчили наявність протиріччя між досить високим рівнем теоретичних знань і невмінням застосовувати їх на педагогічній практиці, домінування виконавської самостійності студентів над пізнавальною.

Аналізуючи результати анкетування та досвід роботи у педагогічному коледжі, ми визначаємо, що причинами недостатнього рівня сформованості пізнавальних умінь є: відсутність програми, яка відображає специфіку пізнавальної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, технології формування пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів, безсистемні знання про структуру, види та етапи її розвитку і вдосконалення, що і визначає стратегію завдань експериментального дослідження. На нашу думку, слід з'ясувати зміст структурних компонентів пізнавальної самостійності, враховуючи специфічні риси діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, виявити умови та методи її формування в процесі професійно-педагогічної діяльності. Це вимагає розробки моделі формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у структурі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В. Інтерактивні методи активізації навчальної роботи студентів. Наукові записки. Випуск 2. – К.: Детід, 1998. – С.108-117.
2. Артемова Л.В. Актуальні проблеми дошкільної освіти та підготовки фахівців на сучасному етапі // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д. Осипенка. Педагогічні науки. – Бердянськ, 2000. – № 2. – С.16-18.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні //Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С.56.
4. Буре Р.С., Островська Л.Ф. Воспитатель и дети. – М.: Просвещение, 1982. – С.7-13.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С.333-338.
6. Ионова Л.П. Из опыта работы воспитателя. – Фрунзе: Мектон, 1975. – 73 с.
7. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, Вишэйша школа, 1986. – С.22.
8. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Советская педагогика. – 1962. – №11. – С.98-103.
9. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. /Укладач С.У.Гончаренко та ін. /За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С.234.
10. Семушина Л. Определение профессиональных умений //Дошкольное воспитание. – 1980. – №11. – С.61-65.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе// Директор школы. – 1996. – Выпуск 2. – 95 с.

Валентина ВОНСОВИЧ

ЦІЛІ Й СТАНДАРТИ ОСВІТИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

Цілком обґрунтованою вважається думка, що питання цілепокладання (як і мотивації) у педагогічній науці розроблені недостатньо, хоч багато вчених, починаючи із основоположника цільового управління Арістотеля, стверджують зворотнє. Арістотель відзначав: "Благо за всіх обставин залежить від додержання двох умов: одна з них правильне з'ясування всякого роду засобів, що ведуть до кінцевої мети" [1].

Кінцева мета визначається нами як глобальна мета. В умовах рівневого навчання реалізація останньої, яка виступає поки що у ролі ідеальної, полягає в обов'язковій її декомпозиції, що зводиться до поділу глобальної мети на компоненти (чинники), які становлять сутність її як єдиного цілого явища. Тобто компоненти мети повинні відображати параметри досягнень особистості, що характеризують її з різних взаємопов'язаних сторін і мають важливе значення для самої особистості.

З позицій управлінської науки практично не має значення на скільки та на які компоненти буде поділено глобальну мету. Головне, щоб ці компоненти були вимірюваними, тобто мали відображення у певних параметрах, були вимірюваними на кожному ступені освіти, характеризувалися певною наступністю, мали наскрізні цілі і поетапні завдання.

Внаслідок теоретичних досліджень та багаторічного функціонування освіти в рамках ідеального та реального цілепокладання, компоненти глобальної мети вже є визначеними. Вони сформульовані в стратегічних завданнях Державної національної програми "Освіта" щодо формування освіченої творчої особистості. Це – знання, уміння та навички, що зумовлюють освіченість, творчий, моральний розвиток особистості.

Прагнення педагогічної науки розглядати процес навчання, а тим самим конкретні навчальні цілі як цілісне багаторівневе явище втілюється в декількох варіантах наукового рішення. Найбільш повно цей методологічний підхід виражений у дослідженнях розумового розвитку студентської молоді Н.Менчинської. Проведений нею аналіз розумового розвитку дає можливість концептуальної побудови навчальних цілей у їх зв'язку між собою [2].

Таким чином, у процесі інтелектуального розвитку особистості, розширюючи її кругозір, знання відіграють важливу роль як засоби формування тих якостей особистості, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання. Досягнувши певного етапу на цьому шляху, знання знову стають метою, яка веде до оволодіння основами наук, до пізнання всієї багатоманітності буття.

За Н.Тализіною, головним, визначальним у змісті цілей навчання є їхня "психологічна ланка", під якою розуміється система тих нових образів, дій і складних структур психічної

діяльності, які ми хочемо отримати в кінці навчання. Проте зміна психологічної діяльності студентів може бути реалізованою тільки частково. Тому цілі пропонується задавати як:

1. Нові види діяльності із заданими якостями.
2. Новий ступінь якості (за однією або кількома характеристиками) вже освоєних видів діяльності.
3. Окремі елементи наявної діяльності із заданими показниками [3].

Цілі повинні постійно проявляти себе і в функціях критерію результативності процесу навчання, відображаючи запланований рівень здобутих знань, умінь і навичок. Саме в цьому випадку цілі співставляються з досягнутими результатами, служать для відбору і конструювання відповідного апарату перевірки, для здійснення контролю як важливої ланки процесу навчання. Для використання цілей у цій функції форма їх опису повинна суттєво змінюватися. Основні вимоги до такого опису полягають у реальній їх кількісній оцінці, співставленості з результатом навчання за єдиними параметрами якості навчання студентів. Але таке перефразування цілей не може бути лише формальною процедурою; воно стає новою сходинкою до конкретизації, етапом змістовного перетворення.

Показ цілей як запланованих результатів навчання в системі якісних і кількісних характеристик студентів повинен отримати статус вимог до їх знань, вмінь і навичок.

Важливим аспектом опису запланованих результатів є орієнтація на певну якість оволодіння студентами кожним модулем дисципліни, яку вони вивчають, необхідними видами діяльності, спрямованими на засвоєння навчального матеріалу. Така орієнтація пов'язана з педагогічними вимогами до процесу навчання і виховання студентів, які формуються на підставі принципів дидактики. Їх урахування є основними орієнтаціями і критеріями визначення якості результатів навчання.

Розробка вимог до результатів навчання спирається на деталізований опис самого навчання, його структури, функцій та генезису, з урахуванням яких формується мета і завдання його засвоєння. При структуруванні дидактики і розробки вимог до знань та умінь доцільно спиратись на діяльнісний підхід до навчання, згідно з яким будь-які його результати проявляються у відповідній діяльності студентів. Опис навчальної діяльності та її результатів традиційно подається за допомогою термінів "знання", "уміння", "навички". Результати навчання, виражені у сформованій діяльності, необхідно, на нашу думку, розглядати як єдність об'єкта діяльності і самої діяльності, спрямованої на об'єкт.

Відносно чого визначається рівень досягнення кожної з цілей? Із стандарту освіти: системи теоретичних й емпіричних знань і творчого розвитку. Поняття "стандарт освіти" набуло поширення в інформаційних суспільствах, зокрема у США. Стандарт – це обов'язкова норма, той мінімальний баланс, який є фундаментом для подальшого розвитку, додержання правил суспільних відносин чи нормальної життєдіяльності.

Щоб створити систему реального управління "за цілями", що мають наскрізний характер, треба втілити у практиці принципи наступності стандартів, починаючи від споживача. Якщо виходити з вимог національного господарства, то випускник педагогічного вищого навчального закладу повинен відповідати, в першу чергу, професіограмі спеціаліста того профілю, з якого він здобув кваліфікацію. Що стосується мислення випускників, то воно має стати професійним і відповідати рівню здобутої кваліфікації.

Отже, система послідовних стандартів дає можливість говорити про реалії наскрізного цілепокладання під час здійснення внутрісеместрового контролю знань на різних ступенях освіти, досягнення кожним студентом стандарту. Ступінь засвоєння стандартів характеризується рівнем досягнення цілей – як поставлених, так і прийнятих.

В умовах реалізації контрольно-оцінювальної функції кваліфікаційних характеристик і професіограм спеціалістів досить актуальною постає проблема підсумкового й особливо, поточного контролю знань і умінь студентів з усіх навчальних дисциплін, в першу чергу – професійного циклу. Засвоєння останніх має стати теоретичною базою для озброєння студентів професійною технологією, яке забезпечується окремими методиками.

Демократизація управління вищою школою, залучення до управлінської діяльності студентів все частіше ставлять питання про правомірність існуючих навчальних планів і програм, у яких левова частка навчального плану відводиться на теоретичну підготовку, яка не

завжди має прикладний характер. Особливо гострими ці питання стали з причин: помітного скорочення обсягу аудиторних занять та збільшення самостійної роботи студентів; невпорядкованості питань, пов'язаних із критеріями оцінювання результатів роботи студентів; наявності чи відсутності в розпорядженні студентів навчальних програм, програм курсової та державної атестації, які виступають в ролі міри (стандарту) засвоєння і контролю його результатів; переведення на індивідуальний графік навчання, відновлення такої форми навчання, як екстернатура.

На жаль, й досі не тільки студенти, а й кафедри, подекуди, не мають у своєму розпорядженні навчальних планів спеціальності, державних навчальних програм. У зв'язку з цим студенти не знають перспективи, не завжди знайомі (наперед) з формами контролю знань, з вимогами до обсягу знань і умінь, які будуть перевірятися в системі поточного, підсумкового і випускного контролю. Все це ускладнює роботу студентів, знижує їх персональну відповідальність за результати навчання, іноді приводить до конфліктів між ними, деканатами та кафедрами. Це є причинами невідповідностей між оцінками поточного і підсумкового контролю якості знань та умінь, підсумкового контролю та державною атестацією випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Поэтика. Сочинения. В 4-х т. / Перев. с древне-греческого. – М.: Мысль. 1989. – Т.4. – 612 с.
2. Менчинская Н.А. Психологические вопросы анализа развивающего эффекта обучения// Вопросы организации и методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. – М.: 1973. – С.17
3. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Знанние. 1983. – 96 с.
4. Суд над системой образования // Сб. под ред. У.Д. Джонтсона. – М.: Педагогика, 1991. – 260 с.

Людмила МАШКІНА

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (С.Гончаренко, В.Беспалько, Л.Даниленко, М.Кларін, І.Підласий, О.Савченко, Н.Юсуфбекова та ін.) свідчить про пріоритетність інноваційної педагогічної діяльності на різних рівнях освіти. Це викликає необхідність спеціальної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації до інноваційної діяльності, яка передбачає, поруч із формуванням професійно значущих якостей та творчого потенціалу студентів, озброєння їх знаннями про зміст сучасних інноваційних педагогічних технологій, їх класифікацію та шляхи впровадження в практику роботи.

Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного режиму, пов'язано з недостатнім рівнем їх готовності до інноваційної діяльності, яка має бути спрямована на створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини. Педагог в інноваційному педагогічному режимі – це дослідник власної особистості та діяльності тих, хто навчається і виховується. Вивчення інноваційної практики педагогічних освітніх закладів дозволяє стверджувати, що результативність інноваційної діяльності педагога залежить не лише від його професійної майстерності, а й від позитивної Я-концепції, особистісної готовності розпочати перетворення навчально-виховного процесу.

Професор Т.Поніманська виділяє такі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий. Для педагогів інформаційного рівня характерними є орієнтація в конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також в зарубіжних педагогічних технологіях, використання окремих елементів даних систем у власній діяльності. Педагоги пробного рівня намагаються втілити у власну діяльність відомі технології, у них є потреба в експериментуванні, бажання поділитися досвідом з однодумцями. Педагоги творчого рівня успішно володіють інноваціями, беруть участь у їх створенні.

Російські вчені А.Лоренсов, М.Поташник, О.Хомерика, аналізуючи ситуацію щодо готовності педагогів до впровадження інновацій, виділили різні підходи до нововведень: одні педагоги прагнуть втілити всі відомі їм ідеї без знання методик, інші – діють, щоб витримати

конкуренцію в боротьбі за контингент дітей, а ще є такі, що не хочуть відстати від моди на інноваційні заклади і т.д. Таке освоєння нововведень призводить до дестабілізації педагогічного процесу.

Сьогодні існує думка (Є.Морозов, П.Підкасистий) про необхідність підготовки у ВНЗ педагогів-експериментаторів, що дозволить розширити діапазон професійного інтересу майбутніх фахівців – від суто методичної літератури до нових даних психолого-педагогічних і соціальних досліджень. Крім того, достатня науково-педагогічна підготовка дає можливість педагогові осмислено втілювати новації і розробляти власні. Вчені вважають, що у студентів потрібно формувати потребу в інноваційній діяльності і при цьому максимально використати можливості педагогічної практики. В дослідженнях останніх років (Л.Семушина, І.Якиманська та ін.) розглядається формування в процесі навчання активної особистості, здатної самостійно конструювати свою навчально-пізнавальну та інноваційно-професійну діяльність на основі індивідуалізації та комп'ютеризації навчання за допомогою індивідуальних планів інноваційного навчання та практики студентів з високим інтелектуальним потенціалом.

Підготовка до інноваційної діяльності – це завжди врахування елемента індивідуальності в навчанні і вихованні студента. Оволодіти педагогічною професією, педагогічною творчістю, інноваціями можна лише на індивідуально-особистісному рівні, тому що об'єктивно існуючі факти, явища, знання будуть суб'єктивними в сприйманні, осмисленні, а отже, суб'єктивним буде і трактування їх тим чи іншим вихователем [4].

Є.Шиянов вживає термін "персоналізація професійної підготовки", яка вимагає полісуб'єктного (діалогічного) підходу, що забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Зрозуміло, що це пов'язано із становленням у студентів професійно-особистісних інноваційних якостей. Особистісно-діяльнісний та діалогічний підходи вимагають нових структур взаємодії викладачів та студентів. Однією з найбільш продуктивних структур, як показує дослідження В.Кан-Калика, є індивідуально-творчий підхід, що передбачає розробку індивідуальних програм інноваційної підготовки фахівців, у тому числі практичної, яка потребує змін в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Учений вважає, що це можуть бути гнучкі технології, що передбачають введення модульного професійного навчання, блочної побудови розкладу занять і практики.

Ряд авторів, зокрема Є.Білозерцев, також відзначають, що вимоги суспільства до сучасного педагога передбачають індивідуально-творчий підхід до його підготовки. Саме такий підхід забезпечує, по-перше, особистісний рівень оволодіння спеціальністю, по-друге, за цих умов можна не тільки виявити, а й сформувати творчу індивідуальність безпосередньо у ВНЗ, розвинути її педагогічні погляди, неповторну "технологію" педагогічної діяльності, здатність до інновацій, особливо в процесі практики. Сучасні дидактичні пошуки (М.Кларін, В.Краєвський, І.Лернер, В.Оконь та ін.) спрямовані на формування здатності педагога ставити дітей в позицію дослідника, розширювати рамки навчання за рахунок повноцінного спілкування, а це спонукає і педагога займати таку позицію. Звідси висновок, що найбільш ефективний спосіб освоєння інноваційних знахідок сучасної світової педагогіки – це формування дослідницьких якостей майбутнього фахівця, які найоптимальніше формуються в процесі практики.

Виходячи з даних експериментальної роботи, Т.Поніманська накреслила види інноваційної готовності, які слід формувати в студентів у період навчання. Ситуативна готовність передбачає вміння студентів оперативно вирішувати нестандартні завдання та ситуації, що виникають у виховному процесі. Творча готовність – це основа педагогічного процесу, який базується на новітніх ідеях. Звичайно, що всі педагогічні уміння, що формуються в процесі навчання у ВНЗ, повинні передбачати творчий рівень їх засвоєння; водночас, готовність до авторських інновацій є суто індивідуальною, спрямованою на розробку нових педагогічних проблем і технологій.

Як свідчать публікації, ознайомлення студентів з новими технологіями в зарубіжній вищій школі здійснюється на основі моделі навчання як творчого пошуку нових знань, пізнавальних орієнтирів високого рівня складності (Е. Де Боно, Д.Брунер, Е.де Корте, Д.Мезероу, М.Ноуелз, Х.Таба, Д.Шваб та ін.). Основними варіантами такої моделі (М.Кларін, В.Краєвський, І.Лернер) є: систематичне дослідження, спільне вироблення позицій, прийняття рішень на основі дискусії, гри, моделювання в предметно-змістовому та соціально-психологічному плані.

М.Кларін визначає, що в основі нових моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність; організації студентами власного пізнання в інноваційних пошуках належить пріоритетна роль. Сучасні психолого-педагогічні дослідження намічають орієнтири для роботи за традиційними проектами і переходу до формування інноваційних ідей в ході навчального процесу та практики [3].

Досліджуючи складові історичного уроку американської школи, З.Малькова говорить про посилення когнітивізму в сучасній дидактиці, який орієнтує на пошуки моделей, спрямованих на розвиток критичного мислення. Однією з найбільш відомих моделей такого типу є конструктивістське навчання, в основі якого є те, що студент створює розумові конструкти. Такий навчальний процес включає чотири взаємозв'язаних елементи: отримання і розуміння знань, що є основою для побудови розумових конструктів; відкриття нового знання шляхом самостійної діяльності студентів у процесі практики; розширення меж отриманого знання через застосування його в нових умовах; винахідництво, в основі якого – вирішення проблеми з багатьма альтернативними відповідями. Виходячи з цього дослідження, при підготовці майбутніх фахівців до використання інноваційних педагогічних технологій під час практики буде актуальною орієнтація на модель конструктивістського навчання.

У дослідженні Л.Подимової щодо теоретичних основ підготовки вчителя до інноваційної діяльності відзначено, що бачення педагогом проблем і можливостей є свого роду новою педагогічною філософією, а готовність учителя до здійснення інноваційної діяльності – це складна системна якість, ядро якої становлять мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний компоненти. Процес формування готовності до інноваційної діяльності, наголошує автор, повинен забезпечувати: розвиток мотивації як реалізацію потреби у новаціях; розвиток рефлексивної позиції і системного бачення навчального процесу; досвід інноваційної діяльності в процесі практики [4].

Головне завдання практичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі – закріпити уміння і навички, розвинути творчі здібності, сформувати професійний інтерес, акумулювати все необхідне для майбутньої спеціальності. В робочі плани практики нами внесені корективи, щоби студенти змогли апробувати елементи тих чи інших інноваційних педагогічних технологій у роботі з дітьми; розроблено додаток до робочої програми переддипломної практики зі спеціальності "Дошкільне виховання" на І освітньо-кваліфікаційному рівні "молодший спеціаліст" та робочу програму педагогічної практики на ІІ та ІІІ освітньо-кваліфікаційних рівнях – "бакалавр" та "спеціаліст", де передбачено використання інновацій. В основу додатка та програми покладено новий підхід до організації практики, її завдань та оцінки результатів. Поряд із підвищенням ролі практики у закріпленні і поглибленні набутих студентами знань ці програми, на наш погляд, мають стимулювати творчу активність практикантів, орієнтуючи їх на оволодіння інноваційними педагогічними технологіями в роботі з дітьми. Крім того, це дасть змогу врахувати індивідуальні можливості та здібності студентів.

Основними завданнями педагогічної практики є:

- навчання студентів творчо застосовувати набуті теоретичні знання при проведенні різного роду роботи з дітьми;
- формування навичок спостереження й аналізу педагогічної діяльності, вміння осмислювати і використовувати передовий педагогічний досвід, інноваційні педагогічні технології;
- вироблення прагнення до пошуку найбільш активних та дослідницьких методів виховання і навчання малят, використання інновацій;
- розвиток професійних здібностей майбутніх вихователів, їх інтересу та любові до педагогічної роботи, до дітей.

Соціальне замовлення суспільства на підготовку творчого вихователя, який знає нові технології і вміє їх втілювати, реалізується навчальними закладами І-ІІІ рівнів акредитації та дошкільними закладами, які покликані формувати всебічно розвинену творчу особистість.

У цьому напрямку необхідне співробітництво педагогічного навчального закладу та дошкільних закладів, які працюють за новими технологіями. В ході такого співробітництва потрібно передбачити якість та рівень готовності колективу вихователів надавати дійову допомогу студентам, а практикантів направляти в ті групи, де працюють творчі вихователі, які

використовують інновації і здатні вплинути на розвиток можливостей студента у використанні інноваційних педагогічних технологій. Практикантів потрібно націлювати на глибоке педагогічне спостереження за становленням особистості дитини в результаті використання новацій, на творче проникнення в лабораторію вихователя-майстра з використання інновацій та апробацію власних можливостей під його керівництвом.

У ході всіх видів практики (пробної, показової, літньої, дослідницько-діагностичної, переддипломної) найоптимальніше можна формувати у студентів готовність до роботи за новими технологіями. Необхідно скласти план практики, рекомендувавши використання тих чи інших інновацій. При цьому враховувати різний рівень сформованості професійних умінь та навичок студентів.

У розробленому нами додатку до робочої програми переддипломної практики для І освітньо-кваліфікаційного рівня студентам-практикантам пропонується на вибір три окремих однотипних варіанти програми практики – А, В і С. Кожен із них складається з чотирьох блоків-завдань: 1) навчально-виховна робота з дітьми; 2) індивідуальна робота з дошкільниками за інтересами; 3) науково-дослідницька діяльність; 4) взаємодія з родинами. Варіант А передбачає використання студентами інноваційних педагогічних технологій при проведенні занять й у виховній роботі з дітьми. Варіант В спрямовує майбутніх вихователів на використання елементів інновацій. Варіант С передбачає їх використання епізодично. Як показує дослідження, переважна більшість студентів обирає варіант В (65%), частина їх (25%) бажає працювати за варіантом С і лише окремі студенти (10%) – за варіантом А. Робоча програма практики на ІІ та ІІІ освітньо-кваліфікаційних рівнях спрямовує студентів на діяльність, пов'язану з дипломними дослідженнями, та використання інновацій під час переддипломної практики.

Можливо, не всі практиканти зуміють втілювати нові технології. Але серед них є зацікавлені, обдаровані особистості, яким це подобається, які читають новинки, прагнуть до досконалості і мають сформовану культуру використання інновацій. Ідеальний варіант – скласти індивідуальний план практики кожного студента з врахуванням рівня його інноваційної підготовленості, розвитку дослідницьких інтересів. Такі практиканти використовують елементи різних педагогічних інновацій в своїй діяльності, зокрема творчі ідеї національного дитячого садка С.Русової, які застосовуються при проведенні майже всіх форм роботи з дітьми. Так, студенти можуть використовувати предметові лекції з руханками, піснями, елементами ручної праці, читанням оповідань та ін.

На практиці, при організації ігор, роботи з екологічного виховання, ознайомленні з довкіллям, оживають сторінки чудової книги В.Сухомлинського "Серце віддаю дітям". Студенти разом із дітьми йдуть у школу під голубим небом, де вони милуються сонцем, зеленою травою, гіллястою грушею, ніжними фарбами вечірньої зорі, а потім складають маленькі казки, оповідання.

В процесі педагогічної практики майбутні фахівці доцільно використовують елементи системи М.Монтессорі: виховну гімнастику з допомогою рамок М.Монтессорі, уроки-номенклатури, ходіння по лінії, вправи в практичному житті та ін. Студенти, які відвідують спецкурс "Інноваційні педагогічні технології", можуть розробити систему роботи з впровадження елементів спадщини М.Монтессорі в практику роботи з дітьми, скласти міні-конспект до цієї системи, виготовити деякі види дидактичного матеріалу і т.п.

Під час різних видів практики, при проведенні режимних процесів чи занять, студентам рекомендується використання елементів вальдорфської педагогіки: евритмії, ігор зі співом та діалогом, виготовлення вузликових ляльок, розповідання казок та ін.

При проведенні занять з фізичного виховання студенти-практиканти звертаються до системи фізичного виховання М.Єфименка, яка будується за ігровим стилем, керуючись авторською програмою "Театр фізичного виховання дошкільників". Кожне заняття з фізкультури, яке проводять студенти, – це вистава, гра. Вони вчаться складати сценарії макроігор ("Мандрівка в підземне царство", "Прикордонники", "Розвідники", "Аквалангісти", "Чарівні м'ячики" та ін.), вказувати відповідний руховий режим, описувати сюжет гри-заняття, графічно його оформляти, зображати ігрові вправи, продумувати музичний супровід.

Багато дошкільних закладів України використовує інноваційну педагогічну технологію – теорію розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Студентів, які проходять практику в таких

дитячих садках, націлюємо на використання елементів системи ТРВЗ: вправи на знаходження і розв'язування суперечностей (гра "Маленькі чоловічки"); оживлення предметів і явищ ("оживляємо" ялинку); розповіді-роздуми (під звуки "космічної музики"); розв'язування казкових завдань, життєвих ситуацій ("Ти заблукав у лісі. Твої дії…") та ін.

Звернемо увагу на ще один аспект проблеми: втілення нових педагогічних технологій – справа надзвичайно важка. Вона потребує серйозного наукового підходу, тому мова може йти про використання лише елементів інновацій. Ми вважаємо за необхідне орієнтувати студентів на дотримання таких рекомендацій: досконало розібратися в конкретній інноваційній педагогічній технології й прийняти її особисто; зважити на доцільність використання її елементів в роботі з дітьми; подбати про створення розвиваючого середовища (комплекти дидактичних засобів, матеріальні умови роботи) під час практики.

Отже, перш ніж братися до нововведень, необхідно серйозно і всебічно вивчити позитивні і негативні сторони, зіставити їх з цілями і завданнями конкретного дошкільного закладу та його можливостями щодо забезпечення очікуваного позитивного результату.

Спираючись на психолого-педагогічну літературу, досвід роботи сучасних дошкільних закладів близького і далекого зарубіжжя, а також досвід практичного впровадження педагогічних інновацій в області, нами запропоновано студентам 5-6-х курсів при ступеневій освіті, особливо обдарованим, творчим, зацікавленим особам, один із варіантів впровадження і розробки інновацій за такими етапами: 1 – аналітичний; 2 – підготовчий; 3 – діагностичний; 4 – практичний; 5 – узагальнюючий.

Аналітичний. На цьому етапі аналізується психолого-педагогічна література та практика реалізації і впровадження інновацій. Складається цільова комплексна програма діяльності конкретного дошкільного закладу (групи), створюється банк даних з педагогічних технологій, опрацьовуються й апробуються діагностичні методики, спрямовані на визначення потенційних можливостей дітей. На даному етапі слід провести діагностику підготовленості всього педагогічного колективу дошкільного закладу (групи) до роботи в нових умовах, провести соціологічні дослідження тестуванням, анкетуванням педагогічних працівників з метою з'ясувати їхній професійний рівень та організувати науково-методичну роботу з ними.

Підготовчий. На цьому етапі створюються умови для організації продуктивної праці педагогічного колективу дошкільного закладу (групи) для розв'язання проблеми, виділяються основні аспекти роботи: розробка моделі розвитку інноваційних педагогічних технологій; написання, обґрунтування експерименту; розробка концепції діяльності.

Діагностичний. На цьому етапі вивчається готовність дошкільного закладу (групи) до реалізації експерименту. Проводиться повторна психолого-педагогічна діагностика: розвиток пізнавальних можливостей і здібностей дітей; розвиток творчого та професійного потенціалу вихователів; професійна компетентність і готовність керівників до впровадження інноваційних технологій. Потрібно виявити можливості даного дошкільного закладу (групи) для переходу до нової моделі, провести корекційні дії згідно з результатами діагностичного етапу. Вихователі продовжують вивчати інноваційні методи.

Практичний. В практику роботу дошкільного закладу (групи) впроваджується інноваційна педагогічна технологія. Проведення констатуючих зрізів, контроль та корекція досліджуваних процесів. На даному етапі слід створювати розвивальне педагогічне середовище.

Узагальнюючий. Узагальнюються результати впровадження нових технологій. Це той етап, коли вихователі самі розпочинають впроваджувати нові оригінальні форми та методи, аналізують досягнуте та його об'єктивно оцінюють.

Для майбутнього вихователя-бакалавра чи спеціаліста, що хоче запровадити будь-яку технологію, алгоритм діяльності в процесі практики виглядатиме так:

1. Збір необхідної інформації щодо групи, окремих дітей.
2. Проблемний комплексний аналіз одержаної інформації.
3. Вичленування основних проблем, постановка цілей і завдань.
4. Прогнозування можливих результатів.
5. Вибір адекватної, тобто найбільш оптимальної, інновації.
6. Підготовка до її впровадження.
7. Практичне втілення обраної технології.

8. Здійснення педагогічного моніторингу – постійне слідкування за проміжними результатами.
9. Оцінка кінцевого результату та висновки про подальше використання.

Запропонований алгоритм впровадження педагогічних інновацій у практику роботи допоможе творчим, зацікавленим майбутнім молодшим спеціалістам, бакалаврам та спеціалістам успішно і незалежно здійснювати інноваційну педагогічну діяльність в умовах модернізації дошкільної освіти в Україні.

Процес формування компетентності у сфері застосування педагогічних інновацій – явище багатогранне і не може визначатися одним критерієм, який виражав би результати навчально-пізнавального процесу в усіх видах і напрямках. Для цих цілей можна запропонувати комплекс критеріїв, які включають якості і суть запланованого результату. Доцільно при визначенні цих критеріїв і показників виходити з мети педагогічної освіти в цілому: формування висококваліфікованого фахівця, який володіє уміннями щодо використання інновацій, готовий на професійному рівні застосувати їх у практичній діяльності в різних ситуаціях. Цей підхід має суттєве значення для з'ясування загальних критеріїв результативності підготовки студентів до інноваційної діяльності. Визначені нами критерії мають такий вигляд:

– поінформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
– усвідомлення значущості педагогічних інновацій та введення їх на рівні власної діяльності;
– ставлення до інноваційної діяльності;
– володіння спеціальними знаннями і вміннями, необхідними для використання тої чи іншої інноваційної педагогічної технології;
– міра використання сучасних інновацій у практиці роботи з дітьми.

Викладач педагогічного інституту, працюючи з різним контингентом студентів, може завжди визначити рівень їх компетентності у сфері застосування інноваційних педагогічних технологій при завершенні курсу навчання та практики. Використання запропонованої нами методики, діяльність за п'ятьма показниками, загальне опитування та використання незалежних характеристик дає змогу визначити рівень сформованості умінь, навичок, якими має володіти майбутній творчий педагог, що використовує інновації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловский К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики. – Рівне: РДГУ, 2001. – 233 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995. – 176 с.
4. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику. – Курск: КГПУ, 1994. – 120 с.
5. Селевко Г.П. Современные образовательные технологии. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

Микола КОЗЯР

РОЛЬ І ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ "ПРОЕКЦІЇ З ЧИСЛОВИМИ ПОЗНАЧКАМИ" У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний стан розвитку інженерної науки характеризується постійним пошуком нових сучасніших технологій, створення яких значною мірою базується на використанні останніх досягнень науки й техніки. Реалізація даного суспільного замовлення можлива при якісно новому змісті освіти і методиці навчання. Актуальним у цьому контексті є формування графічних знань, умінь та навичок студентів технічних вищих навчальних закладів немашинобудівних спеціальностей, котрі відповідали б сучасним вимогам до якості підготовки фахівців у вищій школі. Інженерна графіка – початкова дисципліна в системі підготовки фахівця і відноситься до загально-інженерних дисциплін. Знання з графічної дисципліни (розвиток просторової уяви спеціаліста, уміння читати і технічно грамотно виконувати графічні документи) необхідні для плідної творчої діяльності фахівця будь-якої спеціальності, оскільки фахівець будівельного, меліоративного та гідротехнічного профілів постійно зустрічається в своїй повсякденній роботі з складними інженерними спорудженнями, механізмами та обладнанням, котрі використовуються

при виконанні технологічних процесів. Тому основне завдання підготовки спеціаліста з графічної дисципліни полягає у формуванні у студента технічного мислення, що в майбутньому допоможе йому розв'язувати проблеми виробничого характеру.

В навчальній програмі з інженерної графіки при вивченні нарисної геометрії для студентів гідромеліоративних та будівельних спеціальностей передбачено вивчення розділу "Метод проекцій з числовими відмітками (позначками)" ("ПЧП"). Такий метод застосовується при зображенні рельєфу земної поверхні та проектуванні на ній різних земних споруджень. Матеріал даного розділу має безпосереднє практичне застосування. На ньому ґрунтується вивчення спеціальних предметів із проектування та експлуатації меліоративних, гідротехнічних, будівельних споруд на земній поверхні. Проте в існуючій програмі, підручниках та посібниках з нарисної геометрії цей розділ подається в неповному обсязі; наведені приклади мають обмежений характер, взяті із загального курсу нарисної геометрії і не зв'язані з практикою проектування. Традиційний підхід до вивчення ПЧП не дає студентам можливості уявити доцільність застосування здобутих знань у майбутній спеціальності, що гасить інтерес до вивчення цього розділу. З практики викладання нарисної геометрії відоме паралельне викладання курсу "Нарисна геометрія. Ортогональні проекції і проекції з числовими позначками" у 60-ті роки в Московському гідромеліоративному інституті та у 80-ті роки в Рівненському державному технічному університеті на гідротехнічному факультеті [1]. В решті вищих закладів освіти України викладання розділів проходить окремо. Як показує досвід, паралельне викладання ортогональної проекції й проекції з числовими позначками має недоліки, а саме:

а) не дозволяє в більшому обсязі розв'язувати задачі, пов'язані зі спеціалізацією;

б) не дає глибокої теоретичної підготовки для вивчення таких дисциплін, як меліоративні, гідротехнічні та будівельні споруди, проектування та експлуатація;

в) не забезпечує фундаментальних і професійних знань через обмежену кількість годин, відведених на його вивчення;

г) не зосереджує належної уваги на елементах геометричного конструювання і застосування методів нарисної геометрії у розв'язанні теоретичних і практичних задач;

д) зростає навантаження на студентів (сприйняття одночасно двох систем проектування), що негативно впливає на засвоєння знань з даного предмета.

Деякі автори стверджують, що переваги паралельного викладання ортогональних проекцій і проекцій з числовими позначками дають можливість розв'язувати задачі на одну й ту ж тему, виявляти переваги і недоліки кожного методу і їх взаємозв'язок. На нашу думку, таке твердження суперечливе, адже при опануванні проекцій з числовими позначками ми повинні теоретично і практично підготувати студентів до сприйняття загальноінженерних дисциплін, в чому полягає послідовність і системність вивчення предметів у навчальному закладі, котрі вписуються в систему графічної підготовки. Як указував А.Верхола і М.Ярославський [2], в основі навчальної діяльності лежить дидактичне оформлення навчальних завдань, які відображають глобальні цілі процесу навчання. В даному випадку навчальні завдання відображають цілі навчання і мають конкретне цільове призначення – формування у студентів певних знань, умінь та навичок. Без достатнього досвіду студентові важко визначити точний і раціональний, з точки зору цілеспрямованості та суворості рішення, спосіб, котрий утримував би найменшу кількість графічних побудов. Вибір оптимального способу рішення задач може бути визначений за двома критеріями: в якості першого виступає цілеспрямованість і строгість рішення; в якості другого – кількість графічних побудов. Такий підхід до складання завдань й ілюстрування їх рішення (наприклад, на основі рішення позиційних задач) дає можливість виявити переваги і недоліки кожного методу, їх взаємозв'язок, не розглядаючи їх у проекціях із числовими позначками. При паралельному викладанні ортогональних проекцій і проекцій з числовими позначками одні і ті ж завдання, розв'язані різними методами, не мають нового смислового навантаження.

Спираючись на проведений аналіз викладання нарисної геометрії і проекцій з числовими позначками в курсі "Інженерна графіка", можна зробити висновок, що найбільш ефективно формування графічних знань, умінь і навичок буде відбуватися, коли числові позначки виділити в окремий спецкурс (виходячи з теорії поетапного формування графічних знань, умінь і навичок П.Гальперіна [3]). Це дозволить максимально наблизити задачі курсу до специфіки інженерних задач, глибше ознайомити з термінологією спеціалістів водогосподарського

профілю. Для досягнення високої професійної компетентності випускникам ВЗО необхідний ще й тісний зв'язок набутих фундаментальних і професійних знань. Досягнення такого взаємозв'язку (при збереженні наукової ваги кожної дисципліни) відбувається, коли спецкурс створює фундамент для засвоєння спеціальних знань, які виступають сполучною ланкою між предметами фізико-математичного й спеціального технічного нахилів.

Таким чином, завданнями спецкурсу ПЧП є ознайомлення майбутніх спеціалістів із термінологією водогосподарського профілю і наближення завдань курсу до специфіки інженерних: вміти розв'язувати задачі на топографічній поверхні, вміти влаштовувати виїмки і насипи, будувати поздовжні та поперечні профілі, знаходити лінії перетину бокових укосів меліоративних та гідротехнічних споруд із топографічною поверхнею і т.п.

Вища освіта, по суті, є формою професійної підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, і головне завдання навчання у ВЗО полягає в підготовці фахівців до виконання певного виду професійної діяльності. Тому основним документом при науковому обґрунтуванні цілей, завдань та змісту навчання виступає кваліфікаційна характеристика спеціаліста: 7.130107, 7.092112 (гідромеліоративного факультету); 7.070801, 7.070906 (факультету екології і землевпорядкування); 7.092102 (гідротехнічного факультету). Про це свідчить і ряд робіт [4, 5, 6], у яких визначальною у вирішенні проблем наукової організації навчального процесу є сфера професійної діяльності випускників. Кваліфікаційними характеристиками даних спеціальностей передбачено, що проектна діяльність фахівця полягає в розробці на основі топографічних, геологічних і гідрогеологічних пошуків проектно-кошторисної документації для майбутнього будівництва сучасних технічно й економічно досконалих інженерних споруд і ін.

Поставлені перед спеціалістами завдання вирішуються на основі знань спецкурсу ПЧП, який пов'язує загальноосвітні й спеціальні дисципліни. Наприклад, студенти на замовлення спецкафедр можуть виконувати прив'язки гідроспоруд до різних топографічних поверхонь, а одержані вміння застосовувати при виконанні курсових робіт на старших курсах. Такий взаємозв'язок між загальноосвітньою кафедрою і спеціальними буде корисним для обох сторін, особливо для студентів. У них виникне зацікавленість у роботі, тому що одержані результати будуть їм потрібні у майбутньому. Такі взаємозв'язки можуть бути встановлені з кафедрами гідротехнічного та меліоративного будівництва, технології будівельного виробництва, геодезії й ін. Подібна організація навчального процесу спонукатиме студентів самостійно поновлювати свої знання. Виділення спецкурсу з дисципліни "Інженерна графіка" є передумовою переходу на досконаліший рівень підготовки спеціаліста і є важливим із психологічної точки зору, оскільки показує спеціалістові взаємозв'язок дисциплін.

Оскільки сукупність спецкурсів визначається профілем підготовки фахівців, то логічно припустити, що спецкурси не можуть бути ідентичними для різних спеціальностей. З метою оптимального вибору змісту спецкурсу й структури навчального матеріалу, який складає зміст загальнотехнічної підготовки студентів технічного ВЗО, нами визначені, з врахуванням вищевикладених положень, такі критерії: відповідність графічної підготовки цілям та завданням підготовки фахівця, відповідність навчального матеріалу змістові графічних наук та загальнодидактичним принципам, виконання принципу диференціації графічних знань і вмінь; забезпечення реалізації внутрішньо – та міжпредметних зв'язків; забезпечення динамічності й гнучкості системи графічних знань і вмінь.

Спираючись на теоретичні розробки відбору змісту відповідних навчальних предметів, ми конструювали конкретний зміст спецкурсу "Проекції з числовими позначками" [8]. Визначення цілей навчання спецкурсу ми проводили поетапно. На першому етапі визначали вимоги до спецкурсу, на другому – кінцеву мету вивчення спецкурсу в загальному вигляді, на третьому – предметні цілі, на основі котрих формувався зміст предмета. Вимоги до спецкурсу вибиралися на основі аналізу таких джерел: інформації кваліфікаційної характеристики фахівця; сфери практичної діяльності. Аналіз навчального плану й програми з навчальної дисципліни дозволив відібрати ті розділи, котрі, разом з інженерною графікою, формують зміст вузько спрямованої підготовки фахівців водогосподарського профілю, що лягло в основу розробки спецкурсу. При побудові його програми ми опиралися на основні дидактичні принципи та на теоретичний матеріал нарисної геометрії, відштовхуючись від якого трактували свої основні положення виключно з позицій специфіки інженерних задач.

Вивчення спецкурсу в методичному плані передбачає індивідуальну роботу студентів за завданнями з використанням комп'ютерних програм, макетів гідротехнічних та меліоративних споруд на топографічній поверхні з їх аксонометричними та перспективними зображеннями. Комп'ютерні програми, розроблені до головних тем спецкурсу, ілюструють поетапність усіх побудов. Спецкурс доцільно вводити в другому або третьому семестрі навчання спеціалістів у вищому закладі освіти.

Виходячи з мети і завдань спецкурсу, розглянемо його зміст.

Зміст спецкурсу "Проекції з числовими позначками"

Проекції з числовими позначками – загальнотехнічна дисципліна, яка покладена в основу інженерної освіти. Основні положення спецкурсу базуються на теоретичному матеріалі нарисної геометрії. Предметом проекцій з числовими позначками, як і нарисної геометрії, є просторові форми та їх відношення, зображення рельєфу земної поверхні та проектування на ній різних земляних споруд.

Відмінність проекцій з числовими позначками від нарисної геометрії полягає в особливості методу, що ґрунтується на операції проекціювання. Суть методу проекцій з числовими позначками полягає в тому, що об'єкт (наприклад, ділянка земної поверхні) ортогонально проектується тільки на одну, як правило горизонтальну, площину проекцій. Оборотність креслення досягається тим, що поряд із проекціями характерних точок об'єкта проставляються числові позначки, які вказують на скільки одиниць довжини віддалені характерні точки об'єкта від горизонтальної площини проекцій. Метод проекцій з числовими позначками – насамперед графічний, і в цьому полягає його наочність. Проекції з числовими позначками можуть розглядатися як теоретична основа побудови графічних креслень, що є повними графічними моделями інженерних задач.

Зміст спецкурсу ПЧП складається з основних тем, що перелічені у програмі і становлять його основу. При вивченні проекцій з числовими позначками передбачаються такі форми навчання: лекції, самостійна робота, робота з підручниками та навчальними посібниками, практичні заняття, виконання розрахунково-графічної роботи, консультації з викладачами. Усі креслення виконують олівцем. Слід знайомити студентів із засобами механізації креслярських робіт, пристроями, інструментами та способами виконання й оформлення технічних креслень, котрі використовуються спеціалістами водогосподарського профілю. Рівень знань, умінь і навичок контролюється протягом семестру. У кінці семестру проводиться підсумковий залік із диференційованою оцінкою, що враховує якість виконання студентом завдань на практичних заняттях, співбесідах, правильність виконання розрахунково-графічної роботи, з якою з'ясовується глибина одержаних знань, самостійність її виконання. Час прийому заліку встановлюється з розрахунку 0.5 години на студента. Залік приймає завідувач кафедри чи особа, що ним уповноважена. При незадовільній оцінці студент одержує, як правило, додаткове завдання, після виконання якого повторно здає залік.

Кількість домашніх робіт, РГР та їх обсяг установлює кафедра.

Даний спецкурс забезпечується ТЗН, ЕОМ та методичними розробками до них, виконаними викладачами кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки РДТУ.

Розглянемо рекомендовані нами теми програми спецкурсу, котрі становлять його основу.

Зміст програми спецкурсу ПЧП включає такі теми:

Метод проекцій з числовими позначками. Суть і сфера застосування методу. Проекційно-зображувальні системи. Система ортогональних проекцій. Проекції точки. План. Масштаб.

Проекції прямих ліній. Параметризація та умови їх взаємного розміщення у просторі. Заложення, нахил та інтервал прямої лінії. Градуювання прямої.

Проекції площин. Параметризація та умови їх взаємного розміщення у просторі. Завдання площини на плані. Масштаб спаду площини. Пряма й точка у площині. Градуювання площини. Визначення площ укосів. Взаємне положення двох площин, прямої та площини.

Проекції поверхонь (багатогранників, кривих поверхонь). Проекції топографічної поверхні. Лінії та точки на топографічній поверхні.

Перетин поверхні з площиною та прямою. Взаємний перетин поверхонь. Розв'язування задач на топографічній поверхні. Улаштування виїмок і насипів, кюветів. Розв'язування спеціальних задач.

Рекомендується виконання РГР за спеціалізацією на форматі А3 (А2), що відповідають певним спеціальностям (меліорація, будівництво, гідротехнічне будівництво, охорона навколишнього середовища і раціональне використання природних ресурсів).

Розв'язування задач на топографічній поверхні проводиться в робочих зошитах за методичними вказівками, розробленими кафедрою. Нижче наводимо попередню розбивку змісту спецкурсу на лекційні та практичні заняття з вказівкою обсягу годин, включаючи аудиторну й самостійну роботу студентів (табл. 1,2).

Таким чином, на лекційний курс ПЧП, виходячи з тематичного плану, припадає 14 годин; на практичні роботи спецкурсу ПЧП попередньо відводимо 18 годин.

Таблиця 1

Лекції спецкурсу (тематичний план)

№ п/п	Зміст лекцій	Кількість годин	
		ауд. лекц.	сам. роб.
1.	Проекції з числовими позначками. Суть методу. Проектування прямої. Заложення, нахил та інтервал прямої лінії. Градуювання прямої аналітичним способом.	2	1
2.	Градуювання прямої способом профілю та способом пропорціонального ділення. Визначення натуральної величини відрізка прямої. Прямі часткового положення. Взаємне положення двох прямих.	2	1
3.	Задання площини на плані. Масштаб спаду площин. Пряма й точка у площині. Градуювання площини, яка задана горизонталлю та величиною спаду (нахилу).	2	1
4.	Градуювання площини, яка задана прямою загального положення та величиною спаду (нахилу). Перетин двох площин.	2	1
5.	Проекції земної (топографічної) поверхні. Побудова профілю земляної споруди та профілю рельєфу земної поверхні. Лінії та точки на топографічній поверхні.	2	1
6.	Перетин поверхні з площиною та прямою лінією.	2	1
7.	Взаємний перетин поверхонь	2	1
		14 год.	7 годин

Таблиця 2

Практичні заняття (тематичний план)

№ п/п	Зміст	Кількість годин
1.	Проекції з числовими позначками. Суть методу. Проекціювання точок, прямих, елементів, що задають площину.	2
2.	Градуювання прямих і площин. Завдання площин масштабом падіння. Перетин прямої з площиною. Перетин площин між собою.	2
3.	Проекції поверхонь (багатогранників, кривих поверхонь). Проекції топографічної поверхні. Лінії та точки на топографічній поверхні.	2
4.	Перетин поверхні з площиною та прямою. Взаємний перетин поверхонь. Профіль топографічної поверхні.	2
5.	Контрольна робота.	2
6.	Виконання завдання "Креслення відкритого берегового водоскиду" (план споруди, поздовжній профіль, поперечні профілі).	12
7.	Виконання залікового завдання.	2
		18 годин

Вивчення спецкурсу забезпечується такими формами й методами:

1. *Робота з навчально-методичною літературою, список якої дається в програмі спецкурсу.*

Крівцов В.В., Деєв С.С., Козяр М.М. Проекції з числовими позначками. – Київ: НМК ВО, 1991. – 108 с.

Короев Ю.Н. Начертательная геометрия. – М.: Стройиздат, 1987. – 319 с.

Кириллов А.Ф. Чертежи строительные. – М.: Стройиздат, 1984. – 312 с.

Анисимов Н.Н., Кузнецов Н.С., Кириллов А.Ф. Черчение и рисование. – М.: Стройиздат, 1983. – 368 с.

2. *Методичні вказівки:* Методичні вказівки до практичних занять з інженерної графіки (розділ "Проекції з числовими позначками") для студентів гідромеліоративних спеціальностей / (Козяр М.М., Гордійчук І.І., Вовк В.Ф. – Рівне: УДАВГ, 1999. – 18 с.

3. *Формами поточного контролю знань.*

№ п/п	Назва і тема контролю	Номер заняття	Кількість хвилин
1.	СР "Пряма в ПЧП"	1	15 хв.
2.	СР "Перетин прямої з площиною та площин між собою в ПЧП"	2	15 хв.
3.	СР "Перетин поверхні площиною та прямою в ПЧП"	4	15 хв.
4.	СР "Взаємний перетин поверхонь в ПЧП"	6	16 хв.

4. *Технічні засоби навчання:*

– комп'ютерні демонстраційні програми: завдання топографічної поверхні; побудова профілю топографічної поверхні; побудова точок перетину топографічної поверхні з віссю тунелю; побудова ліній перетину бокових укосів горизонтальної ділянки поверхні з топографічною поверхнею;

– макети топографічних поверхонь: виїмка та насип;

– аксонометричні та перспективні зображення топографічних поверхонь із прив'язаними до них спорудами;

– зразки графічних робіт.

Проведений аналіз кваліфікаційних характеристик, виробничої діяльності спеціалістів, вивчення програмних навчальних документів, досвіду роботи викладачів графічних дисциплін показав, що доцільним є введення до навчальних планів студентів молодших курсів спецкурсів, орієнтованих на відображення міжпредметних зв'язків та пристосованих до професійних завдань майбутнього спеціаліста. Спецкурс "Проекції з числовими позначками" дозволить пов'язати загальноосвітні й спеціальні дисципліни та підвищить графічну підготовку спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кизима Р.А. Нарисна геометрія. Ортогональні проекції і проекції з числовими позначками. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
2. Ярославский М.И., Верхола А.П. Система выполнения учебных заданий // Проблема высшей школы. – 1984. – Вып.54. – С.58-64.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С.81-96.
4. Власова Н.М. Оптимизация содержания и форм учебной работы дисциплин общетехнического цикла: Автореф. дис… канд. пед. наук. – Новосибирск, 1975. – 20 с.
5. Скакун В.А. Преподавание специальных и общетехнических предметов в училищах профтехобразования: Профпедагогика. – М.: Высшая школа, 1976. – 280 с.
6. Соколов Б.А. Система общетехнической и педагогической подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе: Дис… докт. пед. наук. – Владимир, 1983. – 393 с.
7. Нечаев Н.И. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: изд-во МГУ, 1985. – 112 с.
8. Крівцов В.В., Деєв С.С., Козяр М.М. Проекції з числовими позначками. – К.: УМК ВО, 1991. – 108 с.

Владимир ФИЛИНКОВ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Машиностроительная промышленность (МСП) – важнейшая составляющая народного хозяйства Украины, объединяющая 30 крупных отраслей, свыше 50 подотраслей, 1500 предприятий и организаций, где работает почти 1,6 миллиона человек. От успешного развития машиностроения в значительной степени зависит экономический потенциал нашего общества [1].

Как показывают специальные исследования, научно-технический прогресс в промышленности, как и во всем народном хозяйстве, во многом определяется человеческим фактором, в частности, психофизической готовностью и надежностью специалистов, которые наиболее эффективно обеспечиваются целенаправленной профессионально-прикладной психофизической подготовкой (ППФП), ведущейся на этапах дипломного и последипломного формирования профессионалов [2, 3, 4].

Вместе с тем ППФП специалистов-машиностроителей в нашей стране практически не ведется. Важнейшей причиной этого является недостаточная разработанность теоретических и практических (педагогических и технологических) основ такой подготовки и, что очень важно, отсутствие обоснования ее эффективности.

Наши исследования позволили детально смоделировать профессионально-прикладную физическую подготовку специалистов машиностроительных предприятий [6-8] и опытным путем проверить ее эффективность в двух сериях педагогических экспериментов.

В процессе первой серии экспериментов, в которой приняло участие 280 студентов, изучалось влияние ППФП на специальную профессионально обусловленную психофизиологическую и общекондиционную физическую подготовленность, состояние здоровья и профессиональную подготовленность студентов в годы их учебы в вузе, конкурентоспособность, работоспособность, заболеваемость, занятия физической подготовкой спустя год после окончания вуза.

Во второй серии экспериментов, в которой приняло участие 253 человека, изучалось влияние ППФП на специальную психофизиологическую и психофизическую подготовленность, успешность карьеры, заболеваемость, отношение к физической подготовке инженеров-машиностроителей (выпускников ДГМА), прошедших курс этой подготовки в системе последипломного образования.

Опытная проверка выявила высокую прикладную действенность обоснованной модели ППФП специалистов МСП. Использование средств, методов, форм реализации ППФП позволило значительно повысить уровень специальной профессионально обусловленной психофизиологической и психофизической подготовленности студентов машиностроительных факультетов.

У студентов, занимавшихся по экспериментальной программе ППФП 4 года, за время педагогического эксперимента существенно улучшились (t=2,5) показатели функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной систем, вестибулярного, опорно-двигательного аппарата, повысилась общая выносливость, быстрота движений, ловкость, гибкость, сила и силовая выносливость мышц рук, брюшного пресса, взрывная сила ног, реакция, быстрота и точность движений рук, функции внимания, оперативное мышление.

Об этом свидетельствует динамика положительных сдвигов результатов проб Руфье (мужчин – на 8,7%, t =2,2; женщин – на 14,4, t =3,9); Штанге (соответственно, на 26,2%, t =7,1 и 31,7%, t =6,0); Ромберга (12,0%, t =2,5 и 14,8%, t =5,1); динамометрии становой (7,2%, t =5,7 и 5,5%, t =3,1), правой руки (11,3%, t =4,6 и 17,4%, t =5,3), левой руки (13,1%, t =7,5 и 16,3%, t=6,5); в беге на 3000 м – мужчины (4,8%, t=1,5); на 2000 м – женщины (6,5%, t=2,2, p=0,0278); на 100 м (4,1%, t=5,4 и 4,5%, t=3,9); в челночном беге 4х9 м (6,1%, t=6,7 и 2,5%, t=1,2); наклонов вперед (27,4%, t=3,8 и 30,6%, t=10,1); подтягивании у мужчин (17,0%, t=5,9); сгибании и разгибании рук в упоре (22,3%, t=12,2); поднимании в сед за 1 мин. (19,0, t=11,6 и

15,1%, t=5,9); в прыжках в длину с места (3,5%, t=3,4 и 6,2%, t=6,1). На это же указывают и благоприятные сдвиги результатов исследования простой двигательной реакции на звук (8,8%, t=8,5 и 5,4%, t=12,7), свет (14,6%, t=8,3 и 18,5, t=2,3, p=0,0214); тремометрии – времени выполнения теста (24,2%, t=6,4 и 12,8%, t=1,7); корректурной пробы – количество просмотренных знаков (13,1%; t=6,5 и 18,0%, t=5,0) и количество допущенных при выполнении пробы ошибок (18,6%, t=2,6 и 12,4%, t=1,1); лабиринтной игры "3" – время выполнения теста ((11,0%, t=1,4 и 9,7, t=6,1) и количество допущенных ошибок (13,9%, t=2,3 и 21,1%, t=2,2).

В среднем улучшение исследовавшихся показателей произошло: у студентов опытной группы, мужчин – на 13,6%; t=3,3, p=0,001; женщин – на 14,2%; t=3,4, p=0,0007, при значительном снижении коэффициента вариации, что указывает на возрастание однородности результатов.

В контрольных группах исследовавшиеся показатели также улучшились, но в существенно меньшей степени, в среднем у мужчин на 5,0% (t=1,9, p>0,05); у женщин – на 6,6% (t=2,2, p<0,05). При относительном равенстве абсолютных исходных результатов исследовавшихся показателей в начале эксперимента у студентов опытных и контрольных групп результаты в конце эксперимента существенно выше (p<0,05).

Профессионально-прикладная психофизическая подготовка в значительной степени способствовала повышению общекондиционной физической подготовленности студентов, укреплению их здоровья, положительно повлияла на овладение теоретическими знаниями и профессиональными навыками, обеспечила высокий уровень профессиональной дееспособности после окончания вуза.

Если в начале эксперимента из числа студентов опытных групп успешно выполнили государственные тесты и нормативы физической подготовленности на "удовлетворительно" и выше среди мужчин 71,43%, женщин – 64,2%, то в конце эксперимента это сделали уже 95,71% студентов-мужчин и 92,9% женщин. Улучшение показателей существенное ($t_м$=4,1, $t_ж$=4,4; p<0,001).

В контрольных группах государственные тесты и нормативы на «удовлетворительно» и выше выполнили в начале эксперимента 81,43% мужчин и 70,0% женщин, в конце, соответственно, 84,3% и 81,43%. Улучшение результатов несущественное ($t_м$=0,44, $t_ж$=1,6; p>0,05).

Разница рассмотренных показателей в начале эксперимента в пользу контрольных групп, в конце – опытных ($t_м$=2,2, $t_ж$=2,1; p<0,05).

В конце эксперимента в опытных группах выполнили все тесты на высоком и выше среднего уровне 65,71% мужчин и 54,3% женщин, в контрольных, соответственно, только 42,86% и 42,86%. Разница существенная ($t_{мож}$=2,8; p<0,05).

В опытных группах студентов в конце эксперимерта наблюдались: существенное снижение среднего биологического возраста (у мужчин на 4,98 лет, у женщин – на 3,15 года), значительное увеличение процента лиц, имеющих очень хорошее и хорошее состояние здоровья (у мужчин – на 70,00%, у женщин – на 55,71%), замедленный темп старения (у мужчин – на 65,72%, у женщин – на 50,00%). В контрольных группах достигнутые результаты улучшения здоровья существенно ниже (p>0,05).

В процессе исследования выявлено, что студенты опытных групп в конце эксперимента имеют более высокие оценки по теоретическим дисциплинам (в среднем 4,21 балла) и практике (4,87 балов) по сравнению с контрольными (соответственно, 3,81 и 4,57 балла).

Изучение пролонгированного влияния ППФП на выпускников опытных и контрольных групп через год после окончания ими вуза выявило, что они оказались существенно лучше подготовленными к производственной деятельности, чем выпускники контрольных групп. Из их числа приняты на работу 90,0%, а из числа выпускников контрольных групп – 67,7%. Полностью соответствуют по уровню физической и психической подготовленности требованиям профессии в опытной группе 86,7% (в контрольной группе – 67,6%), обладают высокой работоспособностью 82,2% (в контрольной – 62,0%), болели в течение года – 40% (в контрольной – 83,3%), занимались регулярно физической подготовкой 71,1% (в контрольной – только 45,9%). Разница во всех случаях существенная t>2,3; p<0,05.

Исследования показали, что ППФП в разработанном нами варианте является эффективной не только на этапе вузовского, но и послевузовского образования. На это указывает существенное улучшение показателей функциональной, психофизической подготовленности и дееспособности у инженеров-машиностроителей, занимавшихся ею после окончания вуза.

За время эксперимента у 203 инженеров, прошедших курс профессионально-прикладной психофизической подготовки по разработанной нами на основе модели ППФП программе, существенно улучшились показатели функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной систем, вестибулярного, опорно-двигательного аппарата, силовая выносливость мышц рук, брюшного пресса, спины, гибкость, быстрота выполнения фоновых движений, реакция, быстрота, точность и ловкость рук и пальцев рук, способности к концентрации внимания и оперативное мышление.

В опытных группах технологов и конструкторов-мужчин улучшение исследовавшихся показателей произошло за время шестимесячного эксперимента на 16,7% ($t=3,7$; $p=0,0002$), в группах технологов и конструкторов-женщин – на 32,6% ($t=4,7$; $p<0,0001$); в группах программистов-женщин – на 23,3% ($t=4,6$; $p<0,0001$).

При изучении пролонгированного влияния занятий ППФП установлено, что из числа инженеров, прошедших курс этой подготовки, за три последующих года сделали карьеру по специальности 90,2%, обладают высокой работоспособностью – 73,5%, болели в течение изучаемого периода – 32,4%, занимались регулярно физической подготовкой – 53,9%.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кучма Л.Д. Економіка України: актуальні питання її сучасного розвитку// Економіка України та шляхи її подальшого реформування: Матеріали Всеукраїнської наради економістів (Київ, 14-15 вересня 1995 р.) – К.: Генеза, 1996. – С.4-19.
2. Раевский Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1985. – 136 с., ил.
3. Раевский Р.Т. Проблемы физической подготовленности современного человека и пути их решения на рубеже XXI века// Фізична підготовленість та здоров'я населення: Зб. наук. матеріалів міжнар. наук. симпозіуму. – Одеса: ТЕС, 1998. – С.16-18.
4. Макаров Р.Н. Профессиональная надежность и пути конструирования целевой модели и физической подготовки специалиста// Фізична підготовленість та здоров'я населення: Зб. наук. матеріалів міжнар. наук. симпозіуму. – Одеса: ТЕС, 1998. – С.12-15.
5. Физическая культура студента: Учебник/ Под ред. В.И.Ильинича. – М.: Гардарики, 1999. – С.380-431.
6. Филинков В.И. Модельное представление системы профессионально-прикладной психофизической подготовки специалистов машиностроительного производства// Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. науч. трудов/ Под ред. С.С.Ермакова. – Х.: ХГАДИ (ХХПИ). – 2002. – №3. – С.91-99.
7. Филинков В.И. Профессионально-прикладная психофизическая подготовка: Программа для машиностроительных академий, институтов и факультетов вузов третьего и четвертого уровней аккредитации. – Краматорск: ДГМА, 2002. – 36 с.
8. Филинков В.И. Профессионально-прикладная психофизическая подготовка: Программа для специалистов машиностроительных предприятий. – Краматорск: ДГМА, 2002. – 31 с.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Тетяна ВАСЕНОК

БЕЗРОЗРАХУНКОВА МЕТОДИКА КОНСТРУЮВАННЯ ПЛЕЧОВИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Одним із модулів програми трудового навчання дівчат є "Проектування та виготовлення виробів з текстильних матеріалів". Серед кількох тем даного модуля особливої уваги вимагає "Конструювання, моделювання та розкроювання швейних виробів". Конструювання розглядається як один із основних процесів проектування одягу. Результатом успішного оволодіння навчальним матеріалом є отримані креслення – розгортки деталей виробу (конструктивної основи), які після їх складання мають забезпечити заплановану форму виробу та її відповідність розмірам і формі тіла людини.

Конструювання швейних виробів – складний творчий процес, у ході якого доводиться вирішувати ряд завдань художнього та технічного характеру. Від точності і якості робіт на даному етапі проектування залежить якість готового виробу.

Результати нашого дослідження показують, що більшість школярів (87%) ще в процесі навчання втрачають інтерес до конструювання швейних виробів (при загальному збереженні інтересу і бажанні шити одяг) через складність розрахунків і "невстигання будувати за вчителем".

Дослідження змісту і процесу навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів основ конструювання швейних виробів та безпосереднє спілкування з вчителями-практиками довели, що громіздкі розрахункові формули і велика їх кількість відволікають увагу учнів 7-9 класів від процесу побудови креслення; призводять до появи численних помилок і забирають багато часу. Учням важко утримувати в голові велику кількість вимірів фігури (мірок), прибавок, формул і одночасно слідкувати за послідовністю побудови креслення. Індивідуальні можливості учнів виконувати розрахунки методиками конструювання виробів, що вміщені в навчально-методичній літературі, не враховано.

Конструювання швейних виробів неможливе без виконання спеціальних розрахунків. При побудові креслення основи виробу розраховують габаритні розміри деталі, місце розташування конструктивних елементів, ліній, точок тощо. Кожен автор навчально-методичної літератури пропонує для цього свою кількість розрахункових формул різного ступеня складності. Складність формули характеризується кількістю математичних дій (дій першого ступеня), які потрібно виконувати для отримання кінцевого результату розрахунку.

Одним із чинників, що впливає на кількість і складність розрахункових формул, є вид виробу. Так, при побудові креслення поясного виробу (прямої спідниці) використовується від 5 до 9 розрахункових формул. Побудувати креслення плечового виробу пропонується за допомогою 15-35 розрахункових формул. У навчально-методичній літературі пропонуються формули до п'яти математичних дій першого ступеня.

Розрахункові формули відмінні не тільки за ступенем складності, вони мають різний ступінь обґрунтованості, тобто відрізняються за видом.

У конструюванні одягу користуються класифікацією формул, запропонованою Г.Труханом:

$P = M + П$ – формула I виду;

$P = aM^1 + вП + c$ – формула II виду;

$P = aP^1 + в$ – формула III виду,

де P – розмір (довжина) відповідної дільниці деталі;

M – розмірна ознака фігури;

$М^1$ – розмірна ознака, що безпосередньо не пов'язана з даною дільницею деталі;

П – прибавка на вільне облягання;

$Р^1$ – розміри деталі, знайдені за кресленням,

а, в, с – коефіцієнти зв'язку між розміром дільниці деталі, яку потрібно розрахувати, і розмірною ознакою фігури.

Найбільш прийнятною вважається та методика конструювання виробу, в якій визначення розмірів деталей здійснюється в основному формулами І виду. Величина і кількість помилок при використанні цих формул зводиться до мінімуму. Полягають вони, головним чином, у неточному визначенні виміру фігури чи прибавки на вільне облягання. Формули цього виду є найбільш доступними, зрозумілими, нескладними для запам'ятовування та розрахунку для учнів середнього шкільного віку.

Проаналізовані нами методики конструювання швейних виробів використовують розрахункові формули І-ІІІ видів.

Спираючись на багатовіковий досвід кравців з виготовлення одягу, ми розробили кілька методик конструювання швейних виробів з метою застосування їх на уроках трудового навчання. Методики конструювання основного рівня складності пропонують побудову креслення основи виробу на конкретну фігуру з використанням найменшої кількості вимірів фігури і розрахункових формул І виду (інші види формул не використовуються). Зняті за всіма правилами виміри фігури, правильний вибір прибавок, уважне здійснення розрахунків і всіх форм контролю, акуратна і точна побудова креслення основи, правильно виконані моделювання, розкрій та пошиття виробу гарантують гарну посадку виробу на фігурі. Для навчання учнів з низьким рівнем попередньої підготовки до сприймання навчального матеріалу, з уповільненою швидкістю перебігу розумових процесів і наявністю індивідуальних пізнавальних інтересів пропонується безрозрахункова методика конструювання швейного виробу. Побудова креслення основи виробу здійснюється за допомогою констант для визначеного розміру і зросту. Послідовність побудови креслення має маленькі таблички, де під кодовою цифрою стоїть константа. Кодова цифра – це прийняте нами умовне позначення розміром росту, на який можна виконати побудову креслення основи виробу без математичних розрахунків. Для визначення кодової цифри слід знати два виміри фігури: Р – зріст і $С_{тш}$ – півобхват грудей ІІІ (розмір). Під час побудови креслення із кожної таблички в інструкційній карті слід брати константу, яка стоїть під визначеною кодовою цифрою. При цьому необхідно бути уважним і не помилитися з вибором величини, що відкладатиметься на зазначеній дільниці побудови.

Застосування безрозрахункової методики конструювання плечового виробу сприяє вихованню в учнів наполегливості, працелюбності і віри в свої сили. Це допомагає їм виконати посильну навчальну роботу і відчути задоволення від її виконання. Оволодіння навчальним матеріалом, виконання програмового завдання з трудової підготовки супроводжується позитивними змінами в мотиваційній сфері. Використання безрозрахункової методики конструювання виробу, яка враховує індивідуально-типологічні особливості учнів та їх здібності до навчально-пізнавальної діяльності, дозволяє вчителям не тільки диференціювати, а й індивідуалізувати процес навчання; суттєво підвищити успішність учнів класу (на 12-19%) й ефективність уроків з конструювання швейних виробів.

Олександр ОСИПОВ

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ ПРАЦІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Основною метою вивчення психофізіологічних якостей особистості є отримання даних про фізичні та психічні механізми поведінки в цілому, які збагачують теоретичну основу психофізіології навчання, трудового навчання зокрема. Теоретичні дослідження в психофізіології трудової діяльності спрямовані на з'ясування духовних, психічних і фізичних механізмів, які забезпечують ефективну діяльність особистості. Вчитель повинен вільно володіти й оперувати знаннями, які є науковою основою для оптимального колективного або

індивідуального керування учнями на уроках трудового навчання з метою формування загальних та професійних вмінь, що у подальшому сприятиме професійному самовизначенню особистості.

Прикладна психофізіологія трудової діяльності використовує отримані теоретичні знання для прогнозування результатів трудової діяльності учнів, для обґрунтування методів оптимізації керування людини своєю трудовою діяльністю при виконанні конкретного виробу.

На уроках трудового навчання учні здобувають нові знання і перетворюють їх у матеріальні цінності під час виконання практичних завдань, якість яких залежить не тільки від засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, а й від працездатності самих школярів. Поняття працездатності у психофізіології розглядається досить широко і загально, але передусім вона характеризує здатність людини виконувати будь-яку роботу відповідно до заданих вимог. Вона залежить від фізичного і психологічного стану організму людини, а також від умов праці і соціального оточення, в якому здійснюється трудова діяльність. Розрізняють такі види працездатності: актуальну, потенційну, оптимальну, екстремальну, специфічну, професійну, загальну.

Працездатність – це психофізіологічна якість особистості, характеристики якої, як і показники фізіологічних функцій, значною мірою визначаються умовами роботи, її характером, кількістю фізичного навантаження. На думку багатьох науковців (М.Виноградов, Г.Костюк та ін.), швидкість виконання рухових актів у процесі виконання трудової операції і є працездатністю.

Вона також визначається як фізична якість, але, на нашу думку, залежить від багатьох психічних властивостей особистості, збудження і гальмування нервових процесів, настрою на фізичну роботу, інтересів, мотивів, які впливають на психічний стан особистості, а значить, і на його працездатність. Але необхідно зважити на специфіці працездатності.

Будь-яка праця має два компоненти – фізичний та розумовий. Доля кожного компонента в процесі трудової діяльності може бути різною. У випадку суттєвої переваги одного з компонентів працю називають фізичною або розумовою.

Вчителеві трудового навчання необхідно знати основні психічні процеси, що зумовить вільне володіння методиками підвищення настрою, мотивів, інтересів та інших психофізіологічних якостей, які впливають на працездатність учнів. Все це допоможе вчителеві змоделювати урок і підвищити продуктивність праці як одної із складових оптимальної працездатності в процесі виконання конкретних трудових операцій.

Оптимальною працездатністю вважається така, яка забезпечує ефективну трудову діяльність, тобто діяльність, яка одночасно відповідає двом критеріям: максимальна кількість і якість праці при мінімальних фізичних і психологічних витратах на її здійснення.

Психофізіологія використовує фізіологічні та психологічні методи дослідження шляхом визначення незалежних змінних (змінних, які свідомо змінюються вчителем), що пред'являються у ході фізіологічних або психологічних досліджень. Це може бути дозоване фізичне навантаження, яке визначається сенсорною стимуляцією, або застосування фізіологічних та психологічних тестів, моделювання емоційної стресової ситуації тощо в процесі трудової діяльності з метою формування загальних та професійних умінь.

Залежні змінні – це фізіологічні показники, які реєструються у вигляді електродермограми (ЕДГ), електроміограми (ЕМГ), електрокардіограми (ЕКГ), електроенцефалограми (ЕЕГ), кров'яного тиску, об'єму легень, температури тіла тощо, і психологічні показники. Відповідно до головної мети психофізіології першою категорією її завдань (теоретичних) є дослідження закономірностей відношень між цими незалежними і залежними змінними, тобто опис функцій, які впливають на якість і ефективність трудової діяльності, формування загальних та професійних умінь. Іншою категорією завдань (практичних) є розробка науково обґрунтованих заходів з оптимізації поведінки людини в процесі трудової діяльності.

У практиці дослідження та вивчення рівнів працездатності існують спеціальні тести фізичної працездатності. Це фізіологічні діагностичні процедури для оцінювання фізичної працездатності, які побудовані на деяких передумовах. Фізична працездатність забезпечується узгодженою роботою трьох систем організму: рухової, серцево-судинної і дихальної. Кожна з

цих систем керується специфічними (відповідними кожній системі) нервовими центрами. Узгодження функцій (керування) цих центрів залежить від чіткої роботи гіпоталамуса, який відповідає за координацію рухів. Керівні сигнали ідуть як по нервових шляхах, так і опосередковано через ендокринну систему. Звідси і випливає, що фізична працездатність визначається двома головними категоріями змінних різного рівня: узгодженістю систем, які забезпечують діяльність, тобто якістю їх координації, та якістю керування в кожній із систем: руховій, серцево-судинній і дихальній. Фізичні тести працездатності орієнтовані тільки на ці змінні і проводяться так: пропонується дозоване фізичне навантаження, при цьому оцінюються показники якості керування у руховій системі, серцево-судинній, дихальній. Такими показниками можуть бути, наприклад, швидкість і точність при виконанні трудових операцій. При цьому враховують, що функції цих систем є стохастичними. Отже, у найпростішому випадку реєструються інтегрована плинна середня і дисперсія одного з процесів на виході в аналізованих системах. Наприклад, як первинні функції можуть реєструватись інтегровані плинні середні і дисперсії (як функції часу) ергографи, частота серцевих коливань, вживання кисню і виділення двоокису водню. Вони і є основою для оцінювання якості координації і керування в даних системах. Отримані дані при виконанні тестового фізичного навантаження можуть бути використані для прогнозування можливостей фізичної працездатності. Використовуючи спеціальний план дослідження, розроблений Є.Трифоновим, можна отримати інформацію, яка необхідна для оцінки ступеня реалізації прогнозування в цих системах, що суттєво підвищує достовірність суджень про фізичну працездатність людини.

У практиці дослідження працездатності людини існують і фізіологічні тести – діагностика шляхом непрямого оцінювання фізичної працездатності.

Проведені нами дослідження (визначення працездатності за коректурною пробою і цифровою таблицею) серед учнів старшої школи на уроках трудового навчання свідчать, що за нормальних умов обсяг виконаної роботи збільшується на 12-15%, за несприятливих – зменшується на 5-10%. Так, працездатність учнів, які працювали на металообробних верстатах, на початку роботи була відносно низькою, але підвищувалась і досягала максимального рівня в середині уроку. Потім знову відзначався спад. Значне зниження працездатності спостерігалося у тих учнів, які виконували просту, але одноманітну, монотонну, нудну роботу в швидкому темпі (обпилювання залізних заготовок напилком). В учнів було відзначено суттєві зміни й у функціональних показниках (збільшилася кількість порушень диференційованої реакції).

Аналіз функціональних змін і працездатності свідчить про значну різницю в реакціях не тільки на фізичне, а й на психічне навантаження учнів. Однією з причин зниження працездатності учнів на уроках трудового навчання є втома.

На думку І.Павлова, автоматичне внутрішнє збудження гальмового процесу, або втома – це фізіологічний стан нервової системи, яка сигналізує про загрозу фізичного та психологічного перевантаження. Відомо, що основним показником втоми є порушення діяльності нервової системи. Фізіологи стверджують, що при напруженій роботі в тканинах і органах виникають фізичні і хімічні зміни, але головна причина ослаблення працездатності не в них, а в розладі центральної нервової системи.

Великий вплив на різні стадії втоми має емоційний стан особистості при виконанні певної роботи. Є.Дерев'янко пов'язує стадії втоми з емоційно-вольовим напруженням, яке впливає на працездатність людини. Він розрізняє періоди повної компенсації (завдяки емоційно-вольовому напруженню працездатність не знижується), нестійкої компенсації (нестійкий емоційно-вольовий стан особистості, відповідно, і нестійкий рівень працездатності), кінцевого пориву (збільшення втоми, але стабільність працездатності під впливом вольових зусиль).

Виходячи з цих досліджень, вважаємо рівень працездатності і рівень втоми величинами непропорційними. Зниження працездатності може бути викликано, як вже було зазначено, й іншими причинами, зокрема ослабленням стимулів, мотивів та інтересу до праці, відчуттям монотонності, змінами умов праці.

Від багатьох несприятливих умов праці підвищується не тільки фізіологічні, а й психологічні фактори втоми: підвищена збудженість, відсутність планомірності в роботі та її оптимальній організації, негативне ставлення до праці, небажання працювати. Перелічені

психологічні фактори втоми дуже суттєво впливають як на якість виконаної роботи, так і на емоційний, психологічний стан особистості. Тому необхідно дотримуватись простих постулатів відомого фізіолога Н.Введенського, який відокремлював умови, що підвищують працездатність особистості і не викликають перевтоми: позитивне ставлення до праці, поступове входження в роботу, рівномірність і ритмічність у роботі, послідовність і систематичність, оптимальне чергування праці і відпочинку, зміна одного виду праці іншим.

На думку Г.Фольборта, втомою є зниження трудових функцій, що прогресує під час довготривалої і виснажливої роботи. Базуючись на дослідженнях вченого, ми проаналізували результати проведених нами досліджень, які підтверджують, що на уроках трудового навчання працездатність учнів-хлопчиків при виконанні важкої роботи більша, ніж у дівчат, і менша при виконанні неважкої, але одноманітної роботи. Необхідно відзначити, що виконання короткочасної важкої фізичної роботи можна розглядати і з позитивного боку – як тренувальний вплив праці на організм учня при оптимальному й індивідуальному дозуванні. Це підтверджує М.Виноградов, який вважає, що втома – це етап у розвитку вправ і досягнень високої працездатності. Тому, на нашу думку, зусилля, спрямовані на подолання прогресуючої втоми, розширюють функціональні можливості організму учня й зумовлюють підвищення його робочої діяльності на уроках трудового навчання при виконанні конкретного завдання. Це підтверджується вивченням динаміки функціональних можливостей і втоми групи учнів в процесі праці протягом тривалого часу. Так, у ході проведеного дослідження було з'ясовано, що більшість учнів, які працювали в слюсарних майстернях, втомлювались на початку уроку, спостерігались мимовільні перерви і значні зміни в фізіологічних реакціях. Порушення диференційованої реакції в кінці уроку спостерігалось у 49% учнів, послідовне гальмування – 28%. Але у другій половині півріччя більшість учнів звикла до слюсарної праці, скоротилася кількість скарг на втому, було відзначено значні зміни фізіологічних реакцій. Порушення диференційованих реакцій після роботи зафіксовано у 34% учнів, послідовне гальмування спостерігалося у 14%. Ці факти ще раз підтверджують, що значні функціональні зрушення і втома учнів на початку півріччя вимагають диференційованого підходу до режиму трудового навчання, введення додаткових перерв протягом уроку, змін видів праці.

Особливої уваги потребують учні, в яких спостерігались функціональні зміни. Як правило, вони виконували на уроках трудового навчання операційну роботу. За нашими дослідженнями, значні зміни показників серцево-судинної, нервової, м'язової системи та взагалі працездатності спостерігались в учнів, які працювали у високому темпі і виконували одну операцію, яка за характером була монотонною.

Монотонність – це психологічний фактор, який переживається в процесі виконання певної роботи. Учні переважно не витримують цього психічного стану, що призводить до відчуття незадоволення роботою, пасивності на уроках, втрати інтересу. Але між поняттями монотонності і втоми існує різниця, яка полягає в тому, що стан втоми викликається важкістю розумової або фізичною роботи, а монотонність може переживатись і при виконанні фізично легкої роботи.

Проаналізовані роботи вчених свідчать, що у більшості учнів стан монотонності спостерігається при довготривалому виконанні одноманітної роботи. Фізіологічно це пояснюється тим, що подразнення викликають гальмування у корі головного мозку і новоутворення тимчасових зв'язків ускладнено. Хоч одноманітна робота викликає стан монотонності, проте в учнів ці відчуття виникають не однаково. При проведенні експерименту ми ділили клас на групи по п'ять учнів, які виконували однакову роботу: обпилювання заготовки бойка молотка напилком. Ця робота є одноманітною і монотонною. За нашими дослідженнями, з трьох груп тільки 2 учні виконали цю роботи без жодного зауваження і без виникнення психофізіологічного дискомфорту. Решта учнів постійно скаржились, а четверо взагалі відмовились виконувати цю роботу. Треба зауважити, що велике значення має те, наскільки робота є мотивованою, які стимули спонукають до її виконання.

Особливо важливі при виконанні одноманітної роботи, переживанні її одноманітності мають психологічні задатки особистості. Вченими було досліджено, що за переживанням одноманітності люди можуть бути поділені на три групи. До першої належать ті, у яких при виконанні одноманітної роботи працездатність не знижується і через суб'єктивні показники

вони не переживають цього стану (19%). До другої – люди, у яких поступово знижується працездатність, і при цьому вони переживають одноманітність у роботі, іноді у них виникає невпевненість у виконанні запропонованої роботи (52%). Люди третьої групи гостро переживають одноманітність у роботі й іноді у них виникає нервовість, небажання виконувати дану роботу. Працездатність відповідно зводиться до нуля (29%).

Вчителеві необхідно знати шляхи зниження психічного стану одноманітності в роботі, визначити мотиви та стимули її виконання, пояснити важливість цієї роботи. Необхідно навчити учнів відшукувати цікаве в одноманітній роботі, тим самим підвищуючи потенційну працездатність – сукупність взаємодіючих психофізіологічних систем, які повністю забезпечують конкретний вид професійної трудової діяльності.

Учні старших класів на уроках трудового навчання отримують допрофесійну підготовку в опануванні різних професій сучасного високоавтоматизованого виробництва, яке потребує розділення праці. Форма організації праці на сучасному виробництві є прогресивною з точки зору технології виробництва і відкриває великі перспективи для збільшення професійної працездатності людини. Тому необхідно на кожному уроці трудового навчання звертати велику увагу на цей аспект, готувати молодь до вибору професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов М.И. Физиология трудовых процессов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. – 215 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 260 с.
3. Левитов Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
4. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – 216 с.
5. Чебышева В.В. Психология трудового обучения (трудовые умения и навыки и условия трудового обучения). – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

Валерій МАЧУСЬКИЙ

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

При розгляді результату формування готовності старшокласників до професійного самовизначення принципово важливим є ступінь сформованості у них психологічної, моральної та практичної готовності. У своєму дослідженні ми виділяємо як найважливішу психологічну готовність. Одним із шляхів психологічної підготовки молоді до професійної діяльності є формування емоційно-вольової сфери у праці, куди входять такі компоненти, як формування професійних інтересів, волі, творчого ставлення до праці, професійних намірів.

Важливою складовою готовності старшокласників до професійного самовизначення також є мотивація вибору професії. Ми визначали рівень її сформованості за допомогою методики Є.Павлютенкова [4]. Провідними вибрали мотиви, які пов'язані зі змістом технічної діяльності, а також три рівні визначеності мотивів залежно від ступеня визначеності і рангового місця. Динаміка результатів наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка сформованості провідних мотивів професійного самовизначення учнів (у %)

Рівні сформованості провідних мотивів	До експерименту		Після експерименту	
	Експер. групи	Контр. групи	Експер. групи	Контр. групи
Високий	33,1	32,5	52,3	34,6
Середній	37,1	37,3	36,4	39,2
Низький	29,8	30,2	11,3	26,2

Оцінка типу розбіжності рівнів сформованості провідних мотивів професійного самовизначення здійснювалася за допомогою критерію Пірсона [3]:

$$X^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(f'_{ei} - f'_{ki})^2}{f'_{ki}} \quad (1)$$

де f'_{ei} – відносна частота і-го інтервалу для експериментальної групи, f'_{ki} – відносна частота і-го інтервалу для контрольної групи, n – кількість інтервалів.

Обчислення критерію Пірсона для констатуючого ($X^2_{кон.}$) та порівняльного експериментів ($X^2_{порів.}$) дало такі результати: $X^2_{кон.} \approx 1{,}7$; $X^2_{порів.} \approx 14{,}1$. Для трьох ступенів свободи (кількість інтервалів мінус одиниця) значення X^2_{krit} знаходиться в межах інтервалу [1, 2].

Проведені обчислення дають підстави стверджувати, що провідні мотиви професійного самовизначення учнів експериментальної та контрольної груп під час проведення констатуючого експерименту суттєво не відрізнялися (на рівні $p \leq 0{,}60$). Запропоновані нами експериментальні фактори позитивно вплинули на формування мотивів професійного самовизначення учнів контрольної групи. Одержані під час проведення порівняльних зрізів результати суттєво відрізнялися від відповідних результатів контрольної групи. Оскільки одержані критерії є значущими на рівні $p \leq 0{,}01$, можна стверджувати, що розбіжності сукупностей, що розглядаються, є достовірними.

Наприкінці кожного етапу нашого дослідження ми проводили анкетування учнів, за спеціально розробленими анкетами, з метою визначення рівня розвитку професійних інтересів та намірів. За даними анкетування проводилась кількісна оцінка сформованості професійних намірів учнів в авіамодельних, автомодельних та судномодельних гуртках.

В експериментальних гуртках авіамоделістів на початку експерименту учні загалом виявили бажання обрати одинадцять професій: автотехніка, водія, токаря, слюсаря-ремонтника, матроса, слюсаря-збиральника літальних апаратів, авіаційного моториста, столяра, газозварювальника, авіаційного механіка, пілота. В контрольних групах учні віддали перевагу восьми професіям: водія, токаря, слюсаря-ремонтника, матроса, столяра, слюсаря збиральника літальних апаратів, авіаційного моториста і пілота. На завершальному етапі в експериментальній групі професій вибрано дев'ять: авіаційного техніка, водія, слюсаря-ремонтника, слюсаря-збиральника літальних апаратів, авіаційного моториста, столяра, авіаційного механіка і пілота. В контрольній групі кількість професій, вибраних учнями, збільшилась. Туди увійшли професії: водія, токаря, слюсаря-ремонтника, матроса, газозварювальника, авіаційного техніка, авіаційного моториста, слюсаря-збиральника літальних апаратів і пілота.

Аналіз отриманих результатів і врахування проведених спостережень показує, що в експериментальній групі збільшилась кількість учнів, у яких з'явилися наміри обрати професії сфери технічної діяльності, пов'язані з авіацією: слюсаря-збиральника літальних апаратів і авіаційного моториста, а також масових робочих професій токаря і слюсаря-ремонтника. Кількість тих, кому продовжувала подобатись професія пілота, зменшилась з 50,3% до 16,2%. Крім того, якщо в експериментальній групі кількість учнів, які виявили бажання обрати професії сфери технічної діяльності, збільшилась за час дослідження на 33% від загальної кількості, то в контрольній – лише на 6,4%.

Загалом в експериментальній групі кількість гуртківців, у яких сформувались професійні наміри до технічних професій, збільшилась на 53%, в контрольній групі – на 13%.

Аналіз сформованості професійних намірів старшокласників показав, що найбільш популярними серед гуртківців були професії авіаційного техніка, матроса, водія, пілота. Усі ці професії ваблять своєю романтикою, мужністю, новими враженнями. Найменш привабливими були професії маляра, газозварювальника, електромонтера, слюсаря-збиральника, слюсаря механіко-збиральних робіт, радіотехніка, суднового електрика.

Таким чином, було доведено, що в технічних гуртках можна створити об'єктивні умови для формування стійкого професійного інтересу та професійних намірів учнів.

У своєму дослідженні ми також намагалися визначити, що є домінуючим у формуванні професійних інтересів гуртківців, наскільки такі прояви інтересу є стійкими, самостійними, зваженими, свідомими. Аналіз отриманих результатів свідчить, що на першому етапі як в експериментальних, так і в контрольних гуртках учнів у вибраних ними професіях приваблювали: спокійна робота, можливість легко досягти успіху, можливість швидкої кар'єри, добра заробітна платня. В експериментальних і контрольних гуртках таких учнів було приблизно порівно.

У процесі профорієнтаційної роботи в учнів експериментальних груп сформувався дещо інший підхід до оцінки технічних професій. Вони розглядали технічну сторону, пов'язану з науково-технічним прогресом, місцем і значенням професій в народному господарстві. При цьому їх приваблювали: можливість роботи з технікою, любов до техніки, колективний характер праці, можливість працювати творчо, безпосередня участь у створенні матеріальних благ і цінностей, можливість поєднання розумової та фізичної праці. Таких гуртківців було 81,7%.

Частина учнів пояснювала, що їм подобається та чи інша професія тому, що вона створює умови для раціоналізації, винахідництва, реалізації наявних можливостей, викликає повагу людей, пов'язана з розв'язанням актуальних практичних проблем. Про це заявило 16,4% опитуваних учнів.

У контрольних гуртках 66,7% підтвердили ті ж критерії оцінок професій, що і на етапі констатуючого експерименту, 33,3 % називали любов до техніки, новизну техніки і роботи з технікою.

Очевидно, що в основі формування наміру лежить більш чи менш стійкий інтерес, а формування наміру, в свою чергу, впливає на посилення інтересу. Проте не всі професійні інтереси мають привести до професійних намірів. Якщо професійні інтереси не відповідають психофізіологічним даним дитини, то їх потрібно поміняти, тобто сформувати інші. У такому випадку на допомогу має прийти керівник гуртка, бо тільки з його участю переорієнтацію учнівських професійних інтересів можна здійснити без особливих проблем.

Спостереження свідчать, що учні приходять у технічні гуртки, як правило, вже з певними інтересами. В гуртках вони знайомляться з технічними професіями, здобувають певні технічні знання та уміння, інтереси продовжують розвиватися. Нами встановлено, що за умілого керівництва інтерес не може змінюватися нескінчену кількість разів. Чим краще в гуртку налагоджена професійна інформація, тим швидше відбудеться вибір тієї сфери діяльності, яка становить для даного індивідуума найбільший інтерес і відповідає його намірам та можливостям.

Таблиця 2

Динаміка формування інтересу до технічних професій (у %)

Рівні сформованості інтересу	**До експерименту**		**Після експерименту**	
	Експер. групи	Контр. групи	Експер. групи	Контр. групи
Високий	15,2	15,1	34,0	16,2
Середній	29,3	29,6	25,3	28,0
Низький	55,5	55,3	40,7	55,8

Для визначення типу розбіжностей між контрольною та експериментальною групами за таким показником, як сформованість інтересу до професій сфери технічної діяльності, було застосовано критерій узгодженості. Якщо два ряди певного явища є схожими, то частоти одних і тих же інтервалів для обох рядів не повинні значно відрізнятися. Підставивши значення з таблиці 2 у формулу 1, ми одержали значення критерію Пірсона для констатуючого та порівняльного педагогічного експерименту відповідно $X^2_{конст.} \approx 1{,}4$ і $X^2_{порів.} \approx 49{,}3$.

Оскільки для двох ступенів свободи значення $X^2_{krit} \geq 9{,}21$, то ми маємо підстави стверджувати, що під час проведення констатуючого експерименту розбіжності між

контрольною та експериментальною групами були несуттєвими, а результати порівняльного експерименту дають можливість визначити збіжності між ними як суттєві на рівні $p < 5\%$

На рівень сформованості готовності старшокласників до професійного самовизначення вказує також характер їх трудових ціннісних орієнтацій. Дані експериментального дослідження свідчать, що реалізація профорієнтаційних заходів в експериментальних групах призвела до переоцінки гуртківцями цінностей трудової діяльності. Основна їх частина усвідомила необхідність визначення своєї майбутньої професії з позицій максимальної реалізації власних здібностей, схильностей, самоствердження в гармонії з інтересами суспільства в цілому, а також важливість відповідності між умовами, змістом і результатами праці. Керівники гуртків відзначали зростання в учнів потреби детально познайомитися з умовами та змістом праці представників різних професій і з'ясувати, чи відповідають їхні схильності і здібності вимогам цих професій сфери технічної діяльності.

У ході експериментальної роботи ми відзначили в учнів з технічних гуртків різних профілів певні позитивні зміни уявлень про цінності праці, що зафіксовано в таблиці 3.

У результаті проведеного дослідження ми переконалися, що успіх формування трудових ціннісних орієнтацій у старшокласників значною мірою залежить від того, яка реальна значущість цінностей праці у трудовій діяльності людей в даному мікросередовищі. Учні швидко відчувають розбіжності між міркуваннями про цінність будь-якої праці й особистим ставленням керівників гуртків до власної професії.

Таблиця 3

Динаміка уявлень учнів про цінності праці (у %)

Поняття цінності	**До експерименту**		**Після експерименту**	
	Експер.	Контр.	Експер.	Контр.
Гармонійність та естетичність у праці	54,5	53,9	68,9	46,5
Творча самостійна робота	60,1	62,2	74,4	63,6
Науковий світогляд і широкий кругозір	48,3	49,7	78,9	54,8
Добросовісність і відповідальність	57,1	56,3	75,4	58,2

Формування трудових ціннісних орієнтацій у старшокласників не було для нас самоціллю, оскільки з позицій системного підходу їх необхідно розглядати як елемент, що входить до потребо-мотиваційної сфери особистості. Послідовні зміни в потребо-мотиваційній, операційно-технічній, самооцінній особистості характеризують процес професійного самовизначення індивідуума, результатом якого є готовність до вибору професії. Тобто нам потрібно було проаналізувати, яким чином сформовані у старшокласників трудові ціннісні орієнтації впливають на готовність до свідомого вибору професії.

Результати проведеного нами дослідження підтверджують справедливість висунутого в гіпотезі положення: за умови забезпечення взаємозв'язку між трудовими ціннісними орієнтаціями старшокласників, їх знаннями, уміннями і навичками у сфері технічних професій, що обираються, адекватна самооцінка учнів, формування трудових ціннісних орієнтацій у гуртківців буде протікати найбільш ефективно.

Експериментальне дослідження показало, що на готовності старшокласників до професійного самовизначення суттєво позначається їх інформованість про особливості тієї чи іншої професії. Для її визначення ми пропонували гуртківцям письмово відповісти на питання "Чи відомо Вам про: потреби ринку праці у спеціалістах технічних професій; сучасні вимоги до спеціалістів даних професій; зміст їх трудової діяльності, особливості умов праці; оплату праці; творчі можливості професії; перспективність професії в умовах науково-технічного прогресу; соціальні гарантії для працівників?"

В результаті можна констатувати, що реалізація на практиці розроблених нами профорієнтаційних заходів внесла позитивні зміни в інформованість гуртківців про технічні професії. Це показано у таблиці 4.

Таблиця 4

Динаміка інформованості гуртківців про технічні професії у (%)

Рівні інформованості гуртківців	**До експерименту**		**Після експерименту**	
	Експер. групи	Контр. групи	Експер. групи	Контр. групи
Високий	19,3	20,1	35,3	22,4
Середній	30,1	29,5	35,4	30,3
Низький	50,6	50,4	29,3	47,3

Застосування критерію Пірсона [3] для обробки даних таблиці 4 $\left(X^2_{конст.} \approx 0{,}13, X^2_{порів.} \approx 23{,}8\right)$ дозволяє стверджувати, що після закінчення формуючого експерименту контрольна та експериментальна групи за таким показником, як інформованість про технічні професії, розрізнялись достовірно на рівні $p < 0{,}01$.

Ефективне оволодіння професіями сфери технічної діяльності можливе при наявності певної сукупності професійно важливих якостей особистості, у тому числі технічних здібностей. Одним з найважливіших компонентів таких здібностей є технічне мислення. З метою визначення рівня його сформованості ми використовували методику Бенета [3], яка дозволяє визначити п'ять рівнів: високий, вищий середнього, середній, нижчий середнього, низький. Результати проведеного випробовування старшокласників з експериментальної групи приведені у таблиці 5.

Таблиця 5

Рівні сформованості технічного мислення у старшокласників (у %)

Рівень	**До експерименту**	**Після експерименту**
Високий	3,3	6,2
Вищий середнього	8,4	18,8
Середній	21,6	22,4
Нижчий за середній	32,8	25,3
Низький	33,9	27,3

Дисперсія характеризує розсіювання елементів сукупності навколо її середнього арифметичного й обчислюється за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum f_i (x_i - \bar{x})^2}{N}} \quad (2),$$

де N – об'єм вибірки, $\bar{x}$ – середнє арифметичне, f_i – частота i-ої оцінки, x_i – i-а оцінка.

Якщо в одній сукупності вибірки є n_1 елементів та її дисперсія дорівнює σ_1, а в іншій сукупності вибірки відповідно n_2 елементів та дисперсія σ_2, то для порівняння дисперсій використовують відношення:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad (3).$$

При цьому дисперсії обирають так, щоб їх відношення було не менш за 1. Для кількісної інтерпретації якісних показників рівнів сформованості технічного мислення останнім було присвоєно числові значення: високому – 5, вищому середнього – 4, середньому – 3, нижчому за середній – 2, низькому – 1.

Підставивши дані з таблиці у формулу 2, отримаємо відповідні значення дисперсії для результатів констатуючого та порівняльного експериментів $\sigma^2_{кон} \approx 1,05$, $\sigma^2_{пор} \approx 6,75$. Підставивши значення $\sigma^2_{кон}$ і $\sigma^2_{пор}$ у формулу 3, одержимо значення $F \approx 6,43$. Оскільки для чотирьох ступенів свободи значення $F_{крит} > 6,4$, то імовірність гіпотези H_o менша за 5%.

Вагомим фактором впливу на формування готовності старшокласників до професійного самовизначення є самооцінка. Рівень її сформованості ми визначали за методикою Є.Павлютенкова [4], яка дозволяє виявити три рівні: занижена, адекватна, завищена. Динаміка результатів дослідження наведена у таблиці 6.

Таблиця 6

Динаміка самооцінки гуртківців (у%)

Значення самооцінки	До експерименту		Після експерименту	
	Експер. групи	Контр. групи	Експер. групи	Контр. групи
Адекватна	19,3	20,4	54,2	21,3
Завищена	39,2	40,1	20,1	40,5
Занижена	41,5	39,5	25,7	38,2

Обробка результатів, наведених у таблиці, здійснювалася шляхом обчислення коефіцієнта кореляції на основі альтернативної ознаки [3]. За останню ми визначили сформованість високого та середнього рівнів адекватної самооцінки, яку позначили як достатній рівень адекватної самооцінки. При альтернативних ознаках коефіцієнт кореляції обчислюється за формулою:

$$\Phi = \frac{AD - BC}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)} \quad (4),$$

де A і C – кількість учнів з достатнім рівнем сформованості адекватної самооцінки в контрольній та експериментальній групах відповідно; B і D – кількість учнів з низьким рівнем сформованості адекватної самооцінки відповідно. Підставивши значення A, B, C, D у формулу 4, одержуємо для констатуючого та порівняльного експериментів відповідні значення $\Phi_{кон} \approx 0,013$; $\Phi_{пор} \approx 0,35$.

Результати обчислення $\Phi_{кон}$ свідчать про наявність зв'язку між сформованістю достатнього рівня адекватної самооцінки і типом групи (контрольної або експериментальної). Дані обчислення $\Phi_{пор}$ вказують на наявність зв'язку між рівнем сформованості в учнів адекватної самооцінки та типом групи, тобто можна стверджувати, що збільшення кількості учнів з адекватною самооцінкою в експериментальній групі обумовлено впровадженими експериментальними факторами. Проте ці оцінки не враховують об'єму вибірки і потребують дослідження коефіцієнта кореляції по відношенню до нульової гіпотези.

При Ф нульову гіпотезу можна перевірити X^2 – тестом, оскільки має місце залежність:

$$\Phi^2 = \frac{X^2}{N} \quad (5),$$

де $N = A + B + C + D$, а значення X^2 знаходять з таблиці X^2 – критерію [3] під ступенем свободи 1. $N = 399$.

Оскільки у нашому випадку $\Phi = 0,35$, то $X^2 = N - \Phi^2 = 399 - 0,35 \approx 48$.

Цьому значенню відповідає ймовірність p<1%, що дозволяє відкинути гіпотезу H_o і вважати зв'язок достовірним.

Наведені дані свідчать про достатню ефективність проведеної експериментальної роботи.

Досі ми вели мову про окремі компоненти готовності старшокласників до професійного самовизначення, які, безумовно, дають об'єктивну інформацію щодо ефективності використаної нами цільової програми. Разом із тим доречно оперувати з цією метою і цілісною інтегральною характеристикою. Якщо подивитись на готовність до професійного самовизначення як на систему інтересів особистості, її ціннісних орієнтацій, ставлення до вибору професії, психологічної готовності до вибору професії, а також поінформованості про професію, то залежно від рівня сформованості окремих показників в цілому можна вести мову про високий, середній та низький рівні готовності до професійного самовизначення старшокласників.

Ми продіагностували рівень сформованості готовності до професійного самовизначення учнів, які входили до експериментальних і контрольних груп після завершення формуючого експерименту. Отримані результати наведені у таблиці 7. Як видно, в експериментальних групах відносна кількість старшокласників з високим рівнем готовності до професійного самовизначення істотно вища ніж у контрольних, де переважають учні з низьким рівнем сформованості готовності до професійного самовизначення.

Таблиця 7

Рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності (у %)

Рівні готовності	**Кількість учнів, %**				**Різниця між показниками до і після експерименту**	
	До експерим.		**Після експерим.**			
	Експ.	Контр.	Експ.	Контр.	Експ.	Контр.
Високий	25,3	24,7	44,8	28,1	+19,5	+3,4
Середній	38,4	37,6	37,4	41,8	-1,0	+4,2
Низький	36,3	37,7	17,8	30,1	-18,5	-7,6

Обробка зведених результатів педагогічного експерименту, наведених в таблиці 7, здійснювалася розглянутим вище шляхом обчислення коефіцієнта кореляції на основі альтернативної ознаки. За останню ми визначили середній та високий рівень готовності учнів до професійного самовизначення, який умовно означили як достатній. При цьому A=174, B=114, C=26, D=82. Підставивши ці значення у формулу 4, ми одержали Ф=0,4, що свідчить про наявність помірного зв'язку між сформованістю високого та середнього рівнів готовності до професійного самовизначення та змістом, формами і методами роботи за відповідним напрямком з учнями експериментальної та контрольної груп. З наведених вище міркувань, ми додатково перевірили гіпотезу H_o (у цьому випадку за неї було взято припущення про відсутність зв'язку, про який йшла мова раніше) за допомогою X^2 – тесту. Підставивши значення *Ф, A, B, C* та *D* у формулу 5, ми одержали $X^2 \approx 55$. Цьому значенню відповідає ймовірність $p<1\%$, що дозволяє відкинути гіпотезу H_o і вважати зв'язок достовірним.

Якщо учням з низьким рівнем професійного самовизначення приписати 1, з середнім – 2, з високим – 3, то для експериментальних і контрольних гуртків можна знайти усереднене значення цієї величини. Зокрема, для експериментальних гуртків ця величина становить 85%, для контрольних – 53%.

Як бачимо, є всі підстави стверджувати, що використана нами методика формування готовності до професійного самовизначення старшокласників у процесі технічної діяльності в технічних гуртках позашкільних навчальних закладів ефективно позначається на свідомому і самостійному виборі професії учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Асатрян Л.П. Развитие творческих технических способностей школьников в кружках станций юных техников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 19 с.
3. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
4. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Под ред. Б.А. Федоришина – К.: Рад. школа, 1980. – 142 с.

Богдан ПРОКОПОВИЧ

РОЛЬ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ РЕМЕСЕЛ В НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Багато дослідників доводять, що із загального числа проявів національної культури найбільший вплив на формування людської особистості, що відбувається найінтенсивніше в дитячому віці, справляє мистецтво. Це пов'язано з тими функціями, котрі мистецтво виконує як елемент суспільної та індивідуальної свідомості. Щоправда, судження щодо конкретного їх переліку в окремих учених дещо розходяться.

Так, А.Блахут головною для мистецтва вважає функцію самореалізації особистості, причому цей процес пов'язує в першу чергу з трудовою діяльністю [3].

А.Канцедикас, поряд із функціями творчої самореалізації особистості та пізнавальною, акцентує увагу на об'єднуючому, колективізуючому впливі мистецтва та його комунікативних можливостях. Під комунікацією він розуміє інформаційно-емоційний зв'язок між попередніми, нинішнім та прийдешніми поколіннями [7].

На функціях самореалізації та соціалізації особистості, комунікації та ретрансляції робить наголос М.Селівачов. Остання, на його думку, – це процес перенесення духовних цінностей та ідей суспільної свідомості в індивідуальну свідомість [18].

Своєрідне бачення впливу мистецтва на людину характерне для М.Кагана [17]. На його думку, мистецтво є неодмінним елементом усіх видів людської діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної і перетворюючої. Вступаючи в прямий контакт з кожним із цих видів діяльності, мистецтво утворює кілька рядів змішаних, або гібридних утилітарних форм. М.Каган розглядає мистецтво як своєрідну пантеїстичну субстанцію, що пронизує всі види людської діяльності, звичайно, якщо вона здійснюється на творчому, а не примітивному рівні. Воно завжди зберігало свою єдність з людською свідомістю в усіх формах її активності, презентуючи пізнання світу, його оцінку, працю і спілкування як окремі прояви духовного життя особистості.

Мистецтво справляє величезний вплив на формування всіх якостей школяра. Безпосередньому розвитку під впливом засобів мистецтва підпорядковується уява (як апарат образно-чуттєвого відображення навколишньої дійсності й духовної сфери особистості) та почуття (як основа ціннісно-орієнтаційної діяльності).

Однак значно більший не безпосередній, а опосередкований вплив мистецтво має на особистість, на чому особливо наголошують А.Блахут, М.Скурту, Ю.Петров та ін. Вони вважають, що основна цінність мистецтва полягає у його впливі на мислення людини – як інструмента пізнавальної діяльності, на комунікативні якості – як засобу духовного й ділового спілкування, на творчі здібності як основного засобу самореалізації особистості. На цій основі всебічно вдосконалюється й практична діяльність особистості – духовна і матеріальна.

Ось чому слід рішучо і послідовно ставити питання про необхідність широкого залучення мистецтва до справи навчання і виховання. Це сприятиме значному зростанню питомої ваги мистецтва не лише в сфері моралі, а й у різних формах професійної творчості. Здатність мистецтва цілісно відтворювати людську діяльність назавжди забезпечує йому в культурі помітне місце, тим відповідніше, чим більше суспільство відчуває потребу в цілісних особистостях.

Підтвердження такої думки можна знайти й у прогностичних висновках А.Канцедикаса, який слідом за польським соціологом В.Павлючком повторює: "Найважливішим завданням нашого часу повинен бути новий синтез різноманітних аспектів життя індивіда і суспільства, нова єдність світу людини... Культура постіндустріальної епохи буде, з цієї точки зору, ідентичною народній культурі в її забезпеченні гірших рис сучасності: дегуманізації праці, розриву між цивілізацією і культурою, пасивною участю в культурному процесі тощо. Ідентичність цієї культури народній культурі буде виявлятися насамперед у тому, що це знову буде культура, де всі творіння людських рук і розуму будуть виражати людину в усій її повноті, в її всебічних зв'язках із суспільством і світом" [7, 65].

Як показано у багатьох дослідженнях, особливе значення для національно-культурного виховання підростаючих поколінь має відродження народних ремесел і промислів України. У Київській Русі налічувалось понад 100 ремісничих спеціальностей [19]. Першість за обсягом виробництва посідали ковалі, гончарі, вишивальниці й склодуви. В XV-XVII ст. таких спеціальностей було вже понад 270. Українські ремісники й кустарі в цей час демонстрували виняткові творчі здібності, надаючи навіть простим побутовим речам довершених форм, художньої виразності й своєрідного колориту.

До розвитку художніх промислів в Україні особливо посилилась увага наприкінці XIX століття. Про це свідчать такі історичні факти [16]: у 1870 р. у Самборі відкрито приватну різьбярську майстерню М.Лашковича (виготовляються ложки, тарілки, скриньки, брошки та ін.); у 1878 р. у Полтаві відкрито губернське столярно-токарне ремесло з різьблення по дереву; у 1884 р. у Станіславі почала діяти крайова школа столярства і токарства, а в Кам'янці-Бузькій – бондарська; у 1890 р. у Коломиї було створено школу деревинного промислу (виготовлення меблів, дрібних виробів, оздоблених різьбленням та інкрустацією). До середини XIX ст. розвиток народних ремесел досяг свого апогею, але з наступом промислового виробництва почали занепадати.

Нині спостерігається відновлення і зростання деяких традиційних промислів, зокрема ковальства, гончарства, теслярства, стельмаства, гутництва, ткацтва і вишивки. Це пояснюється двома причинами. Перша – зростання в суспільстві інтересу до всього національного в архітектурі і побуті, друга – вимушена натуралізація сільського господарства. Відомі неподинокі приклади введення посильних для дітей видів народних ремесел до навчально-виховного процесу в школах у вигляді уроків трудового навчання чи гурткових занять. Це має неабияке культурне і профорієнтаційне значення, бо в Україні (особливо в західних регіонах) функціонують десятки підприємств місцевої промисловості, що виготовляють продукцію за технологіями народних промислів.

У контексті нашого дослідження виникає потреба розглянути сутність ряду органічно взаємопов'язаних понять: "народні ремесла", "народні промисли", "прикладне мистецтво". Як зазначає у своєму дослідженні В.Мусієнко [14], літературні джерела не дають однозначного визначення зазначених понять.

Докладно проаналізувавши зміст окремих понять та співставивши точки зору різних авторів, В.Мусієнко, Р.Захарченко, В.Сидоренко, Д.Тхоржевський висловили своє бачення аналізованих понять [15]. Під *декоративно-ужитковим мистецтвом* вони розуміють індивідуальне або частково механізоване (допоміжні операції формоутворення на метало- чи деревообробному верстаті, гончарному крузі і т.ін.) виробництво речей, що поєднують утилітарно-ужиткові та художньо-декоративні якості. Самостійними полюсами декоративно-ужиткового мистецтва ними визначено *ремесло* – виробництво ужиткових речей без декору або з мінімальною декоративністю і *декоративне мистецтво*, продуктом якого є художні твори без ужиткової спрямованості.

Народні промисли визначено ними як колективне виробництво певного виду товарної продукції з обов'язковим розподілом праці у гурті (стародавній тип колективної організації праці), цеху (середньовічний тип), мануфактурі (організація періоду промислової революції) чи бригаді (сучасна форма) з максимально можливим рівнем механізації формотворчих і обов'язковою присутністю ручних оздоблювальних робіт.

Народні ремесла і промисли – це народна творча діяльність, у процесі розвитку якої на різних історичних етапах створювались пам'ятки культури. За визначенням Г.Булашова,

пам'ятки культури – об'єкти, що матеріально і духовно відтворюють життя минулих поколінь, є реальним свідченням творчого багатства народів протягом їх історичного розвитку .

Особливе місце в національній культурі посідає народне мистецтво. У нашому дослідженні розглядається предметне мистецтво України, зокрема декоративно-ужиткове. До нього найчастіше відносять виготовлення й художнє оздоблення кустарним чи промисловим способом побутових речей, що мають не тільки практичне, а й естетичне значення (вишиті та різьблені вироби, плетені вироби з лози, гончарні вироби та б. ін.). Поверхню цих речей оформляють таким чином, що декорування не вступає у протиріччя з утилітарною формою, а перебуває в тісному зв'язку з нею, утворюючи одне ціле. До таких речей в першу чергу слід віднести художньо оздоблений посуд, меблі, одяг, декоративні тканини, килими, вишивку, мереживо тощо.

Суттєві риси народного мистецтва – це конструктивність, декоративність і орнаментальність виробів. На думку багатьох дослідників, саме ці риси дають підставу розглядати витвори мистецтва як результат естетичної діяльності народу. Народні промисли важливо розглядати як компонент національної культури. Прикладне мистецтво є цінним духовним надбанням народу.

Що ж стосується поняття "художнє ремесло", то його найчастіше визначають як культуру трудових професійних навичок і технічних прийомів художньої обробки матеріалів [12, 29]. Зародки художнього ремесла нашого народу губляться в глибині тисячоліть. На знайдених у Києві та на Чернігівщині кістках мамонта вчені помітили вирізьблений геометричний орнамент – меандр, що пізніше набув поширення в мистецтві Стародавньої Греції. Це була творчість пращурів сучасних українців, які жили понад 75 тисяч років тому. Недарма, на думку О.Кривцуна, "чотири покоління дослідників атакують трипільську проблему, бо там заховані початки індоєвропейських народів" [11].

Народне художнє ремесло було основним шляхом розвитку народного прикладного мистецтва, коли від діда, батька, матері передавались секрети майстерності, під їх впливом формувалися професійні вміння та навички. Саме народні ремісники створювали стародавні витвори декоративно-ужиткового мистецтва, яке охоплює широке коло предметів з різних сфер людської діяльності. Для їх виготовлення використовують різноманітні матеріали: метали, деревину, глину, кістки, скло, каміння, вовну, льон та деякі штучні матеріали. Матеріал, з якого виготовляють певні речі, вимагає своєрідної, характерної лише для нього техніки обробки.

Обов'язковими вимогами декоративно-ужиткового мистецтва є доцільність форми предмета і відсутність протиріччя між його декоративною й ужитковою функціями. Витвори цього виду мистецтва несуть у собі риси народних традицій, втілюваних у формі предмета, матеріалі й техніці його обробки, художніх сюжетах і орнаментальних мотивах декорування.

Застосування різних матеріалів і видів техніки обробки породжує велику різноманітність видів декоративно-прикладного мистецтва. Огляд літератури показує, що ці види розрізняються або за типом матеріалу, з якого виготовляють виріб (кераміка, скло, кістка), або за технікою обробки матеріалу (різьблення, карбування, вишивання), або за назвою готового виробу (килимарство, мереживо, макраме). Виходячи з наведеного підходу, К.Духанін наводить таку класифікацію видів декоративно-прикладного мистецтва [14]:

- кераміка (майоліка, порцеляна, теракота, фаянс);
- скло (вази, деталі будівельні, мозаїка, художній посуд);
- художні вироби з металу (вироби освітлювальні, вироби ювелірні, деталі архітектурні, речі побутові, скульптура настільна тощо);
- художнє різьблення (деревини, каменю, кістки, пластмаси);
- меблі (побутові, громадського застосування);
- текстиль (вишивка, килими, мереживо, оксамит, тканини декоративні й набивні, шпалери);
- іграшки (різних видів).

Очевидно, що наведена класифікація має еклектичний характер, бо у ній відсутня єдина основа, тому багато відомих видів обробки, наприклад інкрустація чи розпис, не потрапили до жодної з наведених груп.

Ґрунтовніший підхід до класифікації видів декоративно-прикладного мистецтва запропонований Є.Антоновичем. У його основі лежить поділ категорій народного мистецтва на види, роди, жанри і твори [1, 27-28].

До видів віднесено художню обробку деревини, каменю, кістки і рогу; художню кераміку, скло, метал, обробку шкіри, плетіння, в'язання, художнє ткацтво, килимарство, вишивку, розпис, батик, фото-фільмдрук, писанкарство, карбування, висічку, художнє ковальство, випалювання, гравіювання, різьблення, скань, витинанки, мереживо, виготовлення виробів з бісеру й емалі.

Поділ на роди пов'язаний із функціональним призначенням виробів: меблі, посуд, знаряддя праці, прикраси, побутові речі, іграшки тощо.

Категорією третього порядку у класифікації Є.Антоновича виступає типологічна група – стале поєднання однотипних предметів. Наприклад, у роді "посуд" можна виділити групу "миски", до якої належать: великі миски "яндови", середні й малі (в яких діаметр дна не перевищує половини верхнього діаметра вінця, береги похилі, але не високі), а також тарілки й тарілочки (плоскі миски).

Нарешті, сам предмет – виріб – утворює четверту сходинку морфологічної структури декоративно-прикладного мистецтва. Це реальна річ, що має певні фізико-механічні властивості, утилітарну і художню цінність. Вона поєднує в собі ознаки групи, роду і виду, наприклад: "миска велика глиняна поливана, оздоблена розписом".

Здійснюючи дослідження, ми виходили з положення про те, що художні ремесла – це не тільки духовне надбання народу, а й важливий компонент національної культури. Художня праця, що була започаткована в домашніх ремеслах, також є складовою духовної спадщини народу, оскільки стала джерелом прикладного мистецтва і основою народної педагогіки. Навчання народних ремесел виховувало поважне ставлення до праці та формувало моральні якості особистості, зокрема працелюбність, повагу до людей праці, відповідальне ставлення до неї, естетичні смаки, що вважалося не менш цінним, ніж формування професійних умінь.

Художнє ремесло завжди зберігало свою національну самобутність і відносилось до декоративно-прикладного мистецтва. На думку багатьох дослідників, художні промисли – одна з основних форм розвитку сучасного українського народного декоративного мистецтва.

Розкриваючи сутність поняття "народне декоративно-прикладне мистецтво", Р.Захарчук-Чугай зазначає, що це – "одна із форм суспільної свідомості і суспільної діяльності", і дає таке визначення: ремеслом називають ручне виготовлення виробів, а "домашнім ремеслом називається виробництво виробів для задоволення власних потреб господарства, членами якого вони виготовлені" [2].

До народного ремесла, підкреслює Л.Манакова, завжди можна застосувати критерій "природного" і "морального" [13]. Цікавим є факт спрямованості учня на досягнення майстерності: творити краще від свого вчителя-майстра, мати "свою руку". Високорозвинуті різноманітні ремесла поступово ставали професійним декоративним мистецтвом.

Л.Ємельянов висловлював думку, що традиційне народне мистецтво – це "неспеціалізоване мистецтво, що розвивається поза організаційним початком" [4]. З цим положенням ми не можемо погодитись, оскільки сучасне вище художнє професійне училище успішно вирішує таке важливе завдання: науково обґрунтований організаційно-педагогічний підхід до розвитку народних мистецтв, зокрема художньої обробки дерева, гончарства, плетіння з природних матеріалів. У нас виникають сумніви щодо такого висновку: "джерелом енергії традиційного народного мистецтва є насамперед його функціональна необхідність" [5] та порівняння його з джерелом, котре, як народ, зберігає свій стовбур, але й нарощує все нові "кільця" [6]. Існує і протилежна думка, що стовбур і є традиційна народна творчість, що розвивається, як усе, що існує в природі.

У прикладному мистецтві, на думку багатьох мистецтвознавців і етнографів, існує "закон живої традиції". Відомо, що народне декоративно-прикладне мистецтво розвивається на основі народних традицій, що передаються з покоління в покоління. Існує таке визначення: "мистецтво – це вид духовного освоєння дійсності людиною", мета якого – розвинути її творчі здібності [20]. Прикладне мистецтво – національне за своєю природою, воно народжується із

звичаїв, звичок, вірувань народу і безпосередньо наближене до його виробничої діяльності, до його побуту.

Звернемося до сутності поняття "народне мистецтво". Г.Вагнер пише: "Під народним мистецтвом розуміють всю художню творчість народу, але в етнографічному розумінні народним мистецтвом вважають побутову народну творчість, яка знаходить своє відображення у фольклорі, образотворчому мистецтві, народних ремеслах і промислах" [10, 38].

Положення про те, що народне мистецтво є часткою культури – загальновідомо. Народне мистецтво стає соціальним явищем, оскільки відкриває внутрішній світ творця. Як підкреслює мистецтвознавець Г.Савчук, творчість Стефанії Кульчицької корінням своїм міцно вростає в ґрунт народних традицій.

Народні ремесла (різьба по дереву, гончарство, лозоплетіння, розпис, вишивка та ін.) як культурні надбання завжди були поруч із соціальними подіями (свята, обряди, традиції тощо).

Діяльність робітників з народних ремесел за своєю суттю є творчим процесом, оскільки мова йде про прикладне мистецтво. Існує визначення: "Творчий процес у мистецтві – духовна практична діяльність художника, що безпосередньо спрямована на створення художніх творів" [9, 114].

У процесі історичного розвитку прикладне мистецтво завжди пов'язувалось з технікою виконання виробів, адже в давньогрецькій естетиці поняття "техне" означало одночасно мистецтво, уміння, майстерність, а також твір, виріб [20, 130].

Підводячи підсумки розглянутого, є всі підстави зробити висновок про те, що у всіх галузях народного прикладного мистецтва є власні яскраво виражені специфічні особливості, техніки виконання та цілі, але всі вони знаходяться в постійному взаємозв'язку та взаємозалежності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво з практикумом в навчальних майстернях. – К., 1991. – 120 с.
2. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкович М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1992. – 272 с.
3. Блахут А. Роль эстетического воспитания в развитии творческих способностей личности: Автореф. дисс... канд. философ, наук. – К., 1984. – 21 с.
4. Від ремесла до творчості: Збірник. – К.: Час, 1990. – 152 с.
5. Гусев В.Е. Естетика фольклору. – Л., 1967. – С.166.
6. Добривода О.І. Духовні скарби українського народу в житті молоді. – Тернопіль: МП Чумацький шлях, 1994. – 304 с.
7. Канцедикас А. Искусство и ремесло: К вопросу о природе народного искусства. – М.: Изобразительное искусство, 1977. – 120 с.
8. Каплан М.И., Митлянская Т.Б. Народные художественные промыслы. – М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
9. Ковальов О.Є. Методика викладання декоративного мистецтва у початковій школі. – Суми: ВВП "Мрія – 1" ЛТД, 1997. – 204с.
10. Ковальчук О.В. Українське народознавство. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
11. Кривцун О.А. Искусство и мир человека. – М.: Знание, 1986. – 111 с.
12. Кудін В.О. Мистецтво і духовний світ молоді. – К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
13. Манакова Л.П. Современное декоративное искусство и предметная среда: Автореф. дисс... канд. искусствоведения. – М., 1972. – 17 с.
14. Мусієнко В.Д. Приучення учнів 5-7 класів до національної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва (дидактичний аспект): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 184 с.
15. Мусієнко В.Д., Захарченко Р.О., Сидоренко В.К., Тхоржевський Д.О. Приучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання: Методичний посібник. – К.: УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – 122 с.
16. Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва. – Львів: Вид-во Львів, ун-ту, 1969. – 192 с.
17. Проблемы народного искусства / Под ред. М.А. Некрасовой и К.А. Макарова. – М.: Изобразительное искусство, 1982. – 137 с.
18. Селівачов М.Р. Народне мистецтво й сучасність. – К.: Тов-во "Знання" УРСР, 1980. –48 с.
19. Тищенко О.Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XII-XVIII ст.) – К.: Либідь, 1992. – 192 с.
20. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А. Бедяева, Л.И. Новиковой, В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1989. – 446 с.

Микола КУРАЧ

РЕАЛІЗАЦІЯ УМОВ НАСТУПНОСТІ ПРАКТИКУМУ В НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРНЯХ ТА ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення одним із найважливіших завдань, які стоять перед закладами освіти, є відродження національної культури українського народу. Тому сучасна педагогічна наука має розробити нові підходи до забезпечення всебічного розвитку особистості на основі нашої історико-культурної спадщини, яскравим виявом якої є народне декоративно-ужиткове мистецтво.

Слід відзначити, що за останні роки в Україні докладено значних зусиль для відродження народних художніх ремесел. Дана проблема стала предметом науково-педагогічних досліджень, про що свідчать захищені останнім часом кандидатські дисертації Ю.Коломійця, А.Монакова, В.Мусієнка, Л.Оршанського, В.Радкевич, С.Чебоненка та ін. З'явилась значна кількість навчально-методичних видань з проблеми залучення школярів до народних ремесел та навчання технік їх виконання, розширено та вдосконалено форми і методи роботи шкіл і позашкільних закладів з пропаганди і відродження народних промислів, значно зросла кількість гуртків з декоративно-прикладного мистецтва, художня обробка матеріалів вивчається в школі на уроках трудового навчання.

Тому постає проблема підготовки вчителів, які повинні навчати учнів як традиційних розділів політехнічного трудового навчання, так і народних художніх ремесел з урахуванням сучасних вимог. Отже, вчитель трудового навчання повинен володіти не лише різного роду технічними знаннями та вміннями, а й техніками декоративно-ужиткового мистецтва, знанням культури, побуту, традицій свого народу.

Зрозуміло, що ця підготовка буде включати не тільки вивчення загальнотехнічних дисциплін, а й художню обробку матеріалів з методикою її викладання. Однією з найголовніших умов її успішної реалізації є забезпечення наступності при проходженні майбутніми вчителями трудового навчання практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів.

Вивчення та аналіз науково-педагогічних, методичних та публіцистичних джерел показали, що малодослідженою залишається проблема реалізації цього принципу. Тому метою даної праці є з'ясування основних умов здійснення наступності практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів; дослідження рівня їх виконання у Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка; виявлення основних проблем і труднощів реалізації наступності між вищевказаними дисциплінами.

Розв'язання поставленого завдання є однією із складових Державної національної програми "Освіта. Україна XXI століття" [3]. Крім того, дана тема є компонентом комплексної теми "Дидактичні основи розвитку навчально-пізнавальної активності школярів і студентів педагогічних вузів", яка входить до тематичного плану науково-дослідних робіт, погоджених у Міністерстві освіти і науки України (№ державної реєстрації 0199U002521).

Наступність у широкому розумінні слова – це об'єктивно необхідний зв'язок між новим та старим у процесі розвитку. В педагогіці наступність – це послідовність в розміщенні навчального матеріалу, зв'язок та узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи, коли другий етап є продовженням першого, а перший є перспективою для другого [5].

Ручну і механічну обробку деревини й металів та художню обробку цих матеріалів можна розглядати як два ступені (етапи) одного курсу, оскільки є значна кількість споріднених тем у змісті цих дисциплін. Переважна кількість знань і умінь з практикуму є базовими для вивчення художньої обробки матеріалів, а художня праця в більшості випадків являє собою оздоблення виробів, виготовлених столярним, слюсарним або механічним способом. Саме тому правильний підбір навчального матеріалу, об'єктів праці, форм і методів роботи з цих дисциплін із врахуванням наступності між ними забезпечить оптимальну підготовку майбутнього вчителя трудового навчання.

Ефективність реалізації принципу наступності залежить від ряду факторів та умов, які можна поділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх відносяться фактори, які існують незалежно від викладача. Їх ще можна назвати об'єктивними, це: узгодженість навчальних планів і програм, відображення наступності в підручниках і навчальних посібниках,

цілеспрямована професійна підготовка викладачів, розробка системи методичних прийомів встановлення і здійснення наступності [1].

Узгодженість навчальних планів і програм є необхідною умовою оптимальної організації наступності практикуму і художніх ремесел. В основі плану повинна бути закладена продумана система взаємозв'язаних знань і умінь, які доповнюють одне одного. Створення оптимального науково обґрунтованого навчального плану є головною передумовою реалізації наступності як у методологічному, так і в дидактичному аспекті. При узгодженні навчальних планів і програм деякі педагоги-дослідники наголошують на необхідності повного усунення дублювання наукових фактів, понять, законів і закономірностей у змісті взаємозв'язаних дисциплін. Але сама суть наступності потребує певних дублювань за умови єдності трактування повторюваних понять, обов'язкового поглиблення знань і умінь, отриманих на попередньому етапі розгляду нових не висвітлених раніше сторін предметів і явищ. В такому випадку дублювання завжди служитиме ідеї наступності.

При узгоджені навчальних планів і програм необхідно врахувати і реалізувати явище переносу знань і умінь як цілісної системи, що забезпечує багатоаспектність, систематизацію і узагальнення знань, оптимальну послідовність вивчення тем, розкриття понять, законів, теорій на різних етапах, раціональний відбір ключових понять дисципліни, усунення ілюстративно-прикладного матеріалу, виключення елементів знань, які не несуть системоутворюючого навантаження.

Необхідною умовою успішної реалізації наступності практикуму в майстернях з обробки деревини та металу і художньої обробки цих матеріалів є продуманий підбір об'єктів праці для практичних робіт з цих дисциплін. Так, вибір об'єкта з практикуму повинен робитись з перспективою на його майбутнє оздоблення, удосконалення умінь і навичок, пов'язаних із його виготовленням під час занять з художньої обробки матеріалів, а виготовлення виробів з художніх ремесел повинно розвивати і поглиблювати знання та вміння з практикуму щодо їх проектування і виготовлення.

Наступною із об'єктивних умов є відображення наступності в підручниках і навчальних посібниках. На даний час ця умова залишається однією з найменш реалізованих щодо раніше згадуваних дисциплін і потребує великої уваги для її розробки, оскільки навчально-методичні джерела з практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів майже не відображають зв'язків між цими дисциплінами.

Цілеспрямована професійна підготовка викладачів із способів реалізації наступності – одна з основних умов здійснення останньої. В системі сучасного навчання педагогічних кадрів виділяється декілька видів такої підготовки. Це інформаційно-ознайомлювальна робота кафедри, спецкурси, планове відвідування занять кваліфікованих педагогів. Особливе місце в цій підготовці займає самоосвіта і самопідготовка викладача, які можуть здійснюватися у формі систематичного ознайомлення з психолого-педагогічною, методичною та спеціальною літературою, в роботі методоб'єднань, на спецсемінарах і наукових конференціях.

Суттєвим видом професійної підготовки викладача є вивчення досвіду роботи колег з метою осмисленого його використання з урахуванням конкретних умов. Ознайомлення може проводитись за допомогою педагогічної літератури та шляхом особистого спостереження за навчально-виховною діяльністю, що здійснюється колегами.

Крім перерахованих вище найбільш суттєвих об'єктивних умов реалізації наступності практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів, при підготовці вчителя трудового навчання значну роль відіграють і суб'єктивні фактори, що визначаються індивідуальними якостями викладача, рівнем його творчої діяльності з реалізації подальших зв'язків, підготовленістю студентів до сприймання матеріалу та самостійних активних дій з його засвоєння [1].

Враховуючи, що названі якості студентів формуються під керівництвом викладачів, особливу увагу необхідно звернути на суб'єктивні якості педагога, а також умови, від яких залежить формування цих якостей. Серед умов суб'єктивного характеру виділяються такі, як: ознайомлення викладачів із змістом програм і підручників суміжної дисципліни, єдність навчальних дій викладачів суміжних дисциплін, сумісна методична робота викладачів, взаємовідвідування занять, сумісне планування реалізації наступності, систематичність її здійснення.

Викладач повинен в першу чергу добре знати свій предмет, але, крім цього, засвоїти програму та зміст підручників із суміжного. Кожному педагогові потрібно орієнтуватись, який матеріал і в якому обсязі вивчається в курсі суміжних предметів, у якій послідовності розташований в навчальному плані, програмі [7].

Вивчення програм суміжних дисциплін вимагає ознайомлення з підручниками, навчальними та методичними посібниками, оскільки знання їхнього матеріалу значно полегшує пошук різноманітних відомостей із взаємозв'язаних предметів, збільшує варіантність методичних прийомів реалізації наступності.

Ознайомлення з програмами і підручниками суміжних дисциплін робить можливою результативну співпрацю викладачів практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів, дозволяє виробити єдність навчально-виховних дій навчання. Без узгодження питань співпраці вирішити проблему наступності неможливо. Колективні дії викладачів роблять більш організованим внесення коректив у зміст знань, сприяють розмежуванню сфер дій окремих педагогів. При умові колективних дій викладачів можна визначити ділянку роботи кожного, уникнувши небажаного дублювання при вивченні подібних тем з практикуму чи з художньої обробки. Значення єдності дій виявляється у застосуванні викладачами одних дисциплін методів, прийомів та форм роботи, які використовуються іншими.

Взаємопов'язані дії педагогів є основою їхньої сумісної методичної роботи, суть якої спрямована на вдосконалення навчального процесу, на розробку такої системи реалізації наступності, яка була б повною, несуперечливою, перспективною, враховувала специфіку обох предметів та особливості того чи іншого матеріалу, сприяла формуванню умінь і навичок з цих дисциплін [9]. Обмін досвідом із використання різноманітних методичних засобів і прийомів реалізації наступності викладачами художньої обробки матеріалів та практикуму в навчальних майстернях підвищує їх методичний рівень, озброює найновішими досягненнями педагогічної думки.

Однією з основних форм обміну досвідом є взаємовідвідування занять. Організація взаємовідвідування повинна співпадати з проведенням лекцій, семінарів, на яких має місце наступність, з подальшим її обговоренням, при якому формується єдиний методичний підхід до вирішення цього завдання.

Спільне планування послідовних зв'язків – суттєва умова їх ефективного використання в навчальному процесі. Від уміння виявити ці зв'язки залежить і спосіб їх реалізації. Педагог повинен володіти уміннями пошуку взаємопов'язаного матеріалу з обох предметів; вміти оцінити освітнє значення обраного матеріалу, правильно подати цей матеріал, не допускаючи будь-яких спотворень чи неточностей. Крім того, дані суміжної дисципліни не повинні відволікати від мети вивчення теми, а мають лише доповнювати, розвивати та вдосконалювати формування знань та вмінь з предмета.

З метою з'ясування рівня виконання усіх раніше перерахованих умов реалізації наступності ручної і механічної обробки деревини й металів та художньої обробки цих матеріалів у Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка було проведено опитування та анкетування студентів і викладачів відділення трудового навчання. Всього в опитуванні взяло участь близько 80 респондентів, з яких – 60 студентів та 20 викладачів.

Питання анкет були спрямовані на виявлення можливості здійснення цього принципу при вивченні вищезгаданих дисциплін, а також з'ясування форм, методів, способів, основних труднощів і недоліків її реалізації.

Так, за даними анкетування наявність зв'язків між вищеперерахованими дисциплінами бачить 99% респондентів. Більше 95% тем з ручної та механічної обробки металів дають студентам знання й уміння, потрібні для вивчення художньої обробки, і майже на 80% занять з художньої обробки металів студентам доводиться використовувати знання та уміння з ручної і механічної.

Схожа ситуація – і з обробкою деревини: 90% тем ручної та механічної обробки респонденти назвали такими, що містять теоретичний і практичний матеріал, необхідний для вивчення художньої обробки деревини, і майже на 90% занять з художньої обробки потрібно використовувати знання, уміння та навички студентів з ручної і механічної обробки деревини.

Звичайно, що лише за даними анкетування не можна говорити про стовідсоткову точність кількості зв'язків наступності. Але з огляду на вищеподані показники з впевненістю можна говорити про те, що такі зв'язки існують, що надалі їх потрібно вивчати і, головне, – реалізовувати.

Результати опитування показали, що близько 50% викладачів здійснюють наступність лише на практичних заняттях, 40% – на практичних і теоретичних, 10% – на практичних, теоретичних заняттях та в інших формах навчання. Основними методами її реалізації є розповідь і пояснення (60%), порівняння (60%), вправи (50%).

Отже, наступність при вивченні ручної і механічної обробки деревини і металу та художньої обробки цих матеріалів здійснюється. Однак 100% опитуваних викладачів вказали на те, що здійснюють даний принцип без чіткої системи. Звідси випливає необхідність цілісної методики реалізації наступності між вищеназваними дисциплінами, основним напрямком розробки якої повинно бути забезпечення оптимальних умов здійснення наступності.

На питання "що ускладнює реалізацію принципу" 85% викладачів вказали на низький рівень об'єктивних умов, а 15% – об'єктивних і суб'єктивних. З цього можна зробити висновок, що основною лінією в розробці методики наступності має бути реалізація зовнішніх, об'єктивних умов, яка полягає в розробці узгоджених навчальних планів і програм , відображенні наступності в підручниках і посібниках, розробці методики встановлення і здійснення зв'язків між суміжними дисциплінами, цілеспрямованій підготовці викладачів з даного питання.

Зрозуміло, що суб'єктивні умови відіграють важливу роль у здійсненні наступності, але вони мають більше організаційний характер, ніж науковий і залежать від окремого викладача та від об'єктивних умов.

Проаналізувавши основні умови здійснення наступності практикуму з ручної і механічної обробки деревини й металів та художньої обробки цих матеріалів і рівень їх реалізації в Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка, ми прийшли до висновку, що основними проблемами і труднощами реалізації цього принципу перш за все є низький рівень виконання цілого ряду об'єктивних умов, що вимагає:

- детального вивчення, обґрунтування і запровадження нових навчальних планів і програм стосовно даних предметів;
- розробки підручників і посібників, які відображали б наступність;
- створення методичних рекомендацій щодо реалізації наступності;
- проведення цілеспрямованої професійної підготовки педагогів.

Саме ці напрями у розв'язанні поставленої проблеми повинні бути пріоритетними.

Поза увагою не повинні залишатись і такі суб'єктивні фактори, як організація взаємовідвідування занять викладачами, сумісне планування і здійснення наступності, досконале вивчення педагогами змісту навчання суміжних дисциплін. Тому врахування, забезпечення та виконання цих умов дозволить здійснювати високоякісну підготовку вчителя трудового навчання з цих дисциплін на основі наступності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреєва Н.Б. Міжпредметні зв'язки у викладанні загальнотехнічних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання. Дис. канд. пед. наук. – Херсон, 1997. – 228 с.
2. Антонов А.Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке. – М.: МГУ, 1983. – 171 с.
3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 14 с.
4. Королев К.П. О преемственности и связи в трудовом обучении // Школа и Производство, 1960. – №7. – С.25-28.
5. Кухта А.М. Принцыпы преемственности в обучении: лекции по педагогике для студентов, аспирантов, учителей. – Львов, 1973. – 26 с.
6. Лихач В.М., Гуревич Р.С. Преемственность содержания трудового обучения профессиональной подготовки учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 109 с.
7. Мирний І.І. Методичне забезпечення реалізації міжпредметних зв'язків // Радянська школа. – №2. – 1983. – С.16-21.
8. Проблема преемственности содержания трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся средних ПТУ / Под ред. С.У.Калюга. – М.: АПН СССР, 1986. – 79 с.
9. Римаренко В.Є. Міжпредметні дидактичні зв'язки і наступність в трудовому навчанні // Збірник: Удосконалення форм і методів трудового навчання. – К.: Радянська школа, 1962. – 94 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Лілія МОРСЬКА

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ (МУЛЬТИМЕДІЙНИХ) ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інформатизація навчального процесу – одне із найважливіших завдань сучасної освіти. Вона пов'язана з розвитком матеріально-технічної бази навчальних закладів, перекваліфікацією викладачів, розробкою вдосконалених методик викладання, становленням нової культури діяльності педагога. Необхідність використання сучасних комп'ютерних технологій, що є принципово новим засобом навчання і могутнім інструментом пізнання, вже ні в кого не викликає сумнівів і вимагає розвитку нових методів і організаційних форм навчання. Проте сучасний стан застосування нових інформаційних (мультимедійних) технологій в освітньому процесі можна охарактеризувати такими ознаками:

1. Комп'ютери рідко використовуються для підготовки і проведення занять або не використовуються зовсім. Загалом у вищих навчальних закладах (ВНЗ) – достатня кількість комп'ютерів, але більшість з них, як правило, застарілі або використовуються у функції друкарської машинки з можливостями зберігання та корегування текстів, рідше – у вигляді навчального посібника на заняттях з інформатики. Мала ефективність використання інформаційних технологій у навчальному процесі є наслідком низького рівня комп'ютерної грамотності у професійній діяльності викладачів. (Під такою грамотністю ми розуміємо не лише володіння комп'ютером у якості користувача, а в якості професіонала, що використовує комп'ютер для підвищення ефективності й результативності викладання свого предмета).

2. У тієї незначної кількості викладачів, що використовують сучасні комп'ютерні технології у своїй професійній діяльності, накопичуються навчальні матеріали, проте вони не є доступними для широкого кола педагогів. Таким чином, велика кількість корисних методичних і навчальних матеріалів зберігається на локальних жорстких дисках окремих викладачів, а не розміщена на єдиній базі даних ВНЗ, яку, у свою чергу, можна було б розмістити на Інтернет-сайті ВНЗ і відкрити доступ для користування цими матеріалами викладачам інших ВНЗ.

3. Підготовка інтерактивних занять з використанням комп'ютерів здійснюється одиницями ентузіастів-програмістів, яких серед викладачів іноземних мов є дуже мало. Нерідко викладач володіє прекрасною методикою подачі навчального матеріалу, проте не вміє зробити це із застосуванням комп'ютера, оскільки у нього відсутні знання та вміння використання комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності. Для того, щоб отримати якісний кінцевий продукт, викладач, скажімо, іноземних мов змушений співпрацювати зі спеціалістами у галузі інформаційних технологій, які у більшості випадків не можуть зрозуміти специфіку методики навчання іноземних мов. Відповідно якість кінцевого продукта втрачається і до студента доходить у значно деформованому вигляді, що не завжди приносить очікувані результати.

4. Відсутнє якісне програмне забезпечення у сфері навчання іноземних мов. Більшість існуючих навчальних програм є малоефективними, інколи навіть негативними, оскільки до їхньої розробки здебільшого не залучаються викладачі-методисти, а наголос ставиться на якості графіки, спецефектів і програмування, причому ігнорується специфіка методики навчання тієї чи іншої іноземної мови.

Проаналізуємо проблеми, що виникають при застосуванні сучасних інформаційних технологій у роботі ВНЗ, вирішення яких дозволить покращити існуючий стан у процесі комп'ютеризації освіти вищої школи.

Очевидно найсуттєвішою є проблема соціального фактора, оскільки питання інформатизації освіти і застосування нових комп'ютерних технологій у навчанні в першу чергу

залежить від людини, тобто від того, як сприйме запропоновані нововведення професорсько-викладацький склад ВНЗ. Якщо в технічних ВНЗ застосування інформаційних технологій у науковій та навчальній роботі викладачів і студентів давно і з певним успіхом практикується, то для закладів гуманітарного профілю такі зміни у навчальному процесі, що диктуються вимогами сучасності, можуть викликати певні труднощі.

Спробуємо зрозуміти позицію викладача іноземних мов. Зазвичай, у нього є апробована методика викладання і на підготовку до занять він витрачає небагато часу (причому з кожним роком час підготовки зменшується в результаті набуття певного досвіду), і раптом від нього вимагають змінити стиль роботи і почати роботу на комп'ютерах.

Якщо викладач відважиться на такий крок, то йому потрібно буде витрачати значно більше часу на підготовку до занять, причому не у зручній домашній обстановці (більшість викладачів в Україні не мають засобів для придбання домашнього комп'ютера), а в навчальному закладі у час, зручний для спеціаліста у галузі інформаційних технологій. Змушений просити допомоги у програміста, викладач, таким чином, виступає в ролі учня, що інколи суб'єктивно сприймається як приниження власної гідності. Більше того, з'являються нові і незрозумілі слова – експертна система, база даних, сітка, метод проектів, мультимедіа, трафік – і зростає пасивне протистояння викладача вимогам використовувати комп'ютер у навчальному процесі.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що кожний новий технічний засіб починає приносити добрі результати лише тоді, коли виростає нове покоління вчителів, які готові і мають бажання застосовувати даний технічний засіб, а також тоді, коли у достатній кількості з'являться методисти, що зуміють розробити методику викладання певного предмета (у нашому випадку методику викладання іноземних мов) із використанням нових інформаційних технологій, тобто створять достатню кількість прикладів, на основі яких і рядовий викладач зможе використовувати ці технології.

Навчання завжди базується на певній методиці викладання. Іншими словами, методика – це технологія, але не виробничого процесу, а процесу навчання. Технологічний процес завжди передбачає конкретну задану послідовність дій для досягнення поставленої мети і в цьому чимось подібний до алгоритму. Основне завдання сучасного викладача – розмістити у цьому алгоритмі комп'ютер так, щоб мета досягалася найефективнішим чином із затратою мінімуму навчального часу, його зусиль і зусиль студентів.

В Україні інформаційний освітній простір поки що лише починає наповнюватися, тому з метою запобігання безсистемності й некомпетентності необхідно, щоб студенти педагогічного ВНЗ, як майбутні вчителі іноземних мов, готували свій внесок для заповнення цього простору ще зі студентських занять.

Якщо розглядати заняття з іноземної мови у ВНЗ як соціальне замовлення суспільства для системи освіти, то сьогодні ми вийшли на той рівень, коли комп'ютерна грамотність випускника педагогічного ВНЗ – майбутнього вчителя іноземних мов – повинна проявляти ознаки професіоналізму. Ця потреба диктується часом, рівнем розвитку економіки та соціальними цінностями суспільства. Пройшов той час, коли вчитель був єдиним джерелом інформації. Сьогодні у навчанні наголос ставиться на самостійній діяльності студента чи учня у пошуку, усвідомленні й осмисленні нових знань. Учитель виконує роль організатора навчального процесу, керівника самодіяльності учня, надаючи необхідну допомогу і підтримку. Тому виникає необхідність переосмислення і ролі інформації, що веде до перегляду змісту освіти.

Комп'ютер дає можливість індивідуалізувати процес навчання. Кожний студент чи учень працює так, як може, зупиняючись, думаючи, виправляючи помилку. Безперечно, на уроках іноземної мови неможливо використовувати комп'ютер постійно, оскільки як існує велика кількість завдань, вирішити які реально лише у безпосередньому спілкуванні. Проте недооцінювати роль уроків з використанням комп'ютера теж неприпустимо. Саме комп'ютерне навчання несе великі мотиваційні потенційні можливості і відповідає принципам індивідуалізації навчання.

Поява Інтернету як могутнього інструмента у покращанні навчально-виховного процесу стимулює бажання учнів і студентів вчитися, розширює зону їхньої індивідуальної активності,

збільшує швидкість подачі якісного навчального матеріалу в межах навіть одного заняття. Тому викладачеві ВНЗ потрібно вміти раціонально й ефективно використовувати ресурси та можливості Інтернету. У сучасній вищій школі, коли все ще існує проблема недостатньої кількості навчальних посібників, усе більшого значення набувають самостійно розроблені викладачами мультимедіа-посібники, які дозволяють зосередити в одному програмному продукті весь спектр інформації, зібраної з різних джерел (книг, Інтернету, консультацій спеціалістів).

У статті ми зробили спробу проаналізувати сучасний стан використання нових інформаційних (мультимедійних) технологій у викладанні іноземних мов у ВНЗ і торкнулися лише незначної кількості можливостей використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі. Детальний розгляд цього аспекта проблеми потребує подальшого вивчення і висвітлення. Проте, незважаючи на різноманітність можливостей та ресурсів нових мультимедійних комп'ютерних технологій, можна зробити висновок, що для ефективного їх використання в освітньому процесі необхідні прості у застосуванні та вивченні інструментальні програмні засоби, які ефективно допомагали б:

- викладачеві при підготовці занять та систематизації методичного матеріалу;
- студентові чи учневі засвоювати навчальний матеріал та оволодівати новими технологіями навчання.

Ці засоби повинні орієнтуватися на широке коло користувачів. Потрібна система автоматизації навчального процесу, яка не вимагала б підтримки чи допомоги з боку кваліфікованих програмістів. Така система повинна допомагати ефективно організовувати введення навчального матеріалу, контроль знань, звіт успішності та відвідування учнів чи студентів тощо. Розробка такої системи стане предметом наших подальших наукових досліджень.

Наталія ІЩУК

ДИДАКТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАЯВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ

Мультимедійні навчальні комплекси (МНК), що розглядатимуться нами нижче, відрізняються один від одного не лише своїм змістом, структурою, а й загальною спрямованістю, характером, що зумовлено задумом розробника. На наш погляд, деякі з них являють собою розважальні інтерактивні книги, інші є непоганими тренажерами з граматики, фонетики; деякі курси мають вузьку спеціалізацію, а інші представлені як комплексні та універсальні. Для того, щоб визначити, які із запропонованих торговою мережею мультимедійних навчальних комплексів доцільно використовувати в процесі іншомовної підготовки студентів вищих навчальних закладів, слід взяти до уваги ряд критеріїв.

Ми вважаємо, що одним із головних критеріїв оцінки якості МНК з іноземної мови є обсяг інформаційних ресурсів. У той же час великий обсяг матеріалу, поданого без методичного забезпечення, може призвести до зворотного ефекту: замість якісного засвоєння іноземної мови студент виявить себе неспроможним зорієнтуватися в навчальному матеріалі, і, як наслідок, відмовиться від роботи з комп'ютером.

Щоб уникнути цього, необхідно, перш за все, ретельно спланувати і структурувати навчальний матеріал. По-друге, курс має містити необхідне методичне забезпечення, тобто навчальна програма повинна "вміти" організувати роботу студента за комп'ютером, перевіряючи та контролюючи його відповіді. По-третє, необхідний правильний і своєчасний керівний вплив з метою коригування процесу навчання, що неможливо без апарату аналізу як письмових, так і усних висловлювань.

Таким чином, великий обсяг навчального і, звичайно, мультимедійного матеріалу в поєднанні з методикою, наявністю керівних впливів визначають якість комп'ютерного курсу навчання іноземних мов.

Проте з точки зору деяких зарубіжних фахівців, таких як Хоффман та Лайонс [1, 54], кількість критеріїв, що детермінують якість МНК, не обмежується вищезазначеними.

Проаналізувавши та доповнивши їхні дослідження у галузі оцінювання мультимедійних продуктів, виділяємо *основні критерії*, які викладач повинен взяти до уваги при виборі МНК:

- мета використання того чи іншого МНК на аудиторному занятті;
- спосіб використання (презентація навчального матеріалу, виконання вправ тощо);
- відповідність інформаційного змісту мультимедійної програми навчальним програмам та педагогічним цілям навчання вищого закладу освіти;
- міра забезпечення певним МНК всіх видів інформації, що підлягає засвоєнню в процесі навчання іноземних мов:

– *метамовна* інформація, яка, по-перше, дає знання одиниць мови усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного та синтаксичного), що будуть використовуватись для побудови/розуміння висловлювань при формуванні цільової комунікативної компетенції в загальному обсязі (сфери, теми, ситуації, види мовленнєвої діяльності); по-друге, до цієї інформації належать правила оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови/розуміння одиниць більш високого рівня ієрархії ;

– *предметна* інформація, що забезпечує екстралінгвістичні знання з різних сфер людської діяльності і спілкування (побутової, культурної, навчальної, наукової, професійної, адміністративної), зокрема відомості про історію, географію, політику, економіку, науку, культуру і спорт країн, мови яких викладаються і вивчаються, а також певна частина інформації із спеціальності, що є майбутньою для студентів;

– *супроводжувальна* інформація, яка надає відомості про правила мовленнєвого етикету, що прийняті в іншомовному соціумі, в поєднанні з правилами немовленнєвої поведінки (жести, міміка, дистанція між тими, хто спілкується, і т.ін.);

– *фонова* інформація, що забезпечує знання про менталітет, національний характер, духовний світ носіїв мов, які викладаються і вивчаються;

– *автолінгводидактична* інформація – відомості про найбільш раціональні способи самомотивації, самостимулювання, самоорієнтації в умовах самопланування, самоорганізації, самостійного підбору джерел, саморегулювання, самоконтролю, самооцінки, самокорекції, самопрогнозування результатів, самовдосконалення студентами індивідуальних моделей вивчення іноземних мов;

- спрямованість інформації та способів її представлення на формування в студентів уміння здобувати власні знання;
- пристосованість мультимедійного продукту для певної аудиторії (врахування вихідного стану студентів, напрямку вивчення іноземної мови);
- спроможність програми забезпечити розвиток навичок різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма, аудіювання);
- способи регулювання зовнішнього вигляду екрана, меню, гучності та розміру тексту;
- здатність вільного переходу від одного розділу програми до іншого;
- міра активного залучення студентів до роботи з наданою інформацією;
- спосіб перевірки знань студентів.

На основі цих критеріїв ми можемо сформулювати **дидактичні вимоги** до мультимедійних навчальних комплексів, що використовуватимуться у процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах:

1. Відповідність основним принципам навчання – свідомості, активності, індивідуалізації, інтенсифікації, комунікативності.
2. Відповідність програми віковим та психологічним особливостям студентів.
3. Спрямованість програми на формування умінь самостійно здобувати інформацію та працювати з нею.
4. Презентація всіх мовних одиниць (фонетичних, лексичних та граматичних) та шляхів їх вивчення.
5. Наявність різних видів інформації, що підлягає засвоєнню в процесі навчання іноземних мов, та спеціальної методичної розробки для оволодіння нею.
6. Опора на екстралінгвістичний принцип при вивченні одиниць мови, при розкритті основних понять, специфічних для мови, що вивчається.

7. Забезпечення при необхідності виклику підтримки рідною мовою.

8. Спрямованість на формування навичок різних видів мовленнєвої діяльності: а) говоріння, б) читання, в) письма, г) аудіювання.

9. Спрямованість на ліквідацію та запобігання фонетичних, лексичних та граматичних помилок.

10. Організація постійного розгалуженого зворотного зв'язку зі студентом у процесі виконання вправ: реагування комп'ютера на відповіді (повідомлення про правильність/неправильність відповіді), підказка, консультація [2, 10].

11. Наявність системи контролю знань (тестування).

Дескрипції підлягли такі навчальні програми: "English Platinum", "Everyday English in Communication", "The Heinemann TOEFL", "Talk Now!", "REWARD InterN@tive", "Learn to Speak English".

English Platinum

Цей відомий курс американського варіанта англійської мови, представлений російськими розробниками, призначений для поглибленого вивчення мови. English Platinum складається із шести окремих частин: *Grammar, Phonetics, Texts, Vocabulary, Film, Dialogue,* кожну з яких можна опрацювати незалежно від інших. Наприклад, спочатку можна цілком вивчити фонетику і тільки потім перейти до граматики або навпаки.

Розділи *Grammar* і *Phonetics* побудовані за принципом стандартної довідкової системи Windows, у результаті чого трохи програють в оформленні, але їхнє компонування не викликає особливих дорікань. *Grammar* являє собою довідник з граматики англійської мови, у якому виділено 2 великі розділи – морфологія і синтаксис. Звернутись за поясненням того чи іншого граматичного явища студенти можуть двома способами. По-перше, натиснувши лівою клавішею миші на гіпертекстову назву відповідного розділу. По-друге, скориставшись закладкою "Указатель", що містить список термінів і фраз англійською та російською мовами.

Розділ *Phonetics* дає відомості про основи фонетики: алфавіт, незвична форма подачі якого – у вигляді пісні – дозволяє студентам-початківцям запам'ятати його вже на перших хвилинах вивчення мови; фонетичну будову мови, а також фонетичні вправи з найуживанішої лексики з 16 побутових тем. Студенти мають можливість записати свою вимову, порівняти її з дикторською, проконтролювати навіть наголоси й інтонації. Озвучуванням матеріалу займалися професійні диктори-американці.

Texts – набір текстів "з різних галузей знання": фізики, математики, біології і деяких інших наук. Проте у курсі не представлені теми з економіки, інформатики, юриспруденції. Однак усі тексти озвучені, при необхідності можна відображати на екрані переклад, а також записувати і перевіряти вимову. Крім читання та прослуховування тексту, студентам можна запропонувати виконати вправу на переклад його з російської мови на англійську, проте ніяких вправ на засвоєння лексики, що зустрічається в текстах, розділ не містить, що є суттєвим недоліком програми.

Vocabulary – ілюстрований словник обсягом у 15000 слів. Слова подаються як в алфавітному порядку, так і за темами. Для зручності роботи він розбитий на сотні уроків, кожний з яких варто вивчати в шість прийомів:

1. Студенти мають можливість прослухати звучання та побачити переклад англійських слів лише у послідовності, запропонованій програмою. При необхідності можна позначити слова, які хотілося б прослухати ще раз.

2. На цьому етапі необхідно вказати на предмет, назва якого звучить англійською мовою. Комп'ютер оцінює відповідь.

3. Студенти пишуть слова, що звучать англійською мовою. Відповіді також оцінюються комп'ютером. Важливим моментом на цьому та попередньому етапах є те, що можна повторно прослухати слово, натиснувши відповідну клавішу.

4. На цьому етапі відшліфовується вимова окремого індивіда шляхом порівняння її з вимовою диктора, причому послідовність прослуховування слів є довільною.

5. Комп'ютер називає слова у такій послідовності, що передбачена програмою, їх треба повторювати, слідкуючи за вимовою.

6. На останньому етапі комп'ютер вказує на зображення слів, а студентові треба називати їх у мікрофон.

Розділ *Film* містить фрагменти з фільму "My Fair Lady". Тексти, що відповідають репліками персонажів, так само які їхній переклад, відображаються в окремому вікні.

Dialogue – діалоги на різні теми, що допоможуть набути навичок розмовної мови. Тут є можливість прослухати весь діалог від початку до кінця або по фрагментах, записати і перевірити свою вимову, за бажанням відображати віконця з російським або англійським варіантами текстів. Є також і список нових слів і словосполучень.

Everyday English in Communication

Ця навчальна система орієнтована на людей, що раніше вивчали англійську мову. До складу даного продукта, крім основного курсу, входить відомий англо-російський словник "Alphabyte", що містить близько 100000 слів і висловів, що є більш ніж достатнім навіть для носія мови.

У розділі *Grammar* можна знайти все необхідне для засвоєння англійської граматики. Розділ виконаний у вигляді довідкової системи Windows (подібні закладки, деревоподібне представлення, можливість пошуку в контексты тощо), однак оформлення його витримане в стилі самого навчального курсу. Виклад матеріалу ведеться у кращих традиціях старих паперових підручників.

Інтерфейс програми оформлений як віртуальний клас, де всі завдання, тексти і меню виконані у виді написів крейдою на віртуальній дошці. Таке оформлення є привабливим, оскільки продумано кожну дрібницю, наприклад, пункт меню при виборі підкреслюється жирною рискою, причому цей процес супроводжується звуком крейди, якою пишуть на дошці; дикторський голос відтворюється з магнітоли, що стоїть на стільці; про перерви між заняттями сповіщає дзвоник.

Підсистема відпрацювання навичок діалогового спілкування реалізована послідовно, у два етапи. Кожний урок складається з таких розділів:

Programs For Memorizing – базовий матеріал, що представляє собою озвучений діалог з перекладом на російську мову. З його допомогою студент одержує основні відомості з лексики і граматики. У будь-який момент можна звернутися до довідкової системи, що містить детальну інформацію з англійської граматики.

Dialogue – діалог англійською мовою без перекладу на російську, що є свого роду тестом, за допомогою якого перевіряється, наскільки студент засвоїв попередній матеріал.

Exercises – набір вправ, призначених для закріплення пройденого матеріалу і розвитку навичок усного мовлення. Тут студентам пропонується виконати систему вправ на засвоєння лексики з підбором антонімів, вправи на порядок слів в англійському реченні тощо.

Guidebook For Polite People (словник ввічливих людей) містить основні фрази, що можуть бути корисні при спілкуванні. Сюди входять не лише стандартні прохання або подяки, а й вислови, що досить рідко зустрічаються в інших підручниках, наприклад, ввічлива відмова від відповіді, від запрошення, висловлення співчуття тощо.

Miscellanea (калейдоскоп) – добірка різних віршів, розповідей, прислів'їв й іншого матеріалу розважального характеру, призначеного для тренування пам'яті і шліфування вимови.

Крім цього, курс містить англо-російський словник, у якому більше 100000 слів та висловів. Однак словник, по-перше, не озвучений, по-друге, в ньому відсутня спеціальна методична розробка для систематичного поповнення активної лексики, по-третє, він просто є комп'ютерною версією звичайного "книжкового" словника.

Talk Now!

Це англійська серія навчальних програм, що включає понад 30 мовних версій. Серія заснована на найновіших дослідженнях психологів, які вважають ігрове навчання найефективнішим методом навчання мови.

Курс складається з дев'яти тем: 1) країни; 2) перші слова; 3) продукти харчування; 4) кольори; 5) вирази; 6) тіло; 7) числа; 8) час; 9) покупки.

Вивчаючи кожну з тем, студент має можливість пройти такі етапи з метою засвоєння лексичного матеріалу:

- прослуховування (на екрані написані вислови російською мовою, при натисканні лівою клавішею миші на ньому з'являється англійський переклад, озвучений носієм мови);
- практика вимови, де студенти можуть навчитися правильно вимовляти слова, порівнюючи запис свого голосу із вимовою носія мови;
- проста гра;
- складна гра.

Крім того, даний програмний продукт дозволяє роздрукувати словник в картинках.

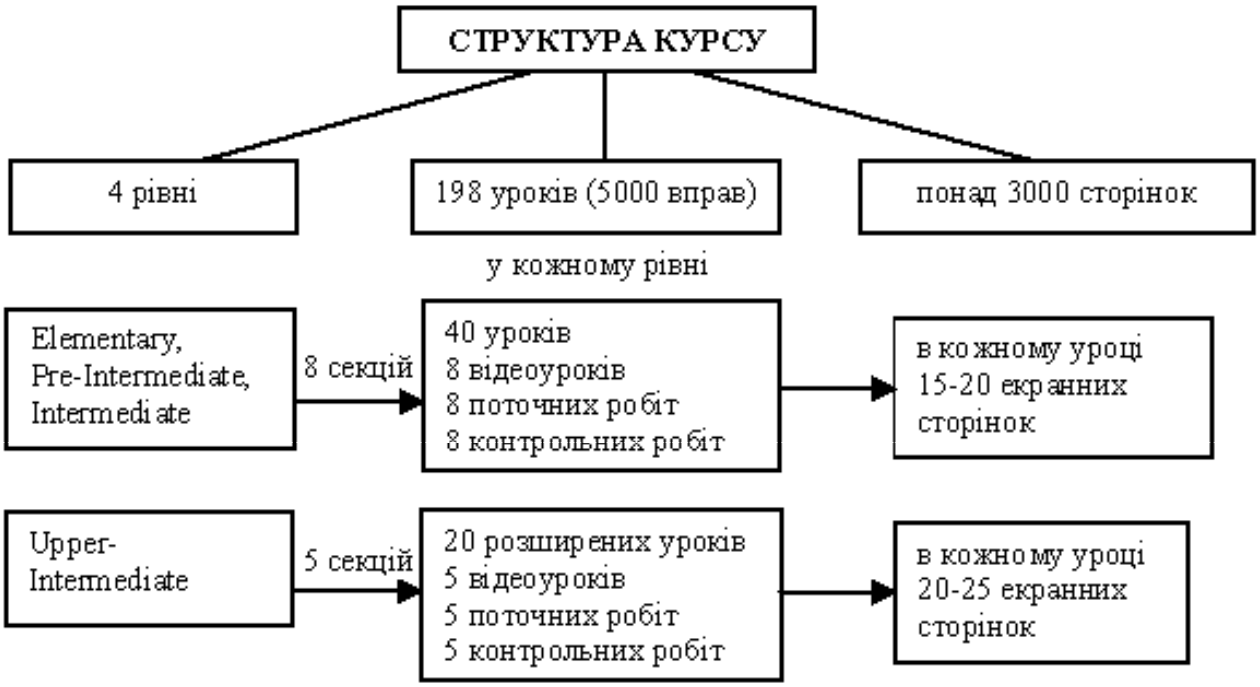
Проте ця програма не охоплює таких видів мовленнєвої діяльності, як розвиток усного (діалогічного, монологічного) та писемного мовлення, а лише є тренажером для засвоєння лексичного складу мови.

Reward Intern@Ative

Даний МНК призначений для дорослих і підлітків. Комп'ютерну версію розроблено на базі REWARD – всесвітньо відомого курсу англійської мови, виданого оксфордським видавництвом Macmillan Heinemann English Teaching.

Матеріал курсу викладений за чотирма рівнями: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate та Upper-Intermediate. Кожен рівень розрахований на 150 годин інтенсивних занять. Як запевняють розробники, навчальний матеріал кожного рівня можна засвоїти приблизно за 4 місяця, займаючись приблизно 10 годин на тиждень.

REWARDInterN@tive включає матеріали підручників і робочих зошитів (завдання, вправи, граматику і словник), а також аудіо-відео прикладки із відповідних навчальних комплектів REWARD.



Програма забезпечує студента допомогою при виконанні вправ, постійним контролем засвоєних знань; "щоденник успішності" дозволяє відстежувати поточні успіхи студента: результати виконання вправ, розвиток мовленнєвих навичок (читання, письмо, мовлення, аудіювання та вимова), що, як ми вже зазначали вище, значно підсилює мотивацію навчання; контрольні роботи дають об'єктивну оцінку знань студента в рамках кожної секції рівня.

З метою планування індивідуального заняття, швидкого повторення або вивчення певного матеріалу курсу можна скористатись "навігатором курсу".

На відміну від інших мультимедіа курсів та програм для вивчення англійської мови, в REWARDInterN@tive застосовується технологія розпізнавання мови ViaVoice™ корпорації IBM, яка служить не лише для контролю вимови, а й для роботи над завданнями. Вправи можна виконувати шляхом промовляння потрібних слів та речень у мікрофон – програма автоматично розпізнає та запише текст.

Усі діалоги, приклади вимови слів і речень професійно озвучені носіями мови; загальний обсяг аудіоматеріалу курсу – понад 11 годин. Численні вправи виконують роль інтерактивного тренажера, що дозволяє студентам засвоювати мовний матеріал набагато ефективніше, ніж при роботі з використанням традиційних підручників. Усього в курсі представлено 14 типів різних вправ. Не менш важливий – простий та зручний інтерфейс. Студент з будь-яким умінням працювати з мультимедіа курсами зможе легко і невимушено "пересуватись" у програмі.

Крім цього, унікальність даного мультимедійного продукта полягає в тому, що в ньому передбачена можливість дистанційного навчання в режимі on-line. Автор курсу Саймон Грінолл вважає, що "в новому мультимедіа-виданні можливості комп'ютера ефективно поєднуються з роботою живого викладача, якого машина ніколи не може замінити повністю".

The Heinemann TOEFL

Існує дві мультимедійні програми у цій серії: Preparation Course та Practice Tests.

Preparation Course являє собою комп'ютерний тренажер, що допомагає підготуватися до складання TOEFL. Унікальний Intelligent Personal Planner за результатами діагностичного тесту складе для вас індивідуальний план підготовки. Детальний теоретичний матеріал та численні вправи дозволяють швидко ліквідувати прогалини в знанні англійської мови. Крім того, Preparation Course містить два тести TOEFL.

Practice Tests складається з п'яти повних текстів TOEFL, включаючи правильні відповіді. Кожен тест, в свою чергу, складається з трьох секцій.

У першій секції, *Listening Comprehension*, перевіряється розуміння усного мовлення. З цією метою пропонується прослухати ряд діалогів, за матеріалом яких потім ставиться питання. У підсекції А діалоги складаються з двох-трьох реплік; у діалогах підсекції В кількість вимовлених фраз збільшується, як і число питань після них. Таким чином перевіряється ще і здатність до запам'яговування на слух невеликих текстів. Крім того, ключові слова, на основі яких будуються питальні речення, у варіантах відповідей найчастіше заміняються синонімами або словами, подібними до оригінальних за звучанням. У підсекції С завдання ускладнено шляхом збільшення обсягу текстів для прослуховування. Усього у першій секції необхідно відповісти на 50 питань.

Наступна секція, *Structure And Written Expression*, призначена для перевірки знань структури і граматики англійської мови. Згідно зі згаданою вище схемою пропонується вибрати з чотирьох варіантів (A, B, C чи D) неправильну граматичну структуру, вжиту в реченні. За 25 хвилин потрібно відповісти на 40 питань.

Остання секція, *Reading Comprehension And Vocabulary*, оцінює навички читання. Тому, кого тестують, пропонується невеликий текст, до якого поставлено десять питань і запропоновано чотири варіанти відповідей. У них автори тестів намагалися уникати повторення ключового слова, що змушує ретельно вивчити зміст прочитаного. На 60 питань у цій частині відводиться 55 хвилин.

Окрім спеціальних вправ, програма містить детальні пояснення і відповіді до кожної частини і дозволяє контролювати час виконання тесту. Слід також відзначити високу якість записаної дикторської вимови.

Learn to Speak English

Цей МНК, розроблений і виданий іноземною компанією, орієнтований на тих, хто вже має певний багаж знань і бажає їх упорядкувати або освіжити, а також для розвитку навичок усного мовлення. *Learn to Speak English* являє собою багатоаспектну навчальну програму, що ідеально підходить для навчання англійської мови майбутніх кваліфікованих фахівців. Програма надзвичайно захоплююча, насичена високоякісною графікою, проста у використанні. Вона містить цикл тематичних уроків та відомості про найвизначніші міста Сполучених Штатів Америки. Студенти мають унікальну можливість не просто завчати певний матеріал, а й побачити документальний фільм про те чи інше місто.

Характер кожного з уроків дає можливість активізувати діяльність учнів в усіх аспектах вивчення іноземної мови. Це – фонетичний рівень, граматичний, робота з текстом, аудіювання, розвиток діалогового мовлення, тестування 2-х рівнів складності.

"З нуля" вивчити мову за допомогою *Learn to Speak English* важко, хоча в одному з розділів програми *English Pronunciation Guide* докладно викладаються основи фонетики. Усе

"спілкування" із програмою відбувається англійською мовою, щоправда, простою і зрозумілою. До безсумнівних переваг можна віднести практично повне озвучення курсу: всі тематичні діалоги і тексти, слова в словнику при бажанні можна прослухати, а також записати власну вимову з метою наступного порівняння з дикторською.

Як ми вже зазначали, курс складається з 30 уроків, кожен з яких присвячений окремій темі (наприклад: "Імміграція і проходження митного контролю", "У готелі", "Обмін валюти", "У міському транспорті" тощо). Уроки мають однотипну структуру і містять такі розділи:

1. *Vocabulary* – подається ряд слів, що використовуватимуться в текстах уроку. Кожне слово супроводжується поясненнями, малюнком, а також складеним за ним реченням. Шляхом натисканням лівої клавіші миші прослуховуються необхідні слова/ словосполучення.

2. *The Action* – шляхом натискання клавіші миші обираються й прослуховуються репліки ситуативного діалогу.

3. *Listening Skills (Fill in the Blanks)* – на екрані зображений щойно прочитаний діалог, в якому пропущені слова/ словосполучення. Ця вправа спрямована на розвиток навичок сприймання на слух мовленнєвих одиниць, якими потрібно доповнити діалог.

4. *Drag And Match* – кожен урок містить певний граматичний матеріал, на закріплення якого пропонується виконати ряд завдань, передбачених комп'ютерними програмами типу чойсмастер, гепмастер тощо.

5. *Word jumble* – подані речення зі зміненим порядком слів. Завдання – розташувати слова у правильному порядку.

6. *Communication Skills* – тестова перевірка комунікативних навичок. На цьому етапі студенти мають можливість перевірити навички спілкування. Так, вас попросять, наприклад, вказати дорогу в аеропорт, і ви повинні або надрукувати, або вимовити необхідну фразу.

На жаль, як і в багатьох інших програмах, алгоритм розпізнавання мови в *Learn To Speak English* працює некоректно. До недоліків програмного продукту можна віднести також те, що при відповіді на тести в письмовій формі ніякі помилки не вибачаються. Навіть якщо перше слово в реченні випадково написане з малої літери або пропущена кома чи крапка, завдання вважається невиконаним.

Таким чином, зробивши детальний аналіз існуючих мультимедійних програм з англійської мови, спробуємо систематизувати їхні дидактичні характеристики у таблиці 1.

Таблиця 1

Дидактичні характеристики існуючих мультимедійних проерам

Дидактичні вимоги / Програмний продукт	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. "English Platinum"	+	+	+			+	+	б, в, г	а	+	
2. "Everyday English in Communication"	+	+		+	+	+	+	а, б, в	б	+	
3. "The Heinemann TOEFL"	+	+	+	+				б, в, г	а, б, в		+
4. "Talk Now!"		+				+		а	а	+	+
5. "REWARD InterN@tive"	+	+	+	+	+	+		а-г	а, б, в	+	+
6. "Learn to Speak English"	+	+		+	+	+		а, б, г	б, в	+	+

Отже, як бачимо з таблиці, із проаналізованих нами мультимедійних курсів далеко не всі відповідають визначеним нами дидактичним вимогам, і ми можемо зробити висновок, що лише деякі з них доцільно використовувати у процесі навчання мови у вищих освітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hoffman, Joseph & Lyons, David. Evaluating instructional software // Learning and Leading with Technology. – 1997. – № 25(2). – p.52-56.
2. Кужель О. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні читання на початковому ступені середньої школи // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.8-10.

Адам МУШИНЬСКІ

ЗНАЧЕННЯ МУЛЬТИМЕДІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРИВАТНИХ ЦЕНТРАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПОЛЬЩІ

Вимоги користувачів щодо способів отримання інформації постійно зростають. Ще кілька років тому найбільш розповсюдженим способом подачі знань був тільки текст, пізніше – текст з кількома графічними елементами. Віднедавна використовується також звук і зображення, за допомогою яких ми можемо спостерігати за подіями в кожному куточку світу.

"Обов'язковим елементом раціонально організованого процесу навчання є дидактичні засоби, які щораз ширше називають *медіа*. У процесі навчання вони виконують різноманітні функції: допомагають діям учителя й учнів, деякі з цих дій реалізують самостійно, роблять заняття більш привабливими. Передусім медіа є для учнів джерелом інформації та основою і натхненням для їхньої різносторонньої активності і самостійного навчання". Так оцінює значення медіа Міністерство національної освіти (МЕН), починаючи заходи в напрямку стандартизації медіальної підтримки процесів навчання.

Значення медіа у навчальних процесах випливає не тільки з їх динамічного розвитку, а й із принципів пізнавальної і гуманістичної психології. Основна теза пізнавальної концепції людини твердить, що учень є активним суб'єктом, який ефективно сприймає і перетворює інформацію, особливо тоді, коли знаходиться в проблемній ситуації і має доступ до цілого багатства різноманітних джерел знання: дидактичних засобів. Тому важливим елементом процесу навчання є відповідне обладнання дидактичних приміщень і наявність обов'язкового медіального обладнання.

Пошуки способів підвищення якості освіти, які проводяться вже кілька років у багатьох країнах світу, привели до висновку, що важливим чинником, який підносить рівень освіти, полегшує порівняння, вимірювання й оптималізацію освіти, є *освітні стандарти*. Стандарт – це модель, норма, зразок, установлені фахівцями, закладами, організаціями або суспільством.

З цієї причини приватні Центри підвищення кваліфікації також повинні пройти стандартизацію обладнання і медіального забезпечення, під яким розуміється опис основного забезпечення: приладів, приладдя, матеріалів, медіальних програм і тому подібних елементів, необхідних для правильної та ефективної реалізації процесу навчання. Подібно як в опрацюваннях МЕН, потреби обладнання були визначені тематикою реалізованих курсів. МЕН узгоджує стандарт із конкретним предметом або групою предметів.

Прийняття стандартів обладнання не тільки запевнить відповідний (високий) рівень навчання, а й визначить ранг Центру.

Дане опрацювання містить спробу з'ясувати значення стандартів обладнання і медіального забезпечення. Прилад (відеоплеєр, телевізор, комп'ютер) підпорядковуються окремим приміщенням і розміщуються там, як правило, на постійно – це *елементи обладнання* лекційної аудиторії, кабінету. Дидактичні матеріали, наприклад слайди, фільми, комп'ютерні програми, пов'язані найчастіше з окремими видами курсів, роботою окремих інструкторів (викладачів), мають більш мобільний характер і тому прийнято називати їх елементами забезпечення даного курсу навчання, визначених занять, роботи інструктора (викладача).

Прийняття стандартів обладнання і медіального забезпечення повинно служити підвищенню якості навчання, усвідомленню органом, який контролює діяльність Центрів підвищення кваліфікації, що обладнання і медіальне забезпечення становлять необхідні елементи добре організованого процесу навчання. Навіть якщо відкинути ідею стандартизації обладнання, керівник Центру з тих самих причин повинен прагнути до гарантування медіальної підтримки реалізованих курсів у якомога більшому обсязі. Як наслідок, він досягне маркетингової мети. Клієнт вибере той осередок, в якому навчання відбувається з використанням технологій зламу століть, а не той, де переважає чорна дошка і крейда.

Відправною точкою для роботи над визначенням потреб обладнання і медіального забезпечення конкретного осередку підвищення кваліфікації повинен бути аналіз обсягу тематики курсів з урахуванням можливостей використання медіальних технік. Результатом цього аналізу буде перелік приладів, бажаних для використання в конкретному профілі навчання. Наступний крок повинен визначити кількісні потреби. Виникнуть вони з існуючої

бази приміщень, кількості учасників і частоти організації курсів. Подібний аналіз визначає рентабельність інвестицій, хоча це не є остаточною умовою. Треба також мати на увазі досягнення визначеного стандарту, принаймні для частини організованих курсів.

Забезпечення курсів, що стосуються практичного навчання професії, не складає великих труднощів (важко навчити обслуговувати станок без доступу до нього). Зате теоретичне навчання дуже часто обмежується монотонною подачею змісту інструктором. У цій галузі можна багато зробити і використати. Ми вважаємо, що мінімально обладнана лекційна аудиторія, незалежно від свого призначення, повинна мати: білу металеву дошку, графоскоп, діаскоп, монітор.

Біла металева дошка заміняє традиційну крейдову і дозволяє писати спеціальними фломастерами. Використання кольорових фломастерів є зручнішим, ніж використання крейди, зображення на білому фоні – більш виразним, а дошку легше тримати у чистоті. Використання металевої дошки (біла фольга на сталевій пластині) дозволяє при використанні магнітів закріплювати й експонувати аркуші паперу, фотографії з газет тощо.

Графоскоп використовується для експонування на екрані слайдових матеріалів, в основному плівок і фазограмів, робить можливою демонстрацію дії моделей механізмів.

Діаскоп використовується для експонування фотослайдів, найчастіше малоформатних (36х24 мм). У сучасних діаскопах рамки зі слайдами вкладаються до спеціальних контейнерів, що полегшує їх послідовну презентацію.

Телевізійний монітор – прилад, який заміняє використовуваний раніше епіскоп і дозволяє демонструвати зображення предметів, фотографії, тексти з книг на екрані телевізора або за допомогою відеопроектора великого формату. Прилад складається з відеокамери, закріпленої на штативі, що дозволяє регулювати висоту камери над площиною, на якій розміщають експонований об'єкт, і ламп для його освітлення. Телевізійний монітор може замінити відеокамера, найкраще мала, системи VHS-C, або Wideo 8, закріплена на репродукційному фотографічному столику або штативі від збільшувача і під'єднана до телевізора якомога більшим екраном. Відеокамера VHS-C і штатив від збільшувача можуть бути набагато дешевшим вирішенням, ніж спеціальний монітор, а чутливість сучасних камер дозволяє працювати без додаткового освітлення. Ще дешевше вирішення – використання інтернет-камери, зображення з якої може проектуватися на моніторі комп'ютера.

Вершина технологічного прогресу – обладнання лекційної аудиторії **відеопроектором** – електронним приладом, що дозволяє проектувати телевізійне зображення, зображення з відеомагнітофона чи комп'ютера на екрані з діагоналлю від 1 до 7 метрів. Відеопроектори мають вбудований мікрофонний вхід і стереофонічний підсилювач (потужністю 2 х W) і додаткові виходи на зовнішній підсилювач. Відеопроектор може бути переносним приладом (найкращий варіант), монтованим при необхідності на столику від графоскопа, або закріпленим постійно (наприклад, під стелею в комп'ютерному кабінеті, класі чи мультимедіальній аудиторії). Однак вартість такого обладнання дуже висока, а дешевше обладнання не виправдовує технічних сподівань.

Обладнання відповідними медіальними приладами – це тільки перший крок. Наступний – відповідні дидактичні матеріали, які при використанні наявного обладнання запевнять очікуваний навчальний результат і будуватимуть престиж Центру.

Частина таких матеріалів є доступна в торговельній мережі, наприклад різноманітні дидактичні матеріали, що використовуються в процесі навчання водіїв. Однак у більшості випадків обсяг використання приладів, що знаходяться в розпорядженні інструкторів, буде залежати від них самих. Це вони повинні зібрати схеми, рисунки чи виконати фольгограми або підготувати лекції у формі презентації, використовуючи комп'ютерні програми, наприклад Microsoft Power Point.

Багато в цьому залежить від відповідного підбору, а швидше стабілізації інструкторських (викладацьких) кадрів осередку. Тільки в тому випадку інструктор візьметься особисто приготувати медіальне забезпечення лекції, коли буде мати гарантоване постійне проведення навчання, він. Існує також можливість доручення підготовки навчальної документації фахівцям. Багато фірм займається підготовкою мультимедіальних презентацій на дисках CD-ROM.

Для потреб проведення спеціалізованих курсів медіальні вимоги будуть відповідно диференційовані. Так, курси іноземних мов вимагають сьогодні кабінетів, обладнаних не тільки звуковою системою, ай широко доступними мультимедіальними комп'ютерними презентаціями.

Іншим знаряддям освіти стає сьогодні Інтернет, який створює можливість реалізації підвищення кваліфікації. Поєднання можливостей Інтернету з інформаційними програмами з маркетингу дуже швидко змінює спосіб проведення бізнесової діяльності. У світі щораз частіше використовують Інтернет для розповсюдження знань. У недалекому майбутньому освіта, яка ведеться на найвищому рівні, буде загальнодоступна. У Польщі це поки що не дуже популярний спосіб освіти. Перші спроби стосуються використання Інтернету як доповнення до традиційних форм освіти (в перервах між сесіями можна вислати роботу для оцінювання або зв'язатися з викладачем). Однак з'явилася також пропозиція участі в курсах тільки за посередництвом цього способу зв'язку. Midwest Business Training розпочав перше в Польщі навчання через Інтернет. Пропозиція, скерована, передусім до приватних осіб, які хочуть здобути нові кваліфікації або розширити вже наявні знання. Фірма пропонує такі курси: маркетинг, реклама, торговельний представник, public relations і менеджмент. Незабаром з'являться інші пропозиції. Інтернетний курс триває 6-12 місяців і коштує 1-1,6 тис. злотих. Учасники цієї форми навчання зможуть за посередництвом www.emidwest.com.pl підтримувати у визначений час контакт із викладачами і один з одним. Midwest Business Training – це одна з головних навчальних фірм у Польщі. Вона спеціалізується в навчанні менеджменту, маркетингу й управління кадрами.

Схожу пропозицію представило телебачення Polsat, яке має намір проводити курси, поєднуючи переваги телебачення (зображення і голос) з можливістю активного контакту глядачів з викладачем у реальному часі за допомогою Інтернету. Реалізація цієї ідеї на цифрових носіях запевнить високу технічну якість.

Олександр СКАЛІЙ

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ФАКУЛЬТЕТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У своїй статті ми спробуємо продемонструвати лише найсуттєвіші, на наш погляд, можливості комп'ютерних технологій, основні напрямки їх застосування в навчальному процесі з фізичного виховання, а кожен із читачів нехай спробує уявити, які із запропонованих можливостей він може використати на своїй кафедрі, у своїй роботі. Лише у такій співпраці реальною є комп'ютеризація факультету фізичного виховання і університету в цілому.

Якщо проаналізувати стан використання комп'ютерних технологій на факультеті фізичного виховання зокрема і в університеті взагалі, то, виявляється, він знаходиться лише на стадії зародження, хоча вже протягом трьох останніх років інтенсивно ведуться дискусії щодо комп'ютеризації нашого ВНЗ.

Найвагомішими причинами повільної інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес є:

- низький рівень комп'ютерної грамотності викладачів;
- нерозуміння необхідності використання таких технологій;
- відверте небажання змінювати набуту багаторічним досвідом традиційну методику викладання, необхідність обов'язкової самоосвіти у галузі комп'ютерних технологій та адаптації навчальних програм до вимог сучасності;
- дефіцит якісного спеціалізованого програмного забезпечення.

Яким чином можна залучати комп'ютерні технології у навчальний процес на факультеті фізичного виховання? На нашу думку, найдоступнішими та найефективнішими шляхами такого залучення є:

- електронні підручники;
- електронні тестування;
- бази даних навчальних матеріалів;
- електронні бібліотеки;
- використання анімаційних матеріалів;
- використання аудіоматеріалів (звукових файлів);
- використання відеоматеріалів;

- презентації;
- використання існуючих програм на CD;
- використання комп'ютера при організації змагань;
- використання комп'ютера при організації конференцій;
- база даних успішності студентів;
- інтерактивне дистанційне навчання.
- Зупинимося детальніше на кожному із наведених способів.

Електронні видання – книги та підручники, які створюються в електронному вигляді та зберігаються на навчальному сервері або на носіях інформації (CD, MO). Вони містять дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного одержання і контролю знань. Електронні видання навчального призначення, маючи усі властивості паперових видань, характеризуються цілим рядом позитивних відмінностей та переваг. А саме: існує можливість використання комп'ютерної графіки, відеофрагментів та аудіосупроводу, повнотекстового пошуку та словника незнайомих термінів, зручної системи навігації по підручнику. Це допомагає кращому засвоєнню матеріалу завдяки використанню різних видів пам'яті (зорової, слухової, асоціативної). Серед інших переваг – можливість посилання на будь-яке місце тексту, оперативне внесення змін та доповнень, зручність пересилання електронною поштою, компактність збереження у пам'яті комп'ютера або на диску, простий спосіб тиражування. На даний час нами розробляється перший том електронного підручника з теорії і методики фізичного виховання школярів, який вже цього року буде використовуватися для підготовки студентів до занять.

Створення простих електронних підручників не вимагає знань мови програмування; при бажанні кожен досить швидко може його створити на основі існуючого електронного документа, наприклад World. До того ж, ця робота фінансово винагороджується.

Наступним розглянемо питання використання електронного тестування. Одним із наших завдань на цей навчальний рік є вивчення можливостей використання комп'ютерного тестування. Певні результати нашого дослідження можна представити вже сьогодні.

В першу чергу вважаємо за необхідне вказати на звужене розуміння і бачення тестування викладачами і зведення його лише до одного виду – тесту множинного вибору, тобто коли із кількох відповідей на запитання необхідно вибрати єдину правильну. Однак тестування представлене значно більшою різноманітністю видів. За І.Рапопортом, який, на нашу думку, розробив найдетальнішу класифікаційну систему тестів у педагогічній науці, тести класифікують за такими групами критеріїв:

– за цільовими, функціональними та смисловими ознаками;

– за формальними ознаками.

До першої групи критеріїв та, відповідно, видів тестів відносяться такі:

– за метою застосування: констатуючі, діагностуючі, прогностичні;

– за видом контролю: тести поточного, рубіжного, підсумкового і заключного контролю;

– за статусом контролюючої програми – стандартизовані і нестандартизовані;

– за об'єктом контролю: тести, спрямовані на визначення рівня засвоєння навчального матеріалу; тести, спрямовані на визначення рівня сформованості умінь;

– за спрямованістю тестових завдань: дискретні і глобальні;

– за співвіднесеністю з нормами чи критеріями: орієнтовані на норми й орієнтовані на критерії.

До другої групи критеріїв та, відповідно, видів тестів відносяться такі:

– за структурою та способом оформлення відповіді: вибіркові і з вільно конструйованою відповіддю;

– за характером вибіркових відповідей: альтернативні, множинного вибору, перехресного вибору;

– за гомогенністю завдань: на швидкість та на складність;

– за способом презентації: з використанням ТЗН, без використання ТЗН;

– за використанням засобів оперативного машинного контролю: машинні, безмашинні.

Незважаючи на такий широкий спектр різноманітних тестувань, розглянуті нами електронні варіанти в більшості випадків зорієнтовані лише на можливість 1-2 видів тестувань, що свідчить про їх низьку об'єктивність. Проблема технічного характеру полягає в тому, як "примусити" комп'ютер аналізувати результати тестування з вільно конструйованими відповідями, адже саме такі тести абсолютно виключають можливість вгадування.

Проте навіть наявні програми електронного тестування дозволять пришвидшити процес здачі іспитів, оптимізувати процес оцінювання успішності студентів, виключать можливість списування.

Наступним важливим кроком інформатизації нашого факультету є створення бази даних матеріалів, необхідних для самостійної роботи студентів. Наприклад: електронних версій лабораторних робіт, електронних підручників, лекцій, планів семінарських занять з можливістю вільного доступу та користування ними. До речі, такі міні-бази даних, без сумніву, існують у більшості викладачів, проте мають суто приватний характер. Створення такої бази даних вирішує ще один із напрямків комп'ютеризації – створення на її основі електронної бібліотеки факультету, яка повинна стати одним із підрозділів університетської. Подібні бібліотеки давно існують і з успіхом функціонують у світовій практиці, навіть у Тернополі. Так, електронна бібліотека Технічного університету ім. Івана Пулюя вважається однією із найкращих в Україні.

Разом із організацією власної електронної бібліотеки необхідно пам'ятати про можливість користування подібними за допомогою Інтернету. Так, наприклад, можливо віртуально відвідати Національну бібліотеку ім.Вернадського та зробити вибірку публікацій за темою чи автором.

Одним із ефективних засобів наочності за допомогою комп'ютера можуть виступати ілюстративні, анімаційні та відеоматеріали, які також можна отримати з Інтернету або розробити власними силами. До речі, на заняттях із розробленого нами спецкурсу "Комп'ютерні технології у фізичному вихованні і спорті" студенти будуть вчитися самостійно створювати анімаційні файли фізичних вправ із тих видів спорту, якими вони займаються.

Із комп'ютеризацією нашого університету для викладачів та студентів з'явилася нова можливість сучасного викладення матеріалів із використанням мультимедійних засобів на лекціях, практичних, семінарських заняттях, під час захисту курсових, дипломних та дисертаційних робіт у вигляді презентації. Створення таких презентацій не вимагає надмірної компетенції у галузі комп'ютерних технологій. Програмою нашого спецкурсу передбачено навчання студентів розробляти такі презентації; сподіваємося, що вони використають їх на захисті курсових та дипломних робіт.

Комп'ютерну сітку університету можна використовувати для реєстрації та ведення моніторингу успішності студентів поточного, рубіжного та підсумкового контролю.

Використання існуючих програм на компакт-дисках – це один із традиційних способів залучення комп'ютерних технологій у навчальний процес. Існує велика кількість програмного забезпечення різного спрямування, яке може застосовуватися як під час лекцій та семінарських занять, так і під час самостійної роботи викладачів та студентів.

Одним із важливих і необхідних кроків комп'ютеризації навчального процесу на факультеті фізичного виховання є використання комп'ютерних програм під час організації змагань. До речі, такий досвід проведення змагань з легкої атлетики у нас уже є, що зумовило значне покращання їх організації. Кожен представник делегованої команди одразу ж після змагань отримав зведені протоколи із визначеними місцями та набраними учасниками очками, що відповідає міжнародним нормам організації змагань.

Побувавши на міжнародній конференції у м.Вроцлаві, ми виявили ще один, на наш погляд, суттєвий і ефективний спосіб використання комп'ютерних технологій. Це – постійний комп'ютеризований супровід доповідача, а також організаційної структури всієї конференції.

Також нас надзвичайно цікавить створення курсів інтерактивного мультимедійного дистанційного навчання, тобто можливості створення електронного викладача. Саме ця проблема і є предметом наших подальших досліджень.

Звичайно, важко одразу реалізувати всі із названих шляхів інтеграції комп'ютерних технологій в навчальному процесі, проте при наявності розуміння необхідності їх застосування та бажанні піднести навчальний процес на якісно новий рівень такі технології незабаром будуть звичним явищем у процесі навчальної та науково-методичної роботи.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Людмила ДЖИГУН

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Порушення традиційних для України останніх десятиріч механізмів соціального регулювання і взаємодії, поведінка людей потребує перегляду не лише соціальної політики, а й теоретичних засад, які стали підґрунтям в осмисленні того, що відбувається з людиною, яка логіка зміни подій, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей. Усе це свідчить, що необхідно терміново виробити стратегію соціальної політики як на державному, так і на регіональному рівнях.

Усе очевиднішим стає вплив на специфіку діяльності соціального педагога і соціального працівника масовості та якісних змін, які відбуваються в самій людині: зростання грамотності, поінформованості, відносної соціально-побутової забезпеченості. Нову роль починають виконувати, з одного боку, соціально-культурні традиції, які іноді ускладнюють життя людини, а з другого, – уніфікація соціокультурного розвитку людини під впливом засобів масової інформації.

Переосмислення основного змісту і напрямів соціальної політики, безперечно, змушує теоретиків і практиків визначити місце і роль соціальної роботи в реалізації цієї політики. Хоча можна з певністю стверджувати, що сьогодні ніхто не заперечує, що соціальна робота є надзвичайно важливим інструментом соціальної політики. При цьому соціальна політика, визначаючи зміст, спрямованість, нормативно-правову базу соціально-педагогічної роботи, водночас є і методологічною, організаційно-практичною основою, яка диктує методи, форми і технології соціальної роботи.

Соціально-педагогічна робота є не лише засобом реалізації соціальної політики. Виконуючи зворотній зв'язок, вона виступає своєрідним соціальним локатором, який визначає реальні наслідки соціальної політики, її життєвості й ефективності. Саме система соціально-педагогічної роботи як діяльність із надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапляють у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки демонструє реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки людини і допомоги їй.

Звичайно, реалізовувати соціальну політику може лише та особа, яка володіє відповідними професійно-якісними характеристиками. У зв'язку з цим заслуговують на увагу деякі аспекти цінностей не лише особистості, а й професійної діяльності, що свідчить про їх взаємодію і єдність. Цінності професійної діяльності можна сприймати як певну домінуючу потребу – служити своєю професією на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність соціального педагога чи соціального працівника у досягненні цієї гуманної мети.

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

- цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру (допоможи тому, хто потребує твоєї підтримки, чи слабозахищеній людині);
- цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний педагог чи працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується етичних принципів, норм, знань і місії соціальної роботи, яка, як і інша галузь знань, перебуває у процесі постійного розвитку і збагачення тощо);

- цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального педагога чи соціального працівника і досягнення професіоналізму діяльності.

Структурний і якісний аналіз цінностей соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності виявляє їх комплексний характер, гуманістичну природу і сутність.

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

П.Бергер і Т.Лукман розглядають соціалізацію як "всебічне і послідовне входження індивідів в об'єктивний світ суспільства чи в окрему його частину. В цьому входженні вони розмежовують первинну соціалізацію, яку людина проходить в дитинстві і стає членом суспільства, та вторинну соціалізацію, завдяки чому індивід уже включається в нові частини суспільства".

Перші наукові позиції щодо соціалізації з'явилися в радянський період у кінці 60-х років. У визначенні поняття "соціалізація" акцентувалася увага, перш за все, на тому, що це – процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження в середовище. Так, скажімо, Б.Паригін тлумачить соціалізацію як "входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які услід за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом усієї історії формування і розвитку". З таким визначенням можна загалом погодитися, хоча не можна не звернути увагу, що в ньому яскраво простежується лише один аспект соціалізації – адаптація особистості в соціальному середовищі – і не звертається увага на зворотний вплив, тобто вплив особистості на оточення, активне відтворення нею суспільних відносин.

Це вплинуло на нове визначення соціалізації, яке підкреслює, що це – двосторонній процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з другого, – відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. При цьому індивід, засвоюючи нові ролі і правила, оволодіває водночас спроможністю створити щось нове, удосконалювати і перетворювати себе і світ.

Думається, у ході вивчення соціалізації молодого покоління варто враховувати обидва аспекти цього процесу. Це пояснюється тим, що підростаюче покоління, набуваючи соціального досвіду, водночас включається в багатогранні суспільні відносини. Крім того, зростає власна активність особистості, самостійність щодо вибору соціальних цінностей, середовища, якому віддається перевага, видів діяльності, що відіграє в сукупності істотну роль у процесі соціалізації.

Варто сказати, що у процесі соціалізації індивід не лише включається в систему суспільних відносин шляхом оволодіння необхідними соціально типовими соціально значущими якостями, а й набуває неповторних, унікальних якостей, а це свідчить, що соціалізація – це ще й процес індивідуалізації особистості. На нашу думку, індивідуалізація є невід'ємною частиною соціалізації, оскільки, по-перше, не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним, по-друге, саме у формуванні індивідуальності й полягає зміст соціалізації.

Таким чином, можна сказати, що соціалізація – це двосторонній процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає як її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійне відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Головною особливістю соціально-педагогічної роботи є вміння спеціаліста визначити проблеми і потреби на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному і суспільному. Збагачуючи досвід соціально-педагогічної роботи в Україні, ми маємо зважати на набутий досвід за кордоном. Зокрема, істотну роль відіграють різні підходи і методи в зарубіжній школі соціальної роботи, які доповнюють цілі, завдання і зміст цієї роботи у нашому суспільстві. Можна відзначити різні напрями і підходи у зарубіжній практиці (Мері Річмонд, Зігмунд

Фрейд, Джон Дьюї, Вірджинія Робінсон, Гордон Гамільтон, Аліса Соломон та ін.). Якщо представники "діагностичної" школи роблять акцент на діагностиці (причому оцінка особистості має більше значення, ніж оцінка соціальної ситуації, оточення, середовища), то представники "функціональної" школи наголошують на процесі надання допомоги, вважаючи, що людина внутрішньо завжди прагне до чогось позитивного і перебуває у стані зростання і розвитку. Вони підкреслюють значення соціального оточення, культурних і економічних факторів, які сприяють цьому процесові чи ускладнюють його. Водночас представники "функціональної" школи впевнені в тому, що не можна прямо пізнати "Я" іншої людини, для цього необхідно налагодити такі відносини, при яких клієнт може розкритися. Це потребує від спеціаліста доброго знання себе. Тому вони вважають, що підготовка соціального працівника потребує його "тотального (повного) вживання" у сферу діяльності, що забезпечить саморозвиток, самопізнання. Така позиція науковців виправдала себе і підтвердилася багаторічною практикою.

Таким чином, результатом соціальної роботи в цілому зарубіжні дослідники вважають "поліпшення функціонування клієнта і його кращу адаптацію до умов соціального середовища" (Холліс і Вудс); "забезпечення сприятливих змін у житті клієнта" (Г.Бендлер); "наближення, зміну гостроти різних проблем, які з'являються в житті людини" (Х.Сведнер).

У якості засобів досягнення визначених цілей пропонуються: "свобода, розвиток і зміни" (Г.Бендлер); "різні методи здійснення соціальних змін" (Х.Сведнер); "зміна умов життя і способів життя людини" (Л.Юнсон) та ін.

Отже, мета соціально-педагогічної роботи – сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів людини й соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін.

Серед наукових тлумачень терміна "соціальна робота" в країні перше визначення дається за словником: це різновид діяльності, яка має за мету оптимізацію суб'єктивної ролі людини в усіх сферах життя суспільства у процесі її спільного задоволення потреб щодо підтримки життєзабезпечення і діяльнісного існування особистості.

Існує ще ряд дефініцій, в основі яких лежать слова: допомога, підтримка, захист. Проте найбільш прийнятним може бути визначення суті самого змісту соціально-педагогічної роботи, який поєднує кілька аспектів, що характеризують її:

- надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг;
- актуалізація потенціалу самодопомоги осіб, які опинилися в скрутній ситуації;
- цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих – з метою забезпечення соціально здорового середовища життєпобуту та життєдіяльності людини, створення системи підтримки осіб, які опинилися у складній життєвій ситуації. Перші два рівні представляють мікрорівень, третій – макрорівень соціально-педагогічної роботи.

Одночасно ми розглядаємо соціальну роботу і як своєрідну управлінську діяльність, спрямовану на зміну сукупності умов функціонування і розвитку соціальних процесів із метою досягнення оптимальної відповідності інтересам і потребам суспільства, соціальних груп й особистості. Таке широке тлумачення дозволяє сприймати соціальну роботу як феномен, метою якого є здійснення корекції соціальних відносин, соціальних процесів розвитку і становлення особистості.

Не можна відкидати і того факту, що поняття "несоціальна робота" буде постійно змінюватись, оскільки процес рухається від одного стану, завдань, проблем, ідеологій до іншого, і її сьогоднішня модель, безперечно, не є завершеною і закритою. Очевидно, тлумачення даного поняття з часом набере іншого характеру і передбачатиме інші цілі.

Зміст і структура соціально-педагогічної роботи як виду професійної діяльності, з одного боку, виходять з прийнятого філософського і психологічного трактування діяльності, з другого, – враховують специфічні особливості і фактори, які характеризують об'єкт, що вивчається нами.

Специфічною особливістю людської діяльності є соціальна форма її організації, яка сприяє активній інтеріоризації кожним учасником суспільних норм і цінностей. Що ж

стосується соціальної роботи як виду діяльності, то можна сказати, що вона спрямована на досить складний об'єкт: людину чи групу людей, які потребують соціальної допомоги, підтримки, корекції, реабілітації. Соціальна робота – це інтегроване, цілісне утворення, яке включає такі структурно-змістові компоненти: мету, дії, мотивацію, відносини, комунікацію.

Для розуміння діяльності соціального педагога, соціального працівника необхідно починати з цілей: чим вони визначаються в конкретній практичній ситуації в даний період і як визначені цілі (а потім і дії) змінюються. Потім в дію включається завдання, яке вирішує спеціаліст; при цьому можливе планування дій (поставленого завдання) з клієнтом і залучення його власних ресурсів і можливостей. Дія, окрім цілей і завдань, включає операційно-практичні акти (конкретні види діяльності).

Система мотивів – рушійна сила людської поведінки. Система домінуючих мотивів, яка спонукає до дії, одержала назву спрямованості особистості. Поєднання мотиву і способу його реалізації проявляється в альтруїстичній, дійовій чи особистісній спрямованості. Так, мотиваційною основою дії надання допомоги, підтримки (будь-якого плану) людині можна вважати те, що суб'єкт керується ставленням до неї як до цінності.

Мотивація проявляється і в такому компоненті особистості соціального педагога (працівника), як відносини. Стиль поведінки фахівця, обумовлений сукупністю його особистісних і професійних якостей, ціннісними орієнтаціями та інтересами, має помітний вплив на систему відносин, які налагоджує соціальний працівник. При цьому варто зважати на загальні ознаки професійних відносин, на відміну від міжособистісних:

1. Формування відносин спеціаліста обумовлено професійними цілями. В діяльності соціального педагога чи соціального працівника відносини формуються заради досягнення як загальних цілей, так і окремих завдань і результатів.

2. У професійних відносинах спеціаліст на перше місце ставить не власні інтереси, а потреби, інтереси й очікування інших людей при вирішенні їхніх проблем.

3. Соціальний педагог (працівник) будує відносини на основі об'єктивності й усвідомлення власної відповідальності, що дозволяє йому відволікатися від власного емоційного стану, щоби сприймати об'єктивно потреби, турботи і труднощі іншої людини.

Особливу роль у діяльності спеціаліста соціально-виховної сфери відіграє комунікація. Саме категорія спілкування відображає зв'язки між людиною і соціальним середовищем, групами, спільнотами. Спілкування – процес багатогранний. Воно реалізується в різноманітних формах: міжособистісне спілкування, соціальний діалог, ділове й управлінське спілкування тощо.

У соціально-педагогічній роботі доводиться стикатися з різними людьми: сором'язливими і такими, що бурхливо навіть агресивно, виражають свої почуття, замкнутими, недовірливими, охочими до розмов, тими, хто шукає справедливості, підтримки і хто їх вимагає. Тому важливим є вміння знайти підхід до кожного, налагодити контакт, стимулюючи людину до діалогу тощо. Компетентність у спілкуванні є одним із головних, базових компонентів і критеріїв результативної роботи. Знання закономірностей усвідомленої поведінки особистості (світогляд, переконання, інтереси, прагнення, ідеали) і неусвідомленого (установки, стереотипи, потяг, рівні домагань, конформність, сприятливість до навіювання тощо), розуміння механізмів спрямованості особистості, міри прояву емоцій (афекти, стреси, фрустрації тощо) допоможуть адекватно оцінити і зрозуміти людину, надати саме ту допомогу, якої вона потребує. Крім того, міміка, жести, експресія доповнюють це розуміння і сприяють знаходженню оптимальних варіантів вирішення проблеми, яка стосується конкретної людини.

Уміння володіти первинною діагностикою комунікативності своїх клієнтів, груп осіб – необхідна ланка у компетентності соціального працівника чи соціального педагога. При цьому слід пам'ятати: не можна оцінювати людину і її можливості щодо спілкування без врахування актуального чи потенційного оточення, перспектив розвитку особистості.

Звичайно, спілкування – домінуючий інструмент у соціальній роботі, але не кінцевий продукт діяльності. Водночас варто наголосити на думці, що людина – особистість різноманітна, складна і багата, і її сутність не вичерпується діяльністю. Однак смислом акмеологічного підходу у професійно-особистісному розвитку спеціаліста є те, що не можна розглядати особистість поза діяльністю, як і діяльність не можна розглядати без врахування особистості, її спрямованості щодо розвитку, саморегуляції, самореалізації тощо.

Зважаючи на аксіологічну і функціональну природу, соціально-виховна робота є однією із багатогранних і об'ємних видів професійної діяльності. Соціальний педагог і соціальний працівник виконує весь спектр різноманітних функцій організації, координації, забезпечення, підтримки (психологічної і фізичної), правової й адміністративної допомоги, психолого-педагогічної корекції тощо. Це спеціаліст, який може працювати на різних рівнях реалізації соціальної політики держави: управління, матеріально-технічного і правового забезпечення, освіти, охорони здоров'я і безпосередньої практики соціально-виховної роботи.

Таке розуміння діяльності соціального педагога чи соціального працівника потребує водночас усвідомлення соціальних ролей спеціаліста цієї галузі. Загалом їх можна поєднати у чотири блоки, які дозволяють висвітлити основні аспекти розуміння соціальних ролей:

- роль як зразок поведінки й установок, соціально заданий з більшою чи меншою мірою визначеності;
- роль як стратегія поведінки, спрямована на оволодіння ситуацією певного типу;
- роль як система очікувань стосовно людей певного статусу;
- роль як дія, як виконання певних вимог людиною, призначеною на цю роль (І.Ленгович).

Дані позиції характеризують і професійні ролі соціального працівника через призму його посадових функцій. Отже, рольова поведінка соціального працівника обумовлена посадою. Проте, коли ми розглядаємо працівника як спеціаліста-виконавця професійної діяльності, особистісний фактор (індивідуальність, творчі здібності, втілені в технології, особистісні якості і властивості і, безперечно, професійна компетентність) у практиці досить помітний. Включаючись у професійну діяльність, спеціаліст виконує свої професійні ролі, які формуються і обумовлюються не лише місцем індивіда в системі об'єктивних функцій у діяльності. Виконання різноманітних професійних ролей у соціальній роботі пов'язане з різними робочими функціями. Робоча функція може бути охарактеризована як певний обов'язок, завдання чи дії, пов'язані зі специфічною професійною роллю.

Кожна професійна роль має набір конкретних робочих функцій: організаторську, управлінську, комунікативну, діагностичну, прогностичну, педагогічно-терапевтичну, посередницьку та ін. Ефективність виконання цих функцій, співвідносячись із певними здібностями людини та її особистісними якостями, різною мірою визначається цілеспрямованим тренуванням в діях, у яких вони реалізуються. Щоби реалізувати ці дії, кожен спеціаліст має володіти пакетом відповідних технологій, які в сукупності не лише є процесом, ходом дії, а й відображають зміст і характер цих дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Т. Педагогика социальной работы. – М.: SVR "Агрус", 1994. – 208 с.
2. Булах І.С., Кулагіна Л.М. Особливості соціального вибору цінних орієнтацій у підлітків // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. – Київ-Дрогобич: Відродження, 1998. – С.46-51.
3. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 168 с.
4. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К.: УДЦССМ, 2000. – 258 с.
5. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2000. – 264 с.

Валентина ІОВА

ПРО ФОРМУВАННЯ ПРАВОМІРНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Зрілість соціуму визначається його спроможністю продукувати такі форми суспільної свідомості, як мораль, наука, релігія, право, через засвоєння котрих відбувається, як відомо, такий життєдайний для держави і її громадян процес, як соціалізація індивіда.

Зовсім не применшуючи значення моралі та інших форм суспільної свідомості в процесі соціалізації особистості, але зважаючи на те, що все частіше звучить твердження, що алгоритм нашого соціального розвитку – це рух від права сили до сили права, спробуємо детальніше

проаналізувати зрілість соціальних умов щодо формування правової особистості і визначити рівень значущості права та закону в процесі соціалізації.

У статті 1 Конституції України подається характеристика нашої держави як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової. Зокрема, надзвичайно прогресивним є проголошення України правовою державою. В Основному Законі закріплені найважливіші ознаки – принципи правової держави: верховенство права (ст.8), поділ державної влади на законодавчу, виконавчу і судову (ст.6), взаємна відповідальність держави й особи (ст.3), неприпустимість порушень прав і свобод особи (ст.19, ст.157), панування закону в усіх сферах державного і суспільного життя (ст.29); найвищою соціальною цінністю визначено людину (ст.3) [1]. Конституційною домінантною функцією держави є забезпечення прав і свобод людини. Звідси випливає і те значення, яке надається питанню про права людини. Їх трактування в Конституції України ґрунтується на Концепції природного права, відповідно до якої права людини не даровані державою, а тільки визнаються й охороняються нею, тобто право не є продуктом держави, а соціуму, і основним його джерелом є людина [3]. Якщо конкретизувати це тлумачення, то можна визначити право як продукт державної діяльності суспільства у формі юридичного закону.

Отож, у нас конституційно визнана доктрина природного права або надпозитивного (різноджерельного) права, утверджена парадигма розвитку права. Але чи достатньо цього для вирішення проблеми формування правової особистості, яка була б захищена від сваволі і тоталітаризму, а якщо ні, то як облаштувати світ, де панувало б природне право, і як, зрозумівши це, переконати людей зректися штучних законів, наблизити позитивне законодавство до природного права [5].

Найперше необхідно визнати, що об'єктивним полем формування правосвідомості є співвідношення права і закону. Закон є те, що наказує чи забороняє, а право ґрунтується на можливості орудувати, тобто вільно діяти. Зрозуміло, що різниця між ними діалектична – одне протилежне іншому і водночас одне обумовлює інше і не існує без нього. Без свободи безглузді правила поведінки і заборони. Але і свобода має певний сенс лише тоді, коли закон визначає її межі.

Вирішуючи проблему правової соціалізації, маємо пам'ятати, що успіх її залежить від того, як глибоко ми усвідомлюємо співвідношення суб'єктивного права і об'єктивного закону, як це може проявитись у поведінці і в нашій діяльності. Природа правової поведінки особистості залежить від способу засвоєння, рівня рефлексивності, інтериорізації, що означає усвідомлення прийнятої норми, переведення її у внутрішню площину, в ранг обов'язковості, тобто норми особистісного сенсу, який робить особистісно значущим суспільно потрібне, що і є найсуттєвішою ознакою правової культури особистості. Отже, ми можемо означити правову соціалізацію як процес засвоєння людиною правових знань, орієнтацію в правовому аксіологічному полі, усвідомлення співвідношення суб'єктивного права і об'єктивного закону, прояв суспільно активної правомірної поведінки, практичне перетворення правових відносин у напрямі їх прогресивного гуманістичного розвитку.

Правова соціалізація здійснюється й у формі цілеспрямованого правового виховання, і нормативно-регулятивного впливу права, і стихійного сприйняття права та ін. Однією з найефективніших форм правової соціалізації є правове виховання як планомірний, цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування правових установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її особистісного розвитку, підготовки до суспільного життя, правової активності.

Досліджуючи проблему виховання правової особистості, все більше переконуємось у тому, що правове виховання має бути, передусім, суттєвою педагогічною та соціально-правовою допомогою в формуванні правомірної поведінки як важливого чинника вдосконалення зовнішнього світу і внутрішньої самоорганізації особистості на шляху до духовної свободи.

Науковці зазначають, що основною ознакою правомірної поведінки є, з формального боку, її адекватність правовим нормам, а з погляду правової природи – правомірність: а) відповідність поведінки праву взагалі; б) одиниця виміру, за допомогою якої з погляду права дається оцінка поведінки як такої, що має правову природу; г) здатність права регулювати

певну поведінку суб'єктів, а також властивість цієї поведінки бути врегульованою правовими засобами.

Отже, правомірна поведінка – це сукупність соціально корисних, виражених у вигляді дій або бездіяльності вчинків, які мають свідомо-вольовий характер, регламентуються нормами права й обумовлюють правові наслідки. Основною ознакою її є соціальна корисність і гуманістична спрямованість.

За критеріями правомірну поведінку поділяють на види:

- в аспекті юридичних фактів – на юридичні вчинки та індивідуальні акти; на правоутворюючі, правозмінюючі, правоприпиняючі діяння;
- у плані реалізації норм права – на дотримання виконання, використання і правозастосування;
- як зміст правовідносин – на здійснення суб'єктивних прав, обов'язків, законних інтересів суб'єктів;
- за зовнішньою формою виразу – на дії і бездіяльність;
- за способом детермінації – на активну, зумовлену внутрішніми причинами, пасивну – відповідно до зовнішніх обставин;
- за способом формування в текстах правових документів;
- за характеристиками суб'єктів – на індивідуальну і колективну, посадову, професійну та ін.

У науковій літературі відзначаються різноманітні підходи до класифікації правомірної поведінки: залежно від характеру і змісту правосвідомості – об'єктно правомірна поведінка, що виражає високий рівень шанобливого ставлення до права; ситуативно-правомірна, що проявляється як правомірна залежно від сприятливої ситуації, і законослухняна, котра проявляється тільки під тиском закону. Правомірна поведінка має суб'єктивну відмінність – поведінка громадянина, колективу, посадової особи тощо. Правомірна поведінка трактується як: 1) поведінка, зумовлена глибокою переконаністю в необхідності дотримання закону і свідомим виконанням усіх правових приписів; 2) поведінка, що ґрунтується на конформістському підпорядкуванні громадян законам; 3) поведінка, яка проявляється під натиском закону.

Розглянуті класифікації правомірної поведінки, по суті, різноманітні. Такий підхід до визначення видів правомірної поведінки дещо обмежений, оскільки не враховує поставленої соціальної дії права, тобто не виокремлюється соціально активна поведінка особистості як найвища форма її правомірного прояву.

Виокремлення соціально активної правомірної поведінки як принципово основної форми ми знаходимо в законодавстві, теорії права, педагогічній літературі, інструктивно-методичних матеріалах, у дослідженнях В.Оксамитного, який, класифікуючи правомірну поведінку, виділяє:

- соціально активну правомірну поведінку, яка виражає вчинки людини, що ґрунтуються як на дотриманні правових норм, так і на ініціативній творчій діяльності щодо реалізації правової мети;
- звичну поведінку, яка в своїй основі має звичні дії людини дотримуватись правових норм;
- конформістську поведінку як пристосування людини до зовнішніх обставин;
- маргінальну поведінку як пасивне дотримання моральних норм права [3].

Проведений аналіз класифікації правомірної поведінки дає можливість зробити висновок про те, що основою правомірної поведінки є усвідомлена соціально корисна дія, тобто соціальна цінність правомірної поведінки проявляється, коли особистість дотримується норм права, потребує цього, проявляє ініціативність, творчість, об'єктивно оцінює ситуацію. Таким чином вона готова на соціально усвідомлені вчинки.

Отже, рівень сформованості правомірної поведінки в першу чергу залежить від правосвідомості, яка відображає правовий соціум у формі юридичних знань, оцінки права, правових установок, орієнтацій, рівня інтеріалізації права.

Набуття людиною достатнього життєвого потенціалу, який забезпечив би успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане із способом привласнення суспільних норм і регуляції поведінки [2].

В сучасній правовій літературі виділяють три основних способи регуляції поведінки індивіда в будь-якій ситуації:

– нормативно-стабілізуючий спосіб взаємодії з реальністю;
– смислоутворюючий, спрямований на пошук особистісного смислу та демонстрацію позиції щодо певної ситуації;
– діалектичний, спрямований на перетворення реальності.

Використання всіх цих забезпечує когнітивно-емоційну регуляцію поведінки. Але чи цього буде достатньо, аби забезпечити формування правомірної поведінки старшокласників? У них, як правило, вже сформовані певні характерологічні якості. В поведінці вони здебільшого керуються власними нормами, які є конгломератом норм, засвоєних у родині, на тусовках, квазінорм, які транслюються через кіно-, відеофільми. Тут справді виникає проблема не тільки із вибором цінностей, конкретизацією їх у правові норми, а ще більша – із переводом їх у внутрішню площину. Саме цей момент вимагає від педагогів, батьків знання психологічних особливостей дитини, використання особистісно зорієнтованого підходу, усвідомлення того, що надмірний контролюючий тиск матиме своїм наслідком нормативну поведінку з прагматичним стилем, але проявлятиметься вона лише в присутності джерела впливу (педагога), з його відсутністю поведінка враз може стати протиправною, тому необхідно ставити під сумнів як батькам, так і педагогам методи ультиматумів, контролю, не захоплюватись надмірним тиском на дитину. Доцільно заміняти їх інформативними стимулами, інтерактивними методиками тощо.

Що ж до критеріїв доцільності використання тих чи інших способів регуляції поведінки, ефективності правовиховної роботи в навчальних закладах, то маємо пам'ятати, що це передусім є система управлінської діяльності щодо забезпечення правового виховання, система правовиховної роботи і рівень правової культури учнів.

Пропонуємо декілька варіантів зразків управлінської діяльності щодо забезпечення правовиховної роботи.

Варіант А. Педагогічний менеджмент правовиховної роботи, або визначення алгоритму руху до правової особистості.

1. *Створення системи правовиховної роботи або підбір найоптимальніших ефективних засобів, технологій, методів, прийомів, форм з метою:*

а) вивчення дитини як біопсихосоціальної системи, вивчення колективу, прогнозування розвитку особистості і колективу;
б) розвитку правосвідомості;
в) орієнтації особистості в аксіологічному правовому полі;
г) формування і корекції правомірної поведінки особистості на основі правових норм,

2. *Організація і корекція процесу правового самовиховання як самоправоінформування, самоспонукання (самостимуляція, самопереконання, самонаказ) і самоорганізація (самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка).*

Варіант Б.

І. Аналітико-прогнозуюча діяльність керівників навчального закладу.

1. *Система планування роботи навчального закладу з правового виховання:*

– аналітичний та прогностичний підходи до планування правовиховної роботи;
– врахування колегіальності, взаємодії, узгодженості всіх ланок навчально-виховного процесу.

2. *Система внутрішкільного контролю:*

– об'єктивна необхідність різних форм контролю;
– відображення наслідків контролю;
– наявність алгоритмів вивчення правовиховної роботи у класі, навчальному закладі.

ІІ. Організаційна та методична діяльність керівників навчального закладу.

Роль шкільної методичної служби в забезпеченні правовиховної роботи щодо формування правомірної поведінки:

– інформаційна спрямованість роботи;
– наявність матеріалів, документів про роботу методичної служби щодо впровадження передового досвіду;
– наявність діагностичних даних, методичних рекомендацій для роботи з школярами та їх батьками;
– створення умов для формування правової культури (гуртки, клуби, дитячо-юнацькі об'єднання, органи самоврядування, позашкільні заходи, участь батьків, юридичний всеобуч).

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України. – К., 1997.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
3. Оксамитний В.В. Правомерное поведение личности. – К., 1985.
4. Петрова Л.В. Європейський принцип верховенства права: історія і сучасність// Вісник Київського національного університету ім.Тараса Шевченка (Юридичні науки) – Вип. 45-48. – 2002. – С.260.
5. Локк Д. Сочинения: В2-ХГ. – М., 1988. – Т.3. – С.3.

Ганна ЧЕРНИШОВА

ДИТЯЧИЙ ОЗДОРОВЧИЙ ЦЕНТР ЯК ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Зміст процесу формування соціальних орієнтацій підлітків полягає в формуванні такого ставлення підлітка до суспільних цінностей, яке для нього має особистісний сенс. Будь-яка соціальна орієнтація, наприклад любов до людей, має свій об'єктивний позитивний смисл. Кожна дитина знає, що вона повинна любити людей, але для одних це набуває особистісного сенсу, стає основою поведінки, а для інших залишається тільки красивими правильними словами. Якщо дитина "любить людей" тільки у вигляді абстрактного знання, то виникає протиріччя між об'єктивним смислом явища і характером його суб'єктивного сприйняття.

Саме з цієї точки зору слід говорити про стадії процесу формування соціальних орієнтацій. На І стадії підліток узнає, складає свої уявлення про конкретні соціальні цінності, про їхню сутність і зміст. Знання стають підґрунтям для формування орієнтації. На ІІ стадії, маючи уявлення, підліток може сприймати чи не сприймати певну соціальну цінність у вигляді особистісного смислу. На цій стадії формується ставлення. На відміну від знання, ставлення – "категорія суб'єктивно вільна" [4, 25]. На ІІІ стадії підліток вже може приймати певні соціальні орієнтації як керівництво до життєвої поведінки чи відштовхувати їх. В останньому випадку зміст і роль соціальних орієнтацій як факторів виховання особистості втрачають свою педагогічну ефективність.

У систему соціальних орієнтацій входить велика кількість громадських цінностей, ставлення до яких пов'язує індивіда та суспільство. В сучасній соціологічній літературі вирізняють чотири групи соціальних орієнтацій, здатних забезпечити гармонійний розвиток особистості [2, 117-118]. Перша група соціальних орієнтацій – це орієнтації на засоби психофізіологічного відтворення особистості. Йдеться про стан здоров'я індивіда, рівень фізичного та психічного розвитку, що обумовлює працездатність та інші психофізіологічні якості особистості. До цієї групи відносяться орієнтації на такі цінності, як фізична культура, спорт, здоровий спосіб життя, людина як частина природи, екологія, охорона та захист природи й тваринного світу.

В останній час в нашій країні намітились тривожні тенденції – здоров'я дітей та підлітків погіршується. За офіційними даними, на гіповітаміноз страждають 70% дітей, на 17% збільшилась кількість низькорослих підлітків. У зв'язку з цим проблема формування соціальних орієнтацій на здоровий спосіб життя, фізичну культуру людини набуває особливо актуального значення.

Важливо, аби як цінності сприймалися певні якості особистості, які забезпечують ефективну життєдіяльність людини. Це – емоційна стабільність, урівноваженість, життєлюбство, доброзичливість, позитивне сприйняття до самого себе та оточуючого світу,

позитивна самооцінка. Особливо важливим, на думку Р.Бернса, є останнє, тому що позитивна самооцінка – це визнання початкової цінності кожної людини. "Якщо стосунки в сім'ї, школі і з близьким оточенням сформували в дитині позитивну Я-концепцію, – пише Р.Бернс, – вона зможе в майбутньому з повагою ставитися до людей, не допускати недостойних справ і слів і буде достатньо впевнена в собі, щоб не сумніватися в необхідності своєї творчої діяльності. Психологічні умови формування позитивної Я-концепції виявляються необхідним доповненням в епоху комп'ютерів та мікроелектроніки, коли первинна цінність людини може опинитися перед серйозною загрозою" [1, 28].

Друга група соціальних орієнтацій – це орієнтація на засоби відтворення та розвиток людини як члена різноманітних соціальних спільнот. Це орієнтації на професійно-трудову діяльність, активну зацікавленість і участь в суспільно-політичному житті, членство в різноманітних соціально значущих організаціях, а також орієнтація на створення сім'ї та сімейно-побутову діяльність. Важливу роль для цієї групи мають такі цінності, як колектив, громадська думка, інтереси країни і суспільства в цілому, сім'я, мораль, етика. В людині соціальні орієнтації цієї групи формують такі якості, як працелюбство, професіоналізм, відповідальність, колективізм, патріотизм.

Третя група соціальних орієнтацій – це орієнтації на засоби освоєння культурних цінностей. Засвоєння культурної спадщини, традицій, набуття різнобічних знань та ерудиції, розширення кругозору є розвитком соціокультурного потенціалу особистості. Цінностями для цієї групи соціальних орієнтацій є освіта, культура, виховання, інтелігентність.

Четверта група соціальних орієнтацій – це орієнтація на засоби розвитку і реалізації творчих здібностей, талантів особистості в різноманітних соціально значущих видах творчої діяльності. Змістовні цінності для цієї групи соціальних орієнтацій – індивідуальність, неповторність, нестандартне мислення, унікальність.

Нас цікавить, які передумови, фактори та умови існують і можуть бути створені в дитячому оздоровчому центрі як інституті формування соціальних орієнтацій підлітків.

Об'єктивною передумовою організації виховного процесу в таборі є той факт, що його робота організовується в канікулярний час. Тут необхідно перш за все взяти до уваги специфіку вільного часу. Канікули, вільний час кардинально змінюють життя дитини. Влітку підліток не може бути обтяжений такими ж навантаженнями, вимогами, нормами, завданнями, заборонами, як протягом навчального року. Літо – це відпочинок, розваги, ігри, розрядка напруги, яка накопичилась за навчальний рік, відновлення витрачених сил та здоров'я. Це свобода у виборі занять і можливість задоволення індивідуальних інтересів в особистісно значущих видах діяльності. Літо – це період, сприятливий для набуття соціальних, духовних та емоційних цінностей і обміну ними, особистісними інтересами, які ретельно охороняються від уваги та впливу дорослих. Якщо вільний час дійсно слугує виконанню всіх поставлених завдань, то воно є позитивним фактором і розвитку особистості підлітка.

Слово "свобода" у переддень літа зігріває дітей і часто лякає батьків. Це пов'язано з тим, що вільний час може бути і негативним фактором. Багато підлітків, вільних від навчальної діяльності, не вміють самі розпоряджатися вільним часом. Коли дитина не знає, чим зайнятися, вона тиняється вулицями без діла і, об'єднавшись з однолітками у пошуках гострих відчуттів, може зайнятися антисуспільною діяльністю. Треба визнати, що в місті дуже часто відсутнє поле діяльності для підлітків поза школою. Наприклад, у 1998 р. кожна четверта дитина нікуди не виїжджала з міста в літній період, а 49,7% дітей змогли виїхати тільки на дуже короткий період. Отже, майже половина дітей залишалася в умовах міста протягом досить довгого часу.

Деякі підлітки проводять усе літо перед телевізором або комп'ютером; тоді вільний час виступає нейтральним фактором, не використовується для розвитку особистості дитини. У багатьох дітей це породжує апатію, що в особистісному плані проявляється або у вигляді агресії і конфліктності, іноді в асоціальних вчинках, або в заглибленні в себе. Для того, аби вільний час став позитивним фактором, необхідно організувати діяльність, яка відповідала б інтересам дітей. А це можливо зробити тільки в дитячому заміському таборі.

Об'єктивною передумовою організації виховного процесу в дитячому таборі є те, що він, як правило, розташований за містом, у мальовничому місці, недалеко від ріки. Природа, ліс дають можливості для організації екологічного виховання дітей та підлітків, прищеплення їм

любові до рідної природи, формування таких соціальних орієнтацій, як патріотизм, любов до малої Батьківщини. Щоби природа стала позитивним фактором у вихованні особистості дитини, необхідно створити певний комплекс умов. Автори книги "Організація оздоровчої роботи в закладах літнього відпочинку дітей" [3] вважають, що в дитячому заміському таборі є ідеальні умови для загартування дітей і підлітків, перш за все з використанням природних факторів – повітря, сонця, води. При дотриманні певних принципів (систематичності, врахування індивідуальних особливостей дитини, проведення загартування при позитивному емоційному настрої підлітків) ця робота приносить дітям неоціненну послугу.

Важливим фактором організації виховного процесу в дитячому оздоровчому таборі є й те, що підліток потрапляє в тимчасовий дитячий колектив, характерними рисами якого є: короткочасність, збірність, автономність. Особливо цінні якості притаманні автономності тимчасового дитячого колективу. Вона фіксує тимчасове послаблення прямого впливу на особистість підлітка сім'ї, вчителів, класного колективу, дворової компанії. В таборі на якийсь строк дитина відривається від попередніх зв'язків, відносин і залежностей, її діяльність і спілкування протікають в новому соціальному середовищі. Тому підліток має можливість звільнитися від думок і оцінок попереднього оточення, від стандартних очікувань і вимог до своєї поведінки. Вступ у новий колектив відкриває реальні можливості виразити себе по-новому, утвердитися в бажаних сферах діяльності, випробувати себе в програванні нових соціальних ролей.

Усе це актуалізує прояв різноманітних внутрішніх потенціалів особистості. Дитина прагне самоутвердитися, виглядати і поводити себе якомога краще. Педагоги повинні створити умови, аби дати підлітку такі можливості, аби перебування в дитячому тимчасовому колективі стало позитивним фактором у процесі формування його соціальних орієнтацій. Одразу після приїзду кожен підліток отримує завдання, виконання якого дозволило б йому показати себе з найкращого боку. Це може бути заготівля дров для вечірнього вогнища, підготовка сюрпризу для "вогника", оформлення загонового місця чи чергування.

Цілодобове перебування підлітків у таборі обумовлює поєднання в часі і просторі декількох сфер їх життєдіяльності, протягом усього року автономних і часто ніяк не пов'язаних. Ці обставини сприяють інтенсифікації психічних і соціальних проявів особистості. В таборі дитина поводить себе так, як і в школі, вдома, на вулиці, в своїй компанії. Все це відбувається в одному місці на очах у одних і тих же людей, які на обмежений час знаходяться поруч, але претендують на особливий соціальний статус. При несприятливому зіткненні обставин підліток може сильно втомлюватися від того, що постійно знаходиться на очах, не може побути на самоті; тоді замкненість дитячого колективу стає негативним фактором.

Для того, аби реальність вплинула на розвиток особистості підлітка позитивно, щоб перебування в ізольованому дитячому колективі сприяло виробленню таких соціальних орієнтацій, як колективізм, взаємодопомога, взаємопідтримка і стала позитивним фактором в його розвитку, необхідно продумати систему умов спільного життя і діяльності дітей.

Об'єктивною передумовою є й те, що тимчасові дитячі колективи в таборі відрізняються особливим динамізмом й інтенсивністю спілкування. Тут відбувається концентрація в часі тих процесів спілкування, взаєморозуміння і групової диференціації, які в постійних колективах йдуть протягом незрівнянно більших часових проміжків. Інтенсивне спілкування сприяє надзвичайно швидкому формуванню міжособистісних відносин. Багато дослідників цієї проблеми відзначають, що міжособистісні відносини в тимчасовому колективі досягають високого рівня розвитку, який часто перевищує рівень розвитку взаємовідносин в тих постійних колективах, з яких прийшли діти. Спілкування – це сфера, яка стимулює обмін соціальними, духовними та емоційними цінностями, дозволяє набути досвід взаємовідносин з людьми різного віку.

Педагогічно грамотно організоване міжособистісне спілкування – одна з найважливіших умов успішної організації виховного процесу в таборі, формування культури міжособистісних відносин і поведінки підлітків.

Необхідно враховувати, що важливим фактором організації виховного процесу в таборі є інтенсивний обмін інформацією між підлітками. Тут можуть зустрічатися діти з міста й області, з різних регіонів України. Діти вступають в численні контакти, отримують величезне

різноманіття інформації. Важливо враховувати, що спілкування в таборі включає широкий віковий діапазон. Різниця у віці членів одного загону може складати два-три роки, тому інформація ненав'язливо передається від старших до молодших. У підліткових колективах, в силу вікових особливостей, значно посилюється обмін морально-оцінними судженнями й уявленнями. В цьому випадку фактор інтенсивності спілкування набуває позитивну спрямованість. Він може бути і негативним, якщо старші діти зневажливо ставляться до молодших, у їх відносинах проявляються елементи "дідівщини".

Дуже важливим є й те, що в цей період підлітки активно спілкуються зі студентами, які старші за них усього на декілька років. Для того, аби обмін інформацією мав соціально позитивний характер, аби сприяв формуванню прагнення до соціокультурного збагачення, набуттю нового соціального досвіду, необхідне педагогічно продумане керівництво цим процесом.

Ізольованість об'єктивно ставить певні вимоги до життєдіяльності тимчасового колективу, серед яких на перше місце виходить необхідність різнобічної діяльності. Якщо в школі односторонність у діяльності колективу може бути компенсована участю особистості в діяльності інших колективів, то в дитячому заміському таборі така компенсація неможлива. Однобічне й надмірне обмеження діяльності тимчасового колективу тільки галуззю, наприклад, спорту або праці призводить не тільки до зниження його виховних можливостей і формування однобічних соціальних орієнтацій, а й до великих труднощів у його функціонуванні.

Разом із тим різнобічність не виключає наявності провідної діяльності в таборі, виділення її як стрижневої, визначальної для основних цінностей тимчасового об'єднання підлітків. Наприклад, в останній час часто проводяться літні школи для учнів (юних економістів, математиків, вивчення іноземних мов і т.ін.). Їх мета – поєднати відпочинок дітей із вивченням у нестандартних формах різних наук. Провідною діяльністю в таких таборах є пізнавальна. Діти приїжджають сюди спеціально, бо це відповідає їхнім інтересам. Але якщо обмежити діяльність підлітків тільки заняттями, то життя в такому таборі буде нудним, діти втомляться, а не відпочинуть.

Важливо підкреслити, що діяльність, запропонована дітям у літніх таборах, покликана усунути наявні в навчальному процесі школи певні відставання від вікових потреб підлітків в активних формах пізнавальної діяльності (колективних, ігрових), в різноманітних самостійних і досить складних видах робіт (пошук, спостереження, конструювання, моделювання і т. ін.), в діалозі (науковому, інформаційному), в матеріалізації результатів діяльності (виконання практичних завдань).

Пропонуючи дітям широкий спектр спрямованої діяльності, важливо мати на увазі, що будь-яка діяльність повинна бути і посильною, і складною (змістовно і технічно) для конкретної особистості, вимагати інтелектуального, фізичного, емоційного напруження. В той же час необхідно, щоб вона була привабливою – відповідала інтересам особистості, мала чітко виражений результат, містила ефект новизни, дозволяла проявляти творчість і самостійність, допускала можливість варіативності у виборі засобів досягнення заданих (або самими поставлених) цілей, сприяла задоволенню потреб особистості в самоствердженні і творчому самовиявленні. Для підлітків такою є діяльність, у процесі якої особистість може самостійно використовувати знання й уміння, комбінувати і переносити один вид діяльності в інший, по-новому підходити до вирішення поставленого завдання.

Організуючи різноманітну діяльність підлітків у дитячому заміському таборі, необхідно особливо підкреслити, що без уваги суспільства вікова потреба діяти при несприятливих умовах або атрофується, або спрямовується в асоціальне русло.

Включення дітей у будь-які види діяльності повинно мати в своїй основі диференційований підхід. Це означає, що необхідно вивчити й оцінити можливості дитини і відібрати зміст, форми та методи, які найкраще відповідають завданню компенсації недостатнього і стимулюють розвиток особистості.

Різнобічність об'єктивно породжує насиченість діяльності, учасником якої стає кожний член тимчасового колективу. Наприклад, за нашими підрахунками, за зміну кожний підліток бере участь в 30-40 заходах. Подібний обсяг виховної роботи колективом класу виконується за півроку. Різнобічність і насиченість діяльності, чисельність колективних справ створюють

передумови для самореалізації особистості підлітка, для всебічного прояву індивідуальних якостей і є важливими умовами ефективності формування збалансованої структури соціальних орієнтацій підлітків.

Необхідно враховувати особливу позицію і роль педагога, яка значною мірою відрізняється від діяльності педагога в школі і може виступати позитивним фактором організації процесу виховання в дитячому оздоровчому таборі.

Вихователь знаходиться з дітьми постійно. За даними наших вчених, вихователі і діти знаходяться поряд 15-16 годин на день, за тиждень спілкування з педагогом складає 105-112 годин, за зміну – 350-440 годин. Якщо порівняти зі школою, то класний керівник за тиждень спілкується з дітьми 10-12 годин, за навчальний рік 350-420 годин – стільки ж, як вихователь за зміну. В таких умовах змінюється характер спілкування педагога з підлітками. Якщо в шкільному колективі спілкування будується переважно як рольове – "вчитель-учень", то в тимчасовому колективі це спілкування має особистісний характер; педагог входить у так звану "сховану педагогічну позицію", і на перший план висувається організаторський компонент педагогічної діяльності. Вихователь не командує, а радить і пропонує, він дозволяє дітям самим зробити вибір, визначити свою роль в тій чи іншій справі, що сприяє вихованню відповідальності і самостійності.

Спілкування в тимчасовому дитячому колективі є сильним емоціогенним фактором. Це реалізується в яскраво вираженій забарвленості і насиченості усіх сторін життя і діяльності. Емоційний тон життя тимчасового колективу підсилює його виховний вплив на особистість підлітка. Добре відомі дослідження, що проводилися в таборах під керівництвом О.Лутошкіна, які показали, що тональність емоційно-психологічної атмосфери тимчасових колективів переважає шкільні класів за наявністю в них радісних і приємних тонів.

Об'єктивні передумови та фактори, які відрізняють дитячий оздоровчий табір від інших інститутів виховання і соціального орієнтування підлітків, узагальнено можна представити так:

- дитячий заміський табір організовується в канікулярний час, коли підліток вільний від навчальних навантажень, обов'язкового розкладу і має певний ступінь свободи. Цей вільний час може бути позитивним, негативним або нейтральним фактором;
- дитячий центр розташований, як правило, за містом, у мальовничому місці. Природа дає можливості для екологічного та естетичного виховання дітей, для формування певних соціальних орієнтацій;
- підліток потрапляє в тимчасовий дитячий колектив, головними ознаками якого є: короткочасність, збірність, автономність існування;
- час спілкування вихователів з підлітками в десятки разів перевищує період спілкування з ними класного керівника протягом навчального року, що дає можливість детальнішого вивчення особистості дитини і ширшого впливу на неї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 442 с.
2. Матусевич В.А. Социальные ориентиры личности как объект исследования и формирования // Человек: перестройка мышления и поведения. – Киев, 1991. – 289 с.
3. Организация оздоровительной работы в учреждениях летнего отдыха детей: Метод.рекомендации для организаторов летнего отдыха детей / Под ред. С.Р. Кононовой. – М., 1997. – 208 с.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. – М., 1997. – 176 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Надія СОБЧАК

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У США

У системі підготовки соціальних працівників у США надзвичайно велике значення має практична підготовка. За вимогою Ради з освіти у соціальній роботі усі програми підготовки соціальних працівників повинні включати практичний компонент, який складається з ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи та їх безпосереднього включення у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. У "Положенні про політику у галузі навчальних планів" вказується, що кожний студент-бакалавр повинен провести на практиці щонайменше 400 год. під керівництвом кваліфікованих спеціалістів, а студент-магістр – не менше 900 год. [1, 79].

Аналіз програм практичного навчання бакалаврів у школах та коледжах соціальної роботи США засвідчив, що в їх основі лежать такі педагогічні концепції, як гуманістична освіта та експериментальне навчання. Вони проявляються, зокрема, у тому, що:

- основна увага у навчально-виховному процесі зосереджується на окремому студентові;
- навчання ґрунтується на здатності студента поєднувати знання і цінності з метою розвитку самосвідомості;
- навчання проходить через розвиток пізнавальних інтересів, здобуття знань, формування початкових умінь до інтеграції професійних ролей, цінностей і вмінь;
- у процесі навчання опора робиться на особистий досвід студента.

Американські фахівці у сфері практичного навчання соціальних працівників вважають за доцільне розробляти програми польової практики не на основі традиційної у педагогіці теорії розвитку дитини, а на засадах андрагогіки – науки про навчання дорослих. Основними принципами андрагогіки, на яких базується практична підготовка соціальних працівників у США, є:

- перевага індивідуальних цілей у навчальній діяльності;
- проблемний характер практичного навчання;
- постановка у центрі уваги особистого досвіду практиканта;
- самостійне прийняття рішень;
- рівні та взаємодовірливі стосунки між студентом та інструктором [2, 226].

Кожний навчальний заклад, що здійснює підготовку працівників для соціальної сфери, самостійно або спільно із соціальними агентствами, де проходить практика, розробляє навчальну програму практичного навчання. Вона має відповідати цілям навчального плану, місії навчального закладу, відображати концепцію практики факультету та відповідати потребам громади. Типова навчальна програма польової практики передбачає мету та завдання, кінцевий результат практики, методи та форми її проведення, процедуру оцінювання діяльності студентів. Оцінку навчальних програм польової практики дають експертні атестаційні комісії, до складу яких входять і практичні соціальні працівники.

Весь навчальний процес у закладах освіти, які здійснюють підготовку соціальних працівників, базується на співпраці і партнерських стосунках із соціальними агентствами. Саме останнім відводиться надзвичайно важлива роль у педагогічному процесі, тому не дивно, що до місць проходження практики студентів навчальні заклади висувають певну систему вимог:

1) філософія, етика, цінності й стандарти діяльності агентства повинні відповідати цілям професії та освіти у сфері соціальної роботи;

2) агентство повинно мати можливість надати студентові кваліфікованого польового інструктора;

3) забезпечити студентові сприятливі умови для проходження практики (окремий робочий стіл, технічні засоби для проведення інтерв'ю з клієнтами, доступ до необхідної документації та ін.);

4) надати студентові можливість отримати досвід практичної діяльності з індивідами, сім'ями, групами, організаціями і громадами [2].

Відносини між навчальним закладом та соціальним агентством мають контрактний характер: між ними укладається угода про надання студентам освітніх послуг. Така угода визначає обов'язки і сфери відповідальності кожної із сторін, а також умови, на яких надаються послуги. Як правило, агентства соціальної роботи надають місця для практичного стажування студентів на платній основі. Проте у США також існує практика, коли в обмін за надані послуги навчальний заклад проводить безплатні курси з неперервної освіти для працівників агентства.

Основну відповідальність за результати практичного навчання несе польовий інструктор або супервізор. У цій ролі, як правило, виступає співробітник соціального агентства. Саме польові інструктори відіграють вирішальну роль в інтеграції теоретичних знань і практичних умінь студентів, тому на цю посаду призначають найбільш кваліфікованих працівників із ступенем магістра; іноді цю посаду може зайняти соціальний працівник із ступенем бакалавра, який має значний досвід практичної діяльності.

До обов'язків польового інструктора входить:

- участь у попередніх співбесідах із студентами, які бажають проходити практику у даному агентстві; відбір студентів для практики;
- ознайомлення студентів із завданнями діяльності агентства, його структурою і категоріями клієнтів;
- надання студентові допомоги у складанні контракту для проходження практики та навчального контракту з польової практики;
- проведення щотижневих консультацій, метою яких є задоволення навчальних потреб студента, інтеграція теорії і практики;
- оцінка діяльності студента на практиці;
- співпраця з навчальним закладом [3].

В організації і забезпеченні необхідними для практичного навчання умовами і ресурсами важливу роль відіграють також викладач інтегративного семінару з польової практики та координатор практики.

Викладач семінару з польової практики проводить аудиторні заняття, складає список літератури, яку повинні прочитати студенти, розробляє завдання та проекти, які відповідають індивідуальним потребам та інтересам студентів.

Координатор практики є посередником між навчальним закладом і соціальними агентствами, керівниками практики і студентами. У його функції входить діяльність, пов'язана із розробкою та реалізацією програми практики, відбір і підготовка кваліфікованих викладацьких кадрів для проведення практичних занять, підбір польових інструкторів, налагодження співробітництва із соціальними службами, розподіл студентів за місцями проходження практики, контроль за їх діяльністю, оцінка роботи студентів і викладачів практики.

Розглянемо більш детально організацію і зміст практичної підготовки студентів на прикладі факультету соціальної роботи університету Міссісіпі. Студенти цього навчального закладу проходять польову практику в останньому – восьмому семестрі. Тривалість практичного навчання – тринадцять тижнів. Кожного тижня студенти проводять в агентстві сорок годин, отже, загалом вони здобувають досвід практичної діяльності 520 годин [3].

Організація польової практики є важливим і тривалим процесом. За рік до початку практики для студентів проводять орієнтаційні заняття, на яких координатор пояснює організаційні моменти практики, вимоги навчального закладу та агентств, систему оцінювання практики, з'ясовує сфери інтересів студентів, ознайомлює їх із специфікою діяльності агентств, з якими співпрацює навчальний заклад. Після цього студенти подають координаторові заявку, у якій вказують три можливих місця проходження практики. У кожному з обраних агентств студенти проходять попередню співбесіду. Остаточне рішення про місце проходження

практики вони повідомляють координаторові, який обговорює з агентством конкретні деталі організації та проходження студентом практики.

Наступним етапом є укладання навчального контракту з польової практики між студентом, польовим інструктором та координатором практики. Як правило, контракт включає такі елементи:

- терміни проходження практики, години для зустрічей з координатором;
- зміст, який визначає специфічні цілі навчання та його кінцеві результати;
- методи і засоби, з допомогою яких студент досягатиме цілей практики;
- розподіл діяльності студента під час практики;
- систему оцінювання діяльності студента на практиці [3].

Функціонально практична підготовка поділяється на декілька етапів:

- ознайомлення зі структурою і діяльністю агентства (до одного тижня);
- спостереження за діяльністю співробітників агентства і виконання нескладних завдань;
- повноцінне виконання професійної діяльності [3].

Діяльність практиканта скеровується і контролюється польовим інструктором. Окрім цього, студент щотижня у письмовій формі звітується про виконану діяльність координаторові практики і, щонайменше тричі за час практики, зустрічається з ним особисто для обговорення досягнутих результатів.

Однією із особливостей практичної підготовки бакалаврів соціальної роботи у навчальних закладах США є те, що практичні заняття проводяться як у соціальних агентствах польовими інструкторами, так і у навчальному закладі викладачем практики. Один раз у місяць студенти зустрічаються на семінарі з практики, метою якого є інтеграція теоретичних знань і практики роботи з різними категоріями населення, тому, власне, семінар і називається інтегративним. На семінарі студенти мають можливість обговорити проблеми, з якими вони стикнулися під час польової практики. Найчастіше ці проблеми стосуються питань соціальної справедливості, стратегії вирішення проблем клієнтів та конфліктних ситуацій, взаємовідносин із польовим інструктором, етичних дилем, оцінювання практики. Навчальна програма інтегративного семінару передбачає виконання студентами декількох письмових робіт, які стосуються діяльності на мікро-, мезо- та макрорівнях. Розглянемо зміст і значення цих завдань для розвитку практичних умінь і навичок майбутнього соціального працівника [3].

Профіль та функції агентства. Виконуючи дане завдання, студенти повинні детально вивчити діяльність агентства, яка стосується безпосередньо соціальної роботи: клієнтуру, географічний регіон і напрями діяльності, джерела фінансування та їх вплив на систему надання послуг, роль соціальної роботи у діяльності агентства, співвідношення теоретичних знань, отриманих студентами під час навчання, з практикою діяльності агентства.

Соціальний аналіз клієнта. Це завдання дає можливість студентам продемонструвати вміння правильно оцінити суть проблеми клієнта, визначити наявні і необхідні для вирішення проблеми ресурси, визначити цілі, завдання і методи втручання, укладати контракт з клієнтом, складати, аналізувати і, в разі потреби, переглядати план втручання.

Резюме. Готуючись до майбутньої професійної діяльності, студенти вчаться правильно складами резюме – документ, що містить інформацію про освіту, досвід роботи, досягнення у навчанні і/або професійній сфері, посилання на осіб, які можуть підтвердити потенційному роботодавцеві професійну компетентність претендента.

Аналіз випадку, або так званий "case study". Це завдання включає опис системи клієнтів (індивід, сім'я, група, організація, громада) та проблемної ситуації, генограму або екограму, бачення проблеми клієнтом, власну оцінку проблеми, заходи, здійснені для вирішення проблемної ситуації.

Критичний аналіз статті із професійного видання. Студенти визначають тему або проблему статті, ставлення до неї автора, переконливість його аргументів, а також значення цієї статті для власної практики.

Самоаналіз. Метою завдання є сформувати у майбутнього соціального працівника вміння критично оцінювати свою діяльність. Для цього студентові пропонують відповісти на питання анкети. Як приклад, наведемо кілька з них:

- Яким чином Ви використовували знання і вміння соціального працівника загального профілю при роботі з різними категоріями населення на усіх рівнях?
- Які комунікативні вміння Ви використовували для ефективної взаємодії з клієнтами, колегами та членами громади?
- Чи ефективно Ви використовували супервізію?
- Наведіть принаймні 7 прикладів того, як супервізія посприяла розвитку Ваших професійних умінь і навичок?
- Яку оцінку Ви поставили б собі за практику і чи збігається вона з оцінкою польового інструктора? [3]

Окрім вказаних завдань, студенти факультету соціальної роботи університету Міссісіпі повинні виконати два завдання дослідницького характеру. Зазначимо, що обидва реалізуються на макрорівні, тобто на рівні соціальної роботи з групами, організаціями та громадами. Зокрема, студенти проводять *інтегративне дослідження систем клієнтів*. Для цього вони повинні зібрати та проаналізувати інформацію щодо становища певної групи клієнтів або групи ризику у суспільстві (законодавство, програми, організації, цінності) та роботи, яку проводить з нею агентство, де студент проходить практику. Від якості виконання попереднього завдання багато у чому залежить успішність *макропроекту*. Сутність цього завдання полягає у тому, що на основі результатів попереднього дослідження студенти-практиканти розробляють та реалізують власний проект діяльності з обраною групою клієнтів, організацією або громадою щодо вирішення певної проблеми [3].

Зазначимо, що рекомендований фахівцями час на виконання завдань із польової практики становить 21 год. в тиждень; при цьому половина вказаного часу відводиться на безпосередню практику, інша частина – на підготовку до виконання завдань, ведення документації, зустрічі з персоналом, обговорення конкретних випадків.

Характерно, що кожний навчальний заклад по-своєму вирішує питання організації практики, виходячи з бачення її місця і значення у цілісній системі підготовки кадрів для соціальної роботи та наявних умов і можливостей. Незважаючи те, що у США не існує універсального стандарту щодо умов організації і проходження практики, окрім рекомендованої кількості годин, відведених на кожний рік підготовки спеціалістів, спільним для переважної більшості програм практичного навчання соціальних працівників на рівні бакалавріату є: великий обсяг часу, що відводиться на практичну підготовку; високий ступінь єдності практичної та теоретичної підготовки студентів; існування спеціальних нормативно-методичних документів для практичного навчання; варіативність моделей проходження практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Обучение социальной работе. Преемственность и инновации/ Под ред. Ш.Рамон и Р.Сарри. – М.: Аспект Пресс, 1996.
2. Обучение социальной работе: состояние и перспективы/ Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы/ Под ред. В.Г.Бочаровой. – М., 1997. – 283 с.
3. Quality Field Instruction in Social Work, 1982:3 Creighton University Department of Social Work Practicum Manual. http://puffin.creighton.edu/swk/practmanual.HTM#Student.
4. Social Work Course Syllabi. Department of Social Work. The University of Mississippi. http://olemis.edu/depts/socialwork/syllabi/sylcont.html.
5. Suppes M.N., Wells C.C. The Social Work Experience: An Introduction to the Profession. – New-York., 1991. – 433 p.

Надія ЦАБАН

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НІМЕЧЧИНІ

У процесі підготовки матеріалу з історії становлення соціальної роботи у Німеччині ми наштовхнулися на ряд перешкод, найбільшою з яких є визначення предмета соціальної роботи. Потрібно зазначити, що термін “соціальна робота” у Німеччині трактується далеко не

однозначно. Це обумовлено рядом причин. По-перше, існує багато понять, за допомогою яких визначаються сфери соціальної практики – соціальна робота, соціальна педагогіка, соціальний захист, соціальна підтримка, допомога дітям, молоді та сім'ям, соціальні служби, соціальна практика, соціальна допомога, психо-соціальна допомога, соціальне забезпечення та ін. Усі вони характеризують різні аспекти соціальної роботи, наголошуючи на окремих її різновидах. Це наштовхує нас на думку про те, що сфера соціальної роботи не є систематично структурованою галуззю, яку можна відділити від інших. Розбіжності існують, насамперед, у проблемі взаємодії системи соціальної допомоги з психо-терапевтичною сферою, з юстицією, з галузями дитячої та юнацької психіатрії, профорієнтації, народної освіти і виховання, самодопомоги та громадських ініціатив.

По-друге, у літературі, а також в актуальних дискурсах згадані вище поняття використовувалися не як синоніми, а навпаки, служили для розмежування сфер свого впливу і діяльності. Це стосується понять "соціальна робота" та "соціальна педагогіка". У літературі зустрічаються три позиції їх використання. Представники першої обидва терміни вживають як синоніми. Вони виходять з міркувань, що між поняттями "соціальна робота" та "соціальна педагогіка" немає значних розбіжностей. Це дозволяє використовувати обидва терміни у комбінації "соціальна робота/соціальна педагогіка".

Представники другого напряму наполягають на відмінностях між цими поняттями; вони вважають, що соціальна робота та соціальна педагогіка існують як самостійні галузі, що відрізняються теоретично (соціальна робота трактується як опікунсько-соціально-політична, а соціальна педагогіка як педагогічно-соціально-виховна сфери діяльності) та практично (перша спрямована на допомогу різним категоріям населення, друга – на виховання).

Третя група науковців вказує на те, що у ході історичного розвитку соціальна робота і соціальна педагогіка розвивалися одночасно. Складність проблем та потреб клієнтів спричинила той факт, що на практиці допомога та виховання, консультації та інфраструктурні договори постійно поєднувалися так, що існуючі розбіжності поступово зникали. Цей підхід називають конвергенцією (уподібненням). Оскільки таке бачення є історично аргументованим, то саме його, на нашу думку, найдоцільніше використовувати у подальшому ході аналізу історичних подій [5, 13].

Отже, соціальна педагогіка та соціальна робота історично зумовлені політичним, культурним і соціальним розвитком кожного суспільства, прагнуть гарантувати власний розвиток та вирішувати проблеми людського співіснування [6, 30].

Основним чинником розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи в Німеччині виступало погіршення життєвого рівня громадян країни в період індустріалізації Європи. В основі соціальної педагогіки та соціальної роботи з моменту їх зародження лежали ідеї гуманності, солідарності, соціальної справедливості, потреба в яких стала особливо гострою у періоди зубожіння. Відомо, що масове зубожіння відбувалося в усі часи, проте в XIX ст. воно було пов'язане з переходом від закритої до відкритої суспільної системи [4, 193].

У XVIII ст. Німеччина становила собою країну, роздроблену на багато феодальних володінь, відокремлених у політичному, економічному, навіть мовному, відношеннях. Незважаючи на те, що фактично ніякої єдиної німецької держави, ніякої монолітної імперії, не існувало, до кінця XVIIIст. Німеччина носила назву "Священної Римської імперії германської нації". Кількість малих феодальних володінь сягала двох тисяч. Вони постійно боролися між собою за право вважатися ядром, яке об'єднує німецьку націю.

Внаслідок політики Наполеона, спрямованої на створення ряду васальних держав, які повністю підтримували б усі його починання, а також на підсилення і збереження розходжень між такими сильними державами, як Австрія і Прусія, у 1806 р. Німецька імперія перестала існувати. У 1815 р. був створений Німецький союз, у який входило 39 держав, у тому числі й вільні міста, проте їхня політична й економічна незалежність залишилася без змін. Отже, політика Наполеона для Німеччини мала позитивне значення, яке полягало у початку об'єднання народів Німеччини у єдину німецьку націю. Французьке панування, за словами Ф.Мерінга, "виявилося благодійнішим для Німеччини, ніж усі пруські перемоги при Фербелліні та Седані. Воно ввело Німеччину в ряди сучасних культурних народів" [3, 92].

Завдяки подіям 1807 і 1811 років раніше залежні верстви населення (поденники, підмайстри та ін.) стали незалежними, а землевласники залишили їх без своєї опіки. У той же час знизився рівень смертності і збільшилася середня тривалість життя. Введення вільного промислу у 1810-1811 роках призвело до неконтрольованого стрибкоподібного збільшення малих ремісничих підприємств і, відповідно, до потреб перетворення окремих видів ремесла. Кількість ремісників зросла порівняно із загальною кількістю населення, а також щодо кількості майстрів. Поява нових структур ремесла і надмірна пропозиція робочої сили означали для багатьох безробіття чи перехід на роботу на фабрики, що вело до різкого зниження оплати праці і життя в бідності. У Прусії відносна бідність населення була пов'язана з державною нестачею грошей через військові борги та економічні кризи. Це спричинило зростання податків та нестачу робочих місць. Окрім того, неврожайність, чума, голод у 1846-1847 роках спричинили масове зубожіння усього населення на 50-60% [9, 55].

Перша фаза промислової революції досягла свого апогею лише у 1850 р., коли у країні запанувала масова убогість. Уся соціально-економічна структура суспільства була охоплена промисловим переворотом, який характеризувався масовою заміною ручної праці машинною та переходом від традиційних форм організації виробництва до фабричної [2, 38-49]. У ті часи відбулося 107 страйків, причинами яких стала політика буржуазії, спрямована на збільшення інтенсивності праці, тривалості робочого часу та зниження реальної заробітної плати. У 40-х роках XIX ст. у Німеччині почали створюватися регіональні профспілкові організації.

До найважливіших соціально-економічних наслідків промислового перевороту можна віднести повільніше, ніж на його початку, зростання кількості ремісників, а також промислових працівників. Наприклад, з 1832 по 1848 рік кількість ремісників збільшилася з 125 000 до 300 000, а зайнятих у промисловості – з 250 000 до 600 000 осіб. Усе це свідчить, що Німеччина з майже феодальної аграрної держави кінця 18ст. перетворилася в аграрно-індустріальну державу 60-их років XIX ст. Про соціальне становище промислових робітників у період промислової революції красномовно свідчать такі дані:

- тривалість робочого часу становила близько 70 год. на тиждень;
- середня тривалість життя населення – приблизно 38,5 років, а в промислових робітників не досягала і 30 років;
- низька оплата праці забезпечувала лише фізичний мінімум існування (необхідне харчування та одяг);
- не було введене обов'язкове лікарняне страхування;
- існувала проблема нестачі житла;
- не було захисту від безробіття;
- відсутність пенсійного страхування та страхування у випадку інвалідності.

З огляду на ситуацію постала потреба у проведенні соціально-політичних і соціально-економічних заходів. У рамках соціальної педагогіки визріла необхідність відновити зруйновані соціальні відносини з допомогою педагогічних впливів, а в рамках соціальної роботи – розвивати способи матеріальної допомоги бідним, піклування про сиріт, догляду за вбогими та ін. Для вирішення подібних соціальних питань були засновані товариства (наприклад, під керівництвом Ханземанна, Райфайзена, Шульце-Деліш), виникли спілки ремісників, притулки, заклади з догляду за малюками (наприклад, за зразком дитячого садка Фребеля). Наприкінці XIX ст. у Німеччині почали розвиватися заходи з надання допомоги бідним та сиротам, робота з молоддю, була розроблена програма діяльності в притулках та значно покращилося обслуговування хворих.

У той час, як більшість соціально-педагогічних заходів із надання допомоги виникали з приватної ініціативи за підтримки церкви, благочинність у галузі допомоги бідним, завдяки громадським союзам жінок, перетворилася на чітко організовану систему. Громадський національний та інтернаціональний жіночий рух призвів до організації системи опікунства, включаючи створення професійних училищ. Прикладом можуть служити однорічні курси професійного навчання благочинної допомоги, організовані А.Соломон у 1893 р., які у 1908 р. були перетворені на дворічні, а сам навчальний заклад отримав назву "Соціальна жіноча школа". У галузі системного професійного навчання соціальної роботи ця школа до 1933 р. займала провідне місце.

Соціально-опікунська діяльність почала вважатися типово жіночою і часто ідеалізувалася. Проте у XIX ст. вона набула іншої мотивації, тому що соціальна діяльність дала емансипованим і феміністськи налаштованим жінкам можливість вести інше життя, а не лише виконувати роль дружини та матері. Наприклад, Ф.Найтінгейл (1820-1910) організувала догляд за хворими та започаткувала професію медсестри. Її життя та діяльність були досліджені Л.Штрахеєм у 1952 р. [8].

Лише у другій половині XIX ст. держава почала піклуватися про усунення соціальних недоліків. За кілька років була створена розгалужена сітка соціально-педагогічних установ. Заново створені християнські союзи розвинули активну діяльність з усунення матеріальної бідності та духовної кризи. Вказані установи служили місцем передачі знань та навиків, тобто виконували навчальну функцію. Це спричинило відділення суспільних союзів і перетворення їх у самостійні соціальні заклади. Вони мали серйозну перевагу – здатність пристосовуватися до змін соціальної ситуації. Іншими перевагами соціально-опікунських та соціально-педагогічних союзів були їх незначна ідеологізація і демократична спрямованість. До таких належали: союзи порятунку дітей, союзи навчання робітників, союзи читачів та союзи підмайстрів.

Перші соціально-політичні заходи регулювалися на законодавчій основі.

Соціальне законодавство Бісмарка принесло незначні результати: 1883 р. – страхування у випадку хвороби, 1884 р. – страхування від нещасних випадків, 1889 р. – страхування від інвалідності й старості. Пенсія була настільки малою, що не розглядалася як зарплата, а була лише доплатою для підтримки існування. Окрім того, її призначали лише чоловікам, яким виповнилось 70 років. Наприкінці XIX ст. число пенсіонерів складало лише 1/4 частину чоловічого населення. У 1911 р. пенсійне страхування поширилося і на службовців – соціальну групу, що з'явилася у XIX ст.

Програна Перша світова війна та економічний спад висунули на перший план необхідність соціальної допомоги на державному рівні, але держава не мала змоги надавати необхідну благочинну допомогу. Проблема загострилася через появу нових потребуючих, злидарюючих груп населення: учасники війни, безробітні, пенсіонери, непрацездатні, хворі та убогі (старці, жебраки).

Перша теорія соціальної педагогіки з'явилася у середині XIX ст. і її автором вважають А.Дістервега (1850 р.). Вона представляє погляди від К.Магера (1840 р.) до Кронена (1980 р.) [7, 144].

Першу спробу визначити роль, завдання і місце соціально-педагогічної науки зробив П.Наторп наприкінці XIX ст. У першій чверті XX ст. А.Ноль розробив обґрунтований огляд практичних положень соціально-педагогічних практик. Із педагогічних реформаторських теорій виникли концепції, які були згодом використані у законодавстві (Закон про суд над неповнолітніми (1923 р.), Закон Рейху про допомогу молоді (1924 р.). У цей час намагалися систематизувати і теоретично обґрунтувати наукові дисципліни та окремі теорії у практичній соціальній педагогіці та соціальній роботі.

Державна ідеологія націонал-соціалізму в Німеччині заборонила всю теоретичну та практичну соціальну роботу та підпорядкувала її своїм політичним концепціям. Тоді ж була запроваджена ідея надавати підтримку "цінним" за расовою теорією членам суспільства, а неповноцінних людей, як наприклад, розумово відсталих та душевнохворих, прагнули знищити.

Після приходу до влади націонал-соціалістів "Соціальна жіноча школа", яку очолювала А.Соломон, ледве зберегла своє існування. До 1934 р. половину викладачів, у тому числі й А.Соломон, було звільнено, а учениці-єврейки змушені були покинути школу. Навчання підпорядковувалося фашистським уявленням про виховання нації, тобто принцип соціальної допомоги нужденним був трансформований на принцип відбору за спадково-біологічними якостями. Соціальна допомога надавалася виключно арійцям. Школу перейменували, відповідно, у "Жіночу спеціальну школу допомоги нації". Уже після 1945 р. в ній почали навчатися і чоловіки. Ці та нові концепції змісту навчання послужили причиною для чергового перейменування школи на "Семінарію з соціальної роботи", яка згодом стала академічним навчальним закладом – державним спеціальним ВНЗ соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Поступово почала змінюватися економічна та політична ситуація в країні. Багато прогресивних членів суспільства бачили, що соціал-націоналізм як ідеологія втрачає свої позиції з наближенням Червоної Армії до кордону Німеччини.

Після закінчення війни у Німеччині великою була економічна катастрофа, але ще важчими виявилися наслідки краху життєвих переконань, ідеалів значної частини населення. Особливо серйозний удар був завданий "тисячолітнім рейхом" по молодому поколінню країни, оскільки саме в період нацизму формувались ідеали більшості німецьких підлітків [1, 134-143].

Дані статистики свідчать, що із 100 німців 1924 р.н. були вбиті чи пропали без вісті на війні 25; 31 – мав серйозні поранення; 5 – легкі поранення; 2 – втратили працездатність і лише 37 були відносно здоровими. У перший післявоєнний період юнаки та дівчата з 81% німецьких сімей харчувалися незадовільно; на межі виснаження та дистрофії знаходилося 70% молодих робітників; багато молодих людей не мали роботи.

У перші післявоєнні роки в економіці Німеччини все ще переважала успадкована від військової економіки третього рейху розподільча система. Найважливіші продукти харчування можна було отримати лише за продуктовими картками. Поряд із цим існував гігантський чорний ринок, на якому за американські цигарки можна було придбати майже все. У країні виникла реальна загроза голоду, холоду, епідемій і повної відсутності житла.

У період "холодної війни" німецька економіка переживала занепад. З ініціативи Дж.К.Маршалла, тогочасного міністра закордонних справ США, була розроблена програма грошової допомоги для відновлення Європи, яка стосувалася і заходу Німеччини. Американські та британські військові влади вирішили об'єднати окуповані ними частини Німеччини в одну економічну зону. Управління економічними процесами передали в руки "економічної ради". 20 липня 1948 р. західні держави-переможниці провели грошову реформу. Гроші знову стали цінністю. З цього моменту почався небачений досі економічний підйом, що ввійшов в історію як "німецьке економічне чудо". Про це свідчать і статистичні дані: станом на 1948 р. промислове виробництво у західних зонах досягало рівня 1936 р. лише на 53%; у другому півріччі 1948 р. – вже на 73%; а в листопаді 1949 р. складало 100%. У листопаді 1950 р. обсяг промислового виробництва, порівняно з 1949 р., збільшився на третину.

Приблизно в той же час знову почала розвиватися теорія і практика соціальної педагогіки та соціальної роботи, переважно два напрями однієї теорії: соціальної педагогіки/ соціальної роботи та соціальної педагогіки. Теорія соціальної роботи ґрунтувалася на ідеях, які з'явилися у 20-х роках XX ст. і поєднували англо-американські програми з сучасними методами. Інша – соціально-педагогічна теорія – мала за основу розуміння соціальної педагогіки як науки про суспільне виховання. Окрім того, з'явилися численні дослідження у галузі праці, дозвілля, зі спеціальних проблем окремих соціальних груп.

Два значних соціально-політичних закони Веймарської Республіки – це єдине управління правом соціального забезпечення (1924 р.) та введення страхування від безробіття (1927 р.). Після Другої світової війни соціальні закони і соціальні служби діяли за принципами Веймарської Республіки. У процесі історичного розвитку вийшло багато законодавчих розпоряджень. Для їх систематизації та вирішення єдиних завдань у 1975 р. був виданий перший том десятитомного Кодексу законів у галузі соціальної діяльності, який вступив у дію з 1976 р. У ньому виділені такі її сфери: праця, освіта, соціальне страхування, соціальна компенсація при втраті здоров'я, допомога молоді, соціальна допомога, реабілітація, ресоціалізація.

Професійні організації у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи існують у Німеччині з 1916 р. Як було сказано вище, у період націонал-соціалізму вони припинили своє існування, яке поновили лише після 1945 р. і були об'єднанні у союзи: "Німецьке професійне об'єднання соціальних робітників і соціальних педагогів" (Deutscher Berufsverband der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen) та "Професійне об'єднання соціальних робітників, соціальних педагогів та педагогів-лікарів" (Berufsverband der Sozialarbeiter, Sozialpädagogen).

Таким чином, аналіз історії становлення соціальної педагогіки та соціальної роботи у Німеччині свідчить, що цей шлях не був простим. Проте на даний час Німеччина – це країна, яка гарантує своїм громадянам безпечне, захищене соціальним законодавством співіснування та може успішно вирішувати будь-які проблеми, що виникають у соціально-педогогічній та соціально-політичній площині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин А. И. Немецкая молодежь после разгрома фашизма/ Ежегодник германской истории, – 1988. – М.: Наука, 1988. – С.134-143.
2. Лермер К. Основные черты промышленного переворота в Германии/ Ежегодник германской истории. – 1987. – М.: Наука, 1988. – С.38-49.
3. Меринг Ф. История Германии с конца средних веков. – М.: Гиз, 1920. – С.92.
4. Пискунов А.И. Очерки по истории прогресивной немецкой педагогики конца 18 – начала 19 веков. – 1960. – С.193.
5. Hering S., Münchmeier R. Geschichte der Sozialen Arbeit. Jüventa Verlag Weinheim und München, 2000. – S.11-13.
6. Lowi L. Sozialarbeit / Sozialpädagogik als Wissenschaft in angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum: Bundeskonferenz in der Rektoren und Präsidenten kirchlicher Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg im Breisgan, 1983. – S. 30, 144.
7. Mager K. Pädagogische Revue (Zeitschrift), 1840. – S.144.
8. Strachey L. Florence Nightingale. Eine Biographie. Frankfurt, 1952. – 80 s.
9. Wolf A. Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung. Donauworth, 1977. – S.55.

Роман ГУРЕВИЧ,
Наталя МАТЯШ

ГУМАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Розробка сучасної концепції педагогічної освіти, необхідної Україні на етапі становлення її державності та національного відродження, значною мірою спирається на світові надбання, досвід розвитку педагогічної думки в зарубіжних країнах. Завданням вивчення вищої педагогічної освіти в Європі та в інших розвинутих країнах світу ми вважаємо освоєння позитивних традицій та інноваційних методів, прийомів, засобів та форм у галузі підготовки вчителів. Задля ефективності й реальності втілення цього процесу необхідний аналіз розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Заходу, зокрема в такій розвинутій країні, як Німеччина.

Систему освіти в Німеччині вважають однією з найдосконаліших у світі – вона формувалася не одне століття і має давні традиції. Одразу після Другої світової війни кожна земля встановила свої терміни навчання майбутніх вчителів народних шкіл – від учительських семінарій до вищих шкіл з дво- чи трирічним навчанням. Така система функціонувала до 1963 р. Пізніше було впроваджено різні рівні підготовки вчителів і, відповідно, два шляхи її реалізації – в університетах (Гамбург, Гессен) й у вищих педагогічних школах, які юридично підпорядковані університетам.

Фахівці західних країн загалом схвально оцінюють модель двоступеневої підготовки вчителів. Проте в Німеччині, як це видно із засобів масової інформації, постійно дискутують з питань реорганізації педагогічної освіти. Це зумовлено тим, що до цього часу там діють дві різні системи підготовки вчителів (на території колишньої ФРН – одна, а в колишній НДР – інша). Основним завданням є розробка і впровадження єдиної системи підготовки педагогів на всій території країни [5, 63].

Існують певні недоліки в організації підготовки вчителів. Проте в подальшому викладі будемо більше орієнтуватися на те позитивне, що має місце у вищій педагогічній освіті Німеччини.

Нині в Західній Європі у сфері освіти насамперед спостерігається стійка тенденція до гуманізації. Досвід Німеччини в організації вищої педагогічної освіти показує, що з усіх країн Західної Європи саме тут гуманістична психологія і педагогіка одержали своє найбільше поширення [1, 29]. По-перше, це ціла мережа семінарів, навчальних центрів і курсів, що готують учителів. Прикладом можуть бути семінари Вальдорфської школи, що мають особливе поширення в Німеччині. По-друге, це зміна навчальних планів і програм вищих педагогічних навчальних закладів у бік збільшення різноманітних практично орієнтованих форм і методів навчання студентів, поглиблене ознайомлення з психологією особистості, педагогічною психологією, із різноманітними методиками і тактиками психотерапевтичної роботи, методами психологічної підтримки особистості. По-третє, це зміна співвідношення фундаментальної і

фахової освіти в університетах Німеччини, коли час фахової спеціалізації наступає лише після трьох років освоєння студентами основ фундаментальних наук. По-четверте, певних змін зазнає політика і філософія освіти в Німеччині.

Одним із центральних пунктів будь-якої педагогічної концепції є проблема вчителя [2, 10]. Адже від того, наскільки він професіонал, наскільки авторитарну позицію займає, скільки уваги відводить розвиткові активності, самостійності, творчості учнів, залежить рівень його майстерності, глибина і різносторонність професійної підготовки. Це положення переконливо підтверджується в сфері освіти і підготовки вчительських кадрів у Німеччині.

Найважливіші цілі освіти пов'язані з переміщенням спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованої до конструювання нової людини з параметрами, заданими конкретно-історичними інтересами суспільства. Це неминуче висуває на перший план комплекс проблем, пов'язаних із визнанням самооцінки особистості, формуванням її самосвідомості, створенням умов для самовизначення і саморозвитку. По-друге, тенденції розвитку світової і німецької школи характеризуються чітко позначеним переходом у стосунках між вчителем і учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогові стосунки, що прогнозує максимально повну реалізацію свого потенціалу кожним з учнів під час інтелектуально-духовної взаємодії з учителем, який спрямовує цей процес у найбільш сприятливе річище. По-третє, відбувається акцентування уваги на глибоко інтимних, самобутніх особливостях дітей, їхніх щиросердечних якостях, переживаннях, на відміну від попередньої орієнтації на уніфіковану соціалізацію особистості, що нівелює її індивідуальність.

У педагогічній пресі Німеччини ("Die deutsche Schule", "Westermanns Pädagogische Beiträge", "Bildung und Erziehung", "Zeitschrift fü Psychologie", "Zeitschrift fü Pädagogik") ведуться широкі дискусії про новий професійний імідж учителя. Стверджується високе суспільне визнання його виховної місії, що відображається в підвищенні вимог до професійно-педагогічної підготовки вчителя. Вони особливо зросли в зв'язку з посиленням соціальної ролі вчителя, який повинен бути вільним, ініціативним, соціально відповідальним. У Німеччині склалося тверде переконання, що саме школа є соціальним інститутом, який несе відповідальність за підготовку культурних, гуманних людей, які, в свою чергу, будуть приймати розумні рішення і впроваджувати їх в життя. Особливістю педагогічної освіти у ФРН є розмежованість двох фаз навчання: теоретичної (тривалістю 8-10 семестрів) і практичної (так званий референтний курс тривалістю 18 місяців). Спочатку формують знання вчителя гімназії в галузі наукових дисциплін, а потім вже в сфері педагогіки. Відповідно в першій частині навчання центральне місце посідають ті два-три спеціальних предмети, до викладання яких студент готується.

Вчителів початкової і головної школи готують, в основному, у вищих педагогічних школах із трирічним курсом (що відповідає нашим учительським інститутам у минулому), а також у середніх спеціальних закладах, навчання в яких проводиться на базі реальної школи (що відповідає нашим педагогічним училищам).

Університети, вищі технічні (наприклад, Дрезденський технічний університет) і деякі інші навчальні заклади готують, як правило, викладачів для гімназій, реальної і професійної шкіл (термін навчання 4 роки). На думку німецьких науковців, у Німеччині спостерігається невідповідність між вимогами суспільного розвитку і масштабами та якістю підготовки вчительських кадрів у рамках традиційної системи. Головні результати реформи освіти вбачають у радикальній перебудові традиційної системи практичної підготовки вчителя, що пов'язано не лише зі зміною форм і методів організації навчального процесу, а й із переміщенням центру підготовки педагогічних кадрів в університети. Вся система підготовки педагогічних кадрів в університетах спрямована, насамперед, на якнайшвидше прилучення до трудової діяльності. Така позиція характерна для багатьох розвинутих в економічному відношенні країн.

Переглянуто навчальні плани і програми, ширше впроваджується міжпредметний підхід до підготовки спеціалістів. Як приклад можна навести навчальні плани таких університетів, як Геттингенський, Гайдельберзький, Рурський, Оснабрюкський, Гамбурзький та ін. Кожний із цих університетів, залежно від багатьох чинників, самостійно визначає зміст освіти, унаслідок чого відсутня його регламентація. Визначено доцільність уведення так званих "компактних" курсів.

Аналіз практики навчальної роботи університетів Німеччини свідчить, що індивідуалізація процесу навчання, збільшення контактів між викладачами і студентами стали

головними тенденціями. Основними елементами усіх форм індивідуального навчання стає комп'ютеризація [4,437]. Важливою рисою організації навчальної роботи є розвинута система консультацій. Хоча лекції посідають значне місце в навчальних програмах, проте останнім часом помітна тенденція до скорочення лекційних занять за рахунок збільшення роботи в малих студентських групах (6-12 студентів і керівник).

В університетах віддається перевага різноманітним видам семінарів, тому що вони передбачають не пасивне слухання, а активну участь студентів у процесі навчання. Особливе місце в семінарських заняттях посідає вільна групова дискусія, що стимулює самостійність й ініціативність під час обговорення проблем. У сучасних умовах головна увага в університетському процесі відводиться не інформативній стороні навчання, а прагненню спонукати студентів творчо мислити, глибоко аналізувати факти, виробити в себе спроможність критичних суджень і потребу в постійному відновленні знань. З урахуванням цих цілей в університетах Німеччини ведеться широка експериментальна робота. Нововведення в організації навчального процесу спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності, посилення особистої зацікавленості студентів у набутті знань. Найбільший інтерес викликають міждисциплінарні семінари, семінари, проведені під керівництвом студентів, такі форми групової роботи, як мікровикладання (тренінг), тобто імітація окремих елементів уроку [3, 124].

Заслуговує на увагу в університетах Німеччини робота з обдарованими студентами, завдання якої полягає у формуванні майбутнього інтелектуального потенціалу країни.

У Німеччині теоретична підготовка, виховання фахових якостей вчителя і формування умінь, необхідних у практичній роботі, базуються на конгломераті положень та ідей класичної і сучасної німецької філософії, педагогіки і психології. Це ідеї емансипуючої, технократичної і гуманістичної концепцій, в яких відображаються різноманітні погляди на ідеальний образ шкільного вчителя. У роботах Х.Гамма, К.Молленхауера, Х.Гроотхофа та інших наведено визначення функції вчителя як емансипуючого організатора навчального процесу, що покликаний допомогти в звільненні індивідуума від тиску суспільства. Технократичний підхід передбачає весь процес підготовки вчителя підпорядкувати потребам суспільного розвитку, підвести його до рівня розвитку економіки і виробництва. Гуманістична теорія, на відміну від названих вище, одержала в Німеччині виняткове поширення, здійснюючи вплив на характер цілей, змісту, форм і методів професійної підготовки вчителів.

Німецькі педагоги, що спираються на індивідуально-центричну концепцію К.Роджерса (В.Хінте, Ф.Гродден, Р.Тауш), розглядають питання підготовки "гуманістичного вчителя" як складний суперечливий процес самореалізації, глибокого самопізнання і розкриття справжнього "Я". Такий учитель покликаний емансипувати особистість, він допомагає вихованцю розкрити свою екзистенцію, максимально реалізуватися в боротьбі із самим собою.

Представники педагогіки Вальдорфської школи ставлять у центр педагогічного процесу дитину, уникаючи авторитарного втручання в її крихкий внутрішній світ у процесі розгортання його потенцій. Педагоги Німеччини у якості педагогічного ідеалу висувають ідею самореалізації людини як вищої цінності, ставлять у центр педагогічного процесу дитину, зосереджуючи особливу увагу на її саморозвиткові.

В даний час гуманістична орієнтація здійснює величезний вплив на розвиток освіти у ФРН, особливо в сфері підготовки вчительських кадрів, висуваючи новий ідеальний образ учителя. Її прихильники вважають, що школа повинна не лише давати знання, формувати уміння і навички, а й, насамперед, забезпечити самовизначення і самореалізацію особистості, готувати дітей до життя в епоху швидких соціокультурних змін, що відбуваються в історичних умовах динамічного інформаційного суспільства.

Представники гуманістичної педагогіки вважають, що самого інтелекту недостатньо, щоб вирішувати численні проблеми, що стоять перед будь-якою державою, суспільством, цивілізацією. Необхідна така людина, яка спроможна не тільки мислити, а й відчувати, переживати, діяти, людина, що володіє розвиненою інтелектуальною, емоційною та вольовою сферами. Процес спілкування – це, відповідно до позиції гуманістичної психології, та сфера, де повинна відбуватися модифікація освіти.

"Гуманістична школа", яка забезпечує необхідне розкріпачення внутрішнього "Я", неможлива без відповідного їй "гуманістичного" учителя. "Гуманістична спрямованість

учителя виступає істотним інгредієнтом у навчанні", – вважають прихильники гуманістичної педагогіки. Становлення концепції "гуманістичного вчителя" в Німеччині має велику історичну ретроспективу і пов'язане з іменами видатних представників європейської науки. Один із прихильників радикальних реформ в освіті, видатний мислитель, філософ і лінгвіст Вільгельм фон Гумбольдт (1767-1835) і його соратники І.Зюверн, І.Гердер, Л.Нартоп вважали, що головною метою педагогічної діяльності є виховання гуманізму. На німецьку школу і систему підготовки учителів величезний вплив зробили також ідеї І.Гербарта, А.Дістервега, В.Дильтея. З ім'ям Вільгельма Дильтея (1833-1911), філософа, психолога і педагога, пов'язане введення поняття емпатії в педагогіку. Він обґрунтовує принципове для гуманістичної педагогіки поняття емпатії, тобто проникливого розуміння, прийняття іншого. Відповідно до цього підходу, учитель повинен ставити себе на місце учня і сприймати дійсність через призму його почуттів і переживань.

Важливим джерелом формування гуманістичної концепції сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителя в Німеччині стала психологія Карла Роджерса, в якій, на противагу фрейдизму та біхевіоризму, на перший план висунуто категорію унікальності життєвого прояву індивіда: свобода його самовираження виступає вищим ціннісним критерієм і є відправним пунктом даної концепції, метою якої є вчитель, здатний виховати адекватну собі особистість. Ставлення вчителя до дитини, як до єдиної в своєму роді людини, передбачає її безумовну повагу. Це не індиферентна повага, а висока оцінка почуттів, думок, особистості дитини.

Охарактеризовані вище й узяті разом три особливості – істинність, повага та емпатичне розуміння – створюють образ гуманістичного вчителя. Невід'ємною складовою всіх цих властивостей є любов до дітей, істинна, не показова. Виходячи з того, що викладання є взаємодією вчителя та учнів і що ефективність цієї взаємодії залежить від того, наскільки добре вчитель навчився використовувати власну унікальну особистість, щоб кваліфіковано реалізовувати свої цілі та цілі суспільства, виховуючи інших, слід враховувати, що розв'язання цих професійних завдань залежить від концептуальної системи або системи сприймання, якою оволодіває студент, готуючись стати вчителем, інакше кажучи, від природи його особистого світосприймання. В німецькій педагогічній літературі гуманістичного вчителя визначають як унікальну людину, яка навчилася використовувати себе ефективно й дієво, щоб виконати свої цілі та цілі соціуму у вихованні суспільства.

Метою поведінки такого вчителя є стимулювання й розширення здатності учнів бути самостійними відповідальними особами. Визначаються такі критерії гуманістичної поведінки вчителя:

- по-перше, вчитель повинен бути відкритим і сприйнятливим до почуттів і вчинків учнів, підтримувати й розглядати ті питання і справи, що їх хвилюють;
- по-друге, поведінка вчителя повинна сприяти їхнім активним роздумам і самостійній оцінці всього, що вони роблять, чого навчаються;
- по-третє, гуманістична поведінка повинна бути перуніфікованою, індивідуальною стосовно кожного окремого учня. Одна і та сама поведінка не може задовольняти всіх учнів;
- по-четверте, поведінка педагога має бути істинною, справжньою, чесною, він повинен бути готовим до саморозкриття, що приведе до більшого гуманізму з боку учнів. Показова відкритість веде швидше до самопрезентації та до нещирої поведінки.

Отже, в сучасній Німеччині проявляється опрацьована роками та вже стійка концепція професійно-педагогічної підготовки вчителя, яка все більшою мірою орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки і психології, вільного творчого саморозвитку, самовизначення та самореалізації особистості як майбутніх учителів, так і їхніх вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Рушійні сили розвитку вищої професійної освіти в зарубіжних країнах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – Вип.2. (ч.1.) – С.26-30.
2. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – Вип. 2. (ч.1.) – С.10-16.

3. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
4. Турчин А.І. Нові мультимедійні форми навчання майбутніх учителів у Німеччині // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методика, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – Вип.2. (ч.2.) – С.437-439.
5. Шляхи до усталеності // Deutschland. – 2002. – №1. – С.50-65.

Ольга ПЕРМЯКОВА

НОРМАТИВНЕ ТА ФОРМАТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ У ФРАНЦІЇ

Неможливо заперечити той факт, що навчання – організований, спрямований та регульований викладачем процес. Але неможливо заперечити і те, що без контролю знань та їх оцінювання навчальний процес не буде достатньо керованим зі сторони викладача. Контроль знань та їх оцінювання є надзвичайно серйозною проблемою в педагогіці, яка існує так довго, як існує сама педагогіка. У різних країнах вона вирішується по-різному. Проаналізувавши західну систему освіти, І.Підласий доводить: "У західній діагностиці діє правило: все, що без втрат інформації може перевірятися письмово, повинно перевірятися лише письмово. Ця форма є головною, бо має низку переваг: відповідь фіксується і її "тверда копія" (звіт, твір, заповнені картки і т. п.) залишається і може бути використана повторно. Для письмових відповідей можна встановити чіткіші критерії, чим забезпечується вища об'єктивність діагностування" [1, 179].

Так, наприклад, у Франції з метою об'єктивного оцінювання знань учнів розроблені тести, створені та використовуються "каталоги" критеріїв, де чітко вказано, як повинен оцінюватися той чи інший аспект успішності. Завдяки розробленим і встановленим стандартним вимогам, нормам та критеріям, тестування має переваги при проведенні оцінювання знань учнів. Але незалежно від того, яким чином проводиться оцінювання та контроль знань учнів, за якою шкалою чи за якою системою виноситься судження про успішність того чи іншого учня, класу, результати оцінювання знань повинні бути об'єктивними, не залежати від особи викладача.

Сьогодні питання про об'єктивність педагогічного оцінювання стають актуальнішими. Зарубіжний досвід свідчить, що потрібні уніфіковані методи оцінювання знань, тобто школи повинні мати однакові тести для перевірки рівня знань учнів, що дає змогу не лише об'єктивно оцінити знання учнів, а й якість навчання та викладання в тій чи іншій школі.

Починаючи з І півріччя 2000-2001 н.р., в українській школі запроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, яка "побудована за принципом сумування набутих знань, умінь і навичок з урахуванням зростання рівня особистих досягнень учня. При оцінюванні вчитель має враховувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач, до чого вчителя, як правило, спонукала чотирибальна система" [2]. Серед учителів та науковців до цього часу не припиняються дискусії, часом протилежні в оцінках, висновках щодо нововведень. Тому не зайве, у зв'язку із змінами та введенням нових вимог до оцінювання та із запровадженням нової шкали оцінювання знань учнів в українській школі, ознайомитись із різними теоріями та системами оцінювання в інших країнах, зокрема у Франції, де в останні десятиліття у процесі розвитку системи освіти також відбулося реформування оцінювання знань учнів. Насамперед, це стосується як змін в оцінюванні (поряд із використанням літер для оцінювання знань учнів (A, B, C, D...), застосовується і 20-бальна система виставлення оцінок), так і створення державних, незалежних від користувачів стандартів і тестів науково-методичних центрів з розробки та впровадження стандартів визначення рівня знань учнів з будь-якого предмета та розробки науково обґрунтованих, кількісних, єдиних і обов'язкових вимірників рівня освіти.

Зупинимось детальніше на деяких видах оцінювання та його проведенні у французькій школі. Усних опитувань у французькій школі майже не існує, крім уроків з іноземної мови. Замість усних опитувань – багато письмових контрольних. У Франції письмовим видам оцінювання надається перевага. Оцінки виставляються від 0 до 20. Учень, який має середню оцінку 10 з того чи іншого предмета, вважається таким, що встигає, 14 – це дуже добра оцінка,

а 15 і вище є показником високого рівня знань учня. Виставлення оцінки є лише складовою цілого комплексу контролю рівня знань учнів, що ґрунтується на різноманітних видах оцінювання, яким надається перевага у сучасній французькій школі. Такими виступають формативне та нормативне оцінювання. Що ж мається на увазі під таким оцінюванням, яка його мета та в чому полягає відмінність цих видів оцінювання та переваги кожного з них?

Перш ніж розглядати кожен з цих видів оцінювання, зупинимось на деяких історичних моментах і теоріях виникнення концепцій такого оцінювання. У 1967 р. у Сполучених Штатах Америки М.Скрівен розробив концепцію підсумкового або сумарного оцінювання. Згідно з нею підсумкове оцінювання спрямоване на виявлення тих змін, які відбулися в ході навчального процесу, та відносно зовнішніх факторів. Головний акцент робився на те, що "кінцеве або підсумкове оцінювання складається із сукупної оцінки набутих змін в процесі навчання, є визначальною мірою і ця оцінка повинна бути відповідною до навчального процесу" [9, 16].

М.Скрівен також вивів концепцію формативного або внутрішнього оцінювання. Українською мовою "formative" перекладаємо як формативне. Використовуючи даний термін у нашому контексті маємо на увазі "поточне", яке проводиться протягом усього навчального процесу. Згідно з концепцією М.Скрівена формативне оцінювання повинно за своїм призначенням контролювати правильність вибраного вчителем шляху та перевіряти, чи учень встигає на кожному етапі навчання, чи виконання відповідних завдань супроводжується отриманням учнем проміжних численних оцінок. Формативне оцінювання проводиться в процесі навчання і спрямоване на сам навчальний процес, а метою тих, хто відповідає за його спрямованість, покращання та успішне завершення, є загальна оцінка змін, які відбулися під час цього навчального процесу. "Таке оцінювання складається з глобальної оцінки або з декількох окремих оцінок, які відображають зміни знань в процесі навчання і які виставлені тими, хто відповідає за проведення навчального процесу, покращує та спрямовує його і доводить до успішного завершення" [9, 16].

Згідно з концепцією оцінювання, яку вивели Ж.Ардуано та Ж.Берже, оцінювання виконує дві функції. Одна з них має на увазі звітність, а інша аналізує навчальний процес, що відбувається в даний період. Оцінювання, яке виконує функцію перевірки рівня знань учнів, називається нормативним, оцінювання, яке проводиться з метою виявлення тих моментів у навчальному процесі, завдяки яким можна визначити шляхи надання допомоги учням та чітко зорганізувати навчальний процес, проаналізувати його та визначити подальші шляхи, називається формативним. Необхідно відзначити і те, що і нормативне, і формативне оцінювання тісно пов'язані між собою і не мають ніякого сенсу один без одного [3].

Починаючи з 1970 р., в колах західних педагогів-дослідників ведуться різноманітні численні дослідження та розробки видів оцінювання. Зупинимось на концепції оцінювання Б.Блума. Згідно з його теорією існують такі види оцінювання: формативне, нормативне та діагностичне. Формативне – це такий вид оцінювання на уроці, який застосовується для того, щоб дати можливість учневі попередити свої помилки та запобігти невдач перед тим, як він підійде до кумулятивного моменту. Формативне оцінювання дає повну інформацію, яка необхідна як для вчителя, так і для самого учня, щоби з'ясувати, чи досягнуті заплановані завдання і чи сприяє сам навчальний процес розвиткові учня. На думку Б.Блума, формативне оцінювання не "судить" учня і не вказує на його позицію серед інших учнів. Воно лише порівнює його досягнення з тими, що він мав до цього моменту [7].

Мета сумарного (нормативного) оцінювання, за теорією Б.Блума, – це аттестація розвитку кожного учня. Цей вид оцінювання вказує на рівень знань, якого досягнув учень, на його місце, порівняно з іншими учнями класу. Тоді як формативне оцінювання проводиться під час вивчення кожного параграфа, окремого підрозділу, нормативне, за ствердженням Б.Блума, може об'єднувати декілька тем, розділів і т.п.

Діагностичне оцінювання дає можливість виявити сильні та слабкі моменти в навчанні учнів як на початку, так і протягом всього періоду навчання. Проведення такого оцінювання необхідне для того, щоб вчасно виявити, кому з учнів треба надати допомогу, кого треба підтримати в необхідний момент, а також для того, щоб учитель міг правильно та ефективно спланувати свою подальшу роботу з учнями [7].

Звернемося до вчення Ж.де Ландшеере про теорію оцінювання та його призначення, яка була розроблена у 1976 р. Згідно з цією концепцією зберігається відмінність між нормативним та формативним видами оцінювання, що була визначена в працях Б.Блума. Основним завданням формативного оцінювання є виявлення, чому та де в учня виникають труднощі в навчальному процесі та як йому допомогти подолати ці труднощі. При такій формі оцінювання сама оцінка, а тим більше "підрахунки" не виступають основними показниками. Головним тут є процес відтворення інформації для учня та вчителя. Необхідно відзначити і те, що при формативному оцінюванні, за словами вченого, велику роль відіграє процес виправлення, без якого, до того ж, не існує справжнього навчання.

При нормативному оцінюванні, за теорією Ж.де Ландшеера, враховують результат, отриманий після проведення та виконання класичного тесту. Цей результат розглядають згідно зі статистичними даними: які досягнення учня, порівняно з іншими учнями, яка відповідність нормативним показникам [8].

Нормативне оцінювання – це оцінювання, при якому учень порівнюється з іншими учнями або відносно зовнішніх факторів (програм): він на рівні класу, він добре встигає (кращий відносно інших), належить до розряду тих дітей, які вчаться слабко. Оцінювання може мати і негативний характер, коли увага звертається на оцінки або замість того, щоб оцінювати знання та досягнення, результати роботи учня, оцінювання спрямоване на підраховування помилок, які допустив учень. Крім того, таке традиційне оцінювання є майже завжди підсумковим, тобто вимірює підсумок у той момент, коли учень вже не може виправити свої помилки (контрольна робота в кінці триместру).

Згідно із ствердженнями вчених формативне оцінювання є по суті освітнім, воно зорієнтоване на учня, на його потреби. Оцінювання існує не тільки для вчителя. У повсякденному житті класу, протягом трьох триместрів навчання, вчитель виконує роль контролера: він перевіряє, як учні засвоїли те, що повинні були засвоїти. Це визначається балами або зауваженнями вчителя [10]. Різниця між цими двома видами оцінювання – класична. Кожна з цих моделей – відмінна. Формативне оцінювання постійно сприяє розвиткові учня, допомагає йому проявити всі свої розумові здібності, стимулює в навчанні, виявляє можливі труднощі в навчанні, а також його сильні сторони. При нормативному оцінюванні виявляється рівень знань учня відносно його однокласників або згідно з програмою, робиться підсумок його успішності. Формативне оцінювання спрямоване на конкретного учня. Згідно з теорією М.Барлова формативне оцінювання є більш поширеним, воно оцінює особистість учня в усіх аспектах: шкільне життя, манера працювати і т.п., а не тільки результати його роботи. Формативне оцінювання не намагається "зондувати корені", мета його – допомогти учневі самому проаналізувати ситуації, стан справ, іноді і за допомогою батьків. Таке оцінювання не є вердиктом. Воно виступає на перший план тоді, коли необхідно підбадьорити або стимулювати учня. Наприклад: "Чудово, Еманюель, цей триместр показав, на що ти здібний!" [5, 102]. На думку М.Барлова, формативне оцінювання є своєрідним діалогом учителя з учнем. Дуже вдале порівняння вчителя з лікарем. "Вчитель нагадує лікаря, який добре знає, що медикаменти не мають магічного ефекту. Вони повинні відповідати темпераменту кожного пацієнта і не можуть його вилікувати без його на те бажання" [5, 103]. Так само і учень повинен мати бажання підняти свій рівень знань, покращити результати свого навчання. Роль учителя полягає в тому, щоб достатньо ефективно проводити навчальний процес, спрямовувати і стимулювати роботу учня в цьому процесі та допомогти йому правильно вибрати свій шлях в навчанні, підібрати найбільш результативні методи роботи з тим чи іншим учнем.

Щоби зрозуміти функції формативного оцінювання, доречно звернутися ще раз до визначення та характеристики цього виду оцінювання М.Барловим у його численних працях, які присвячені цьому важливому аспекту педагогічної діяльності. На його думку, цей вид оцінювання розглядається як діалог, де "фразою та манерою тону намагаються вказати учневі на ті моменти, які допомагають йому покращити свої заслуги" [5, 103].

Отже, завдяки формативному оцінюванню учень може сам орієнтуватися в навчальному процесі, визначати свій розвиток, самостійно оцінювати свою роботу. За твердженнями французьких педагогів, виникнення формативного оцінювання "є насправді вершиною досягнень в педагогіці" [7, 17].

Вивчаючи та порівнюючи види оцінювання, які існують і використовуються французькими педагогами, ми помічаємо, що "якою б не була мета нормативного (сумарного) або формативного оцінювання, – вони однакові за своєю суттю: покращання навчання. Складові цих видів оцінювання – однакові. Ці два види оцінювання відрізняються один від другого лише "концептуально та теоретично, але не функціонально" [7, 16].

Розглянувши декілька концепцій оцінювання рівня знань учнів і порівнявши характеристики формативного та нормативного оцінювання, результати можна представити так:

Таблиця 1

Результати формативного і нормативного оцінювання

Формативне оцінювання	**Нормативне оцінювання**
оцінює особу учня	згідно із зовнішніми нормами та відносно інших учнів
майже постійно	підсумкова оцінка
чітко, прозоро (критерії пояснюються)	непрозоро
виховне (має на меті чогось навчити)	проста констатація факту
реальна допомога, підтримка, сприяння	
спрямоване на процес (як учень орієнтується в навчанні)	спрямоване на результат
діагностика (сильні моменти та труднощі, з якими стикається учень)	прогнозування
соціальний акт, що припускає діалог між тим, хто навчає, і тим, хто навчається	індивідуальний характер оцінки

Таблиця 2

Інші підходи до порівняння видів оцінювання знань [7, 34]

Функції	**Формативне оцінювання**	**Нормативне оцінювання**
	Допомогти учневі в навчанні	Перевірка засвоєного матеріалу учнем
Теоретичне визначення	Внутрішнє Багатоаспектне Динаміка Комунікативність	Зовнішнє Моноаспектне Чітка відповідність зовнішнім нормам Статистика Інформативність
Завдання	Збалансування	Відбір
Головні особи	Учні	Вчитель/учень
Засоби	Всі складові навчального процесу, що сприяють стимулюванню, створенню та розвитку пізнавального процесу	Оцінки, букви (якщо нормою є середнє арифметичне результатів); бінарний: знає/не знає; так/ні; 1/0…(якщо нормативним є очікуваний показник: 80%, 100%)
Об'єкти	Всі засоби, що сприяють розвитку компетенції учня	Показники компетенції

У Франції, згідно з національними програмами, при проведенні контролю перевага, насамперед, надається якості продукту – учням. Французькі вчені-дослідники разом з експертами дотримуються тієї думки, що успішність залежить не від виду оцінювання знань учнів, а від частоти оцінювання, що обов'язково відображається на результатах при підсумковому оцінюванні.

Перехід до нової системи оцінювання знань учнів в Україні викликав дискусію серед теоретиків і практиків. Тому вивчення зарубіжного досвіду, зокрема Франції, дає змогу запропонувати і нові шляхи розв'язання проблем, які існують в оцінюванні знань учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: – К.: Україна, 1998. – 343 с.
2. Про організаційно-методичні заходи щодо впровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти/ Наказ Міністерства освіти і – науки України. №435 від 06.09.2000.
3. Ardoino J., Berger G. D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. – Paris: Andsha, 1989. –176 p.
4. Barbier J.-M. L'évaluation en formation. – Paris: PUF, 1985. – 197 p.
5. Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage. Chronique Social. – Lyon, 1992. – 186 p.
6. Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation. Chronique Social. – Lyon, 1994. – 170 p.
7. Bloom B.-S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. – Bruxelles, Paris, Labor/Nathan. 1979. – 230 p.
8. Landsheere G. Evaluation continue et examens: précis de docimologie. Bruxelles, Paris, Labor, Nathan, 1976. – 185 p.
9. Mayer G. Evaluer: pourquoi? comment? – Paris, 1995. – 176 p.
10. Nunziati G. Evaluation formatrice// Cahiers Pédagogiques. – №280. – Janvier 1990. – 221 p.
11. Stufflebeam D. L'évaluation en éducation et la prise de décision. – Montréal : VOHP, 1980. – 147 p.
12. Tousignant R. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Edition Préfontaine.– Quebec, 1982. – 173 p.

Зоряна ФАЛИНСЬКА

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ФРАНЦІЇ

Характеризуючи систему підготовки фахівців для соціальної сфери у Франції, необхідно відзначити: хоч у цій країні переважає так званий позауніверситетський тип підготовки, вона вважається однією з найдавніших і найбільш ефективних у світі. Французька система підготовки по праву характеризується як така, що найбільш ефективно розвивається, оновлюється і реформується. У цьому вбачають її ефективність і перспективність

Соціальна робота у Франції має довгу і цікаву історію і нерозривно пов'язана із розвитком держави і суспільства у цій країні. Нагромаджений досвід, безумовно, становить для нас інтерес, хоча б через спільні традиції, що поєднують Україну і Францію з найдавніших часів.

Навчання соціальної роботи в цій країні розпочалось із діяльності декількох жіночих шкіл, які видавали дипломи жінкам – помічникам у соціальній роботі: професійної школи соціальної освіти, заснованої Марією Гакері у 1907 р.; соціальної школи, заснованої у 1911 р. під керівництвом римсько-католицької церкви; професійної школи соціальної служби, заснованої пастором Донмег'ю у 1913 р.; жіночої школи соціальної роботи на фабриці, заснованої у 1917 р. в Парижі, де молоді жінки, які пройшли підготовку, повинні були турбуватись про фізичний і моральний добробут жінок-робітниць.

Курси отримали офіційний статус у 1932 р., коли держава затвердила перший диплом для працівника соціальної служби. Пізніше були запроваджені дипломи для сімейних помічників, персоналу дитячих садків, медико-психологічних помічників, дошкільних учителів, сімейних консультантів, осіб, які здійснювали нагляд за умовно засудженими, і соціальних аніматорів.

Для Франції характерною є сильна централізація державних служб, проте в останні роки у результаті прийняття закону про децентралізацію частина повноважень у цій сфері передається в регіони. Сфера діяльності соціальних працівників є досить широкою і охоплює всі верстви населення – від дітей до людей похилого віку та інвалідів. Такий широкий спектр діяльності вимагає не лише професійної підготовки, а й спеціалізації.

У Франції немає чіткого розмежування між соціальними працівниками і соціальними педагогами; ці професії органічно поєднують функції виховання і допомоги. У сфері соціальної діяльності у Франції існує декілька професій – це група професій "соціальної кар'єри". До неї входять: асистент соціальної служби, радник з питань соціальної та сімейної економіки, спеціалізований вихователь, вихователь раннього дитинства, вихователь із соціального правоохоронного захисту молоді, аніматор соціально-культурної діяльності.

На даний час у Франції існує близько 160 шкіл соціальної роботи, більшість з яких є приватними, і лише 11 з них мають громадський або напівгромадський статус. Кожну школу відвідує від 100 до 200 студентів; переважна більшість шкіл пропонує програму навчання з однієї спеціальності; 52 школи здійснюють підготовку помічників соціальної служби.

У Франції існує диференційована багатоступенева система підготовки спеціалістів для соціальної сфери. Ця система ґрунтується на професійній орієнтації та допрофесійній підготовці, що реалізуються у загальноосвітній школі. У Франції не схильні вдаватися до ранньої спеціалізації, натомість віддають перевагу ґрунтовній загальноосвітній підготовці з подальшим профілюванням та диференціацією. Таким чином, спостерігається тенденція до поступового розширення і поглиблення загальноосвітньої підготовки як бази для подальшої спеціалізації [1, 248-251].

Варто відзначити також наступність у зв'язку між зафіксованими типами та видами підготовки працівників соціальної сфери, що безпосередньо співвідносяться з номенклатурою рівнів професійної класифікації. Все це сприяє вирішенню проблем забезпечення роботою, тарифікації та оплати праці підготовлених кадрів з одночасним урахуванням змін у попиті, а також нових вимог, що ставляться до працівників цієї спеціальності.

Для вияву професійної придатності майбутнього працівника соціальної сфери існують необхідні початкові вимоги. Найважливішими з них вважають такі: наявність повної середньої освіти, засвідчена дипломом бакалавра відповідного профілю чи еквівалентним дипломом про закінчення спеціального навчального закладу, а також певних особистісних показників, мотивації, життєвого досвіду, які демонструються під час спеціального екзамену. Підготовка на вищому рівні передбачає також дво- чи трирічний досвід професійної діяльності з обов'язковою атестацією наймача або організації. Всі ці заходи зумовлені необхідністю захисту соціальної сфери від професійної некомпетентності, яка може дорого коштувати суспільству.

Процес підготовки соціальних працівників містить основну частину, що охоплює теоретичні засади наук з різноманітних галузей знань, загальні методики тощо, і регіональні компоненти, що конкретизують різні аспекти підготовки та формують основу для проходження практики, стажувань, тренінгів, вирішення реальних проблем, а також діяльності у конкретних ситуаціях [8, 16].

Підготовка фахівців переважно зосереджена у регіональних центрах, інститутах, спеціалізованих школах підготовки персоналу для соціальної роботи. Ці навчальні заклади концентрують багаторічний досвід соціальної практики кожного регіону, апробують різні моделі і форми діяльності, акумулюють значний потенціал у сфері підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери.

У Франції функціонує наскрізна система підготовки соціальних працівників, побудована за принципом неперервності освіти. Вона дає змогу уникнути як безвихідних ситуацій, так і довготривалої підготовки, яку складно модернізовувати та поповнювати відповідно до вимог суспільства, що швидко змінюються.

Підготовку майбутніх спеціалістів організовано за принципом чергування навчання, згідно з яким теоретична підготовка у навчальному закладі періодично змінюється цільовою практикою, стажуваннями у різних соціальних службах, установах, організаціях. Для обох складових підготовки притаманне підпорядкування єдиній навчальній програмі та єдиній меті, котрі оцінюються за чітко визначеними критеріями. Це сприяє оптимальному використанню практики у відповідному середовищі для формування професійних умінь і здобуття досвіду діяльності у конкретних ситуаціях.

На сьогодні французька система підготовки працівників соціальної сфери є однією з найефективніших у світі. Вона належить до найстаріших, але, одночасно, і до найдинамічніших, здатних швидко й ефективно відновлюватись. Очевидно, тривалий час дії та динамізм, здатність до змін та реформі є чинниками такої ефективності.

У Франції не існує чіткої межі між соціальними працівниками і соціальними педагогами. Вони належать до єдиної групи "професій соціальної сфери", об'єднаних в єдине ціле на підставі спільної мети, завдань діяльності та критеріїв професійної компетентності.

Для зазначених професій притаманне органічне поєднання функції виховання і допомоги з орієнтацією на особистість конкретної людини. Загальною ознакою професій соціальної

сфери, незалежно від профілю та спеціалізації, є здатність забезпечувати допустиме і доцільне посередництво між особистістю та сім'єю – з одного боку, та суспільством, державними і громадськими структурами – з іншого, а також виконувати функції партнера, сполучної ланки між особистістю і соціумом, між дітьми і дорослими, сім'єю і суспільством. Найважливішими характеристиками цих професій вважають: уміння працювати в умовах неформального спілкування та сприяти виникненню і прояву ініціативи, активної власної позиції клієнта; здатність налагоджувати з ним демократичні стосунки, побудовані на підставі діалогу; бути спільником клієнта, вболівати за нього під час вирішення його проблем.

Вказані ознаки спеціальності, безперечно, вимагають певних особистісних якостей, необхідних для успішної професійної реалізації. З огляду на міжособистісний характер діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників, що становить своєрідну зону довіри між людьми, сприяючи їх взаємодії і спілкуванню, такі працівники повинні мати навички впливу не лише на клієнта, а й на його оточення, групове спілкування, на ситуацію в соціумі. Фахівцеві необхідно бути професійно компетентним, комунікабельним і тактовним, володіти організаторськими здібностями, високим рівнем духовної і загальної культури, умінням аналізувати соціальні явища, визначати місце і роль у суспільному житті, дотримуватись чітких моральних принципів.

До групи професій соціальної сфери входять: асистент соціальної служби, радник із соціальної та сімейної економіки, спеціалізований вихователь, вихователь дітей молодшого віку, фахівець з соціального правоохоронного виховання молоді, аніматор соціально-культурної діяльності [8, 45-47].

Загальною вимогою підготовки фахівців цих спеціальностей є закінчена середня освіта. Державою передбачено різні профілі та рівні підготовки. Завдяки організації у Франції другого ступеня середньої освіти, допрофесійну підготовку до цих спеціальностей здобувають випускники ліцеїв у період навчання у старших класах. У Франції старші класи середньої школи (ліцей) є профільними, що сприяє одержанню різних типів свідоцтв про середню освіту і ступеня бакалавра. Право на продовження навчання у вищій школі дають лише успішні результати складання двоступеневого іспиту на звання бакалавра. Це становить відмінну ознаку французького бакалаврату від, наприклад, американського чи англійського, котрі є підтвердженням диплома про базову вищу освіту.

Підготовку кадрів для соціальної сфери здійснює секція медико-соціальних наук (МСН). Вона призначена для учнів, які схильні до контактів із людьми, зацікавлені соціальними науками і соціальною сферою діяльності. Пріоритет при навчанні у секції надають фізичним і біологічним наукам, методам роботи у соціальній та санітарній сферах, праву і діловодству.

Після успішного складання іспитів на ступінь бакалавра з цього профілю випускники ліцею можуть продовжувати навчання для здобуття спеціальностей соціальної сфери. Надалі навчання продовжує 74% випускників. З них приблизно 25% вступає до університету, 10% – до класів старших техніків при ліцеях, близько половина – до різних спеціалізованих шкіл соціальної роботи чи до санітарних регіональних центрів з підготовки соціальних працівників.

Абітурієнта очікують дві стадії випробовувань. До першої входить твір педагогіки, письмові відповіді на питання про специфіку діяльності адміністративних, правоохоронних і соціальних органів, а також факультативний екзамен з інформатики. Друга стадія включає співбесіду на педагогічні, виховні та соціальні теми. Окрім того, кандидат повинен пройти випробувальну практику протягом 15 днів в установі чи службі з обов'язковою атестацією. Кандидат одержує право на оплачуване державою дворічне навчання у регіональному центрі підготовки лише за умови отримання успішних результатів під час складання іспитів та проходження практики.

Дворічний курс навчання містить теоретичну і практичну частини. Обсяг практичної підготовки, що складає 950 год., орієнтований на всебічне вивчення людини в онтогенезі з урахуванням життєвого середовища. Практична підготовка відбувається у формі стажувань протягом 36 тижнів у закладах різних соціальних типів. На сьогодні у Франції нараховують 11 таких центрів. Здебільшого вони дотримуються директив Національної школи підготовки персоналу для правоохоронного захисту молоді. Навчання проходить за принципом чергування теоретичних і практичних занять.

Соціальних працівників готують також й університети, де розрізняють три цикли підготовки. Вивчення кожного з них завершується одержанням відповідного державного диплома із зазначеною спеціалізацією. Наприклад, університетський диплом технолога соціальної сфери передбачає три спеціалізації: соціальна і соціокультурна анімація, соціальний захист і спеціалізоване виховання [8, 64].

Анімація як ідея, що покликана гуманізувати вільний час, набула розширення в усіх розвинутих країнах, проте саме в Франції у післявоєнні роки виникло поняття соціально-культурної анімації. Поступово, через Європейську Раду у Страсбурзі і ЮНЕСКО, це поняття поширилось на весь цивілізований світ. Професія аніматора набула активного розвитку, особливо після підписання Конвенції ООН про соціокультурну діяльність.

Протягом останнього тисячоліття значно зросла чисельність спеціалістів цього профілю (зараз у Європі нараховують 30000 постійних і 140000 тимчасових аніматорів приблизно на 45000 установ). Однак претендентам на одержання роботи необхідно докласти зусиль та наполегливості, оскільки можливості працевлаштування все ще обмежені.

Підготовка фахівця-аніматора передбачає два рівні: з одержанням "непрофесійного" диплома з профілю "аніматор", з одержанням професійного диплома.

"Непрофесійними" дипломами вважають:

– сертифікат про придатність випускника до виконання функцій аніматора (BAFD), який уможливлює працю в центрах канікул та дозвілля. Цей сертифікат свідчить про засвоєння курсу "Вступ до анімації" і виступає основою для подальшої підготовки (з одержанням відповідного сертифіката) до виконання функцій керівника у центрах канікул та дозвілля;

– сертифікат про придатність до соціокультурної анімації (BASE) видається аніматорам дитячих, молодіжних груп чи груп дорослих, активістам і волонтерам. Кандидати на його одержання повинні мати не менше 19 років, володіти дворічним досвідом соціовиховної діяльності та позитивною атестацією наймача чи відповідної організації.

Професійні дипломи анімації:

– державний сертифікат техніка-аніматора з народного виховання (BEATEP) підтверджує володіння методами і технологіями анімації. Від кандидата на одержання сертифіката такого рівня вимагаються диплом бакалавра і дворічний досвід професійної діяльності. Навчання триває три роки. Розраховане воно на 630 год., які включають три блоки теоретичної підготовки і два місяці практики. Для техніка-аніматора існує чотири спеціалізації: науково-технічна діяльність, діяльність у сфері культури, діяльність у соціумі за місцем проживання. Спеціалізацію "діяльність у навколишньому середовищі" було введено нещодавно;

– державний диплом, який дає змогу здійснювати діяльність у галузі виховання, в соціальній сфері та у сфері організації колективної діяльності (ДЕFA). Право на одержання цієї освіти одержують усі, хто володіє дипломом бакалавра, трирічним стажем професійної діяльності і складе спеціальний вступний іспит. Навчання охоплює 1040-годинний курс теоретичної підготовки, структурованої в 6 блоків, і 16 місяців практики. На завершальному етапі навчання для випускників передбачене написання дисертації та її захист;

– диплом про вищу освіту у соціальній сфері (DESA) здобувають професіонали, що мають багаторічний досвід роботи у галузі анімації. Навчання цих студентів відбувається у Національному інституті молоді та народного виховання.

Заслуговує уваги і досвід підготовки вихователів спеціалізованих закладів, діяльність яких полягає в організації і проведенні різних видів заходів, спрямованих на виховання дітей, підлітків та дорослих з фізичними, психічними вадами, відхиленнями поведінки, або таких, що перебувають у несприятливому соціокультурному середовищі. Залежно від контингенту клієнтів та середовища фахівець застосовує адекватні ситуації форми і методи роботи. Підбір претендентів на здобуття цієї спеціальності є особливо ретельним. Для покращання якості роботи вихователь спеціалізованого закладу повинен інтегрувати свої зусилля з усіма учасниками виховного процесу: сім'єю, лікарями, педагогами, соціальними працівниками. Навчання вихователя спеціалізованого закладу у Франції триває три роки з відривом від виробництва і чотири роки – без відриву. Воно включає 1450 год. теоретичної підготовки, структурованої в 6 блоків, та 15 місяців практики у трьох різних соціальних структурах, до того

ж в одній з них – щонайменше 6 місяців. Навчання завершується іспитом та одержанням державного сертифіката вихователя спеціалізованого закладу [1, 266].

Отже, у Франції функціонує надзвичайно диференційована багаторівнева система підготовки спеціалістів соціальної сфери, що бере початок із багатопрофільної професійної орієнтації і допрофесійної підготовки у загальноосвітній школі та закінчується підготовкою теоретиків-учених, які повинні пройти всі попередні рівні навчання і мати значний особистий практичний досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Обучение социальной работе: состояние и перспективы/ Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы. – М.: АСОПИР, 1997. – 283 с.
2. Поліщук В.А., Борозна Г.В. Соціальний працівник Франції: сфера професійної діяльності та функції // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – 2000. – №6. – С.35-39.
3. Профілактична соціальна робота /За ред. П.Картера, Т.Джеверса, Марка К.Сміта. – Амстердам – Київ, 1996. – 1983 с.
4. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Издательская фирма "Логос", 1993. – 181 с.
5. Davies M. What We Have to Learn About Social Work Education // Communiti Care. – 1981. – January 15. – P.18-22.
6. Doel M. The Practice Curriculum // Social Work Education. – 1987. – №6 (3). – P.6-9.
7. Raskin M. Skolnik L. Wayne4 J. An International Perspective of Fieid Education // Journal of Social Work Education. – 1991. – No 27 (3). – P.258-270.
8. Syson L. Baginsky M. Learning to Practice: A study of practice placements in courses leading to the Certificate of Qualifications in Social Work. – London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1981.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Марія КРАВЧУК

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ

У сучасному суспільстві соціалізація підростаючого покоління ускладнюється труднощами, що виникають внаслідок переоцінки традицій, норм і цінностей. Якщо раніше підлітки значною мірою опиралися на досвід попередніх поколінь, то тепер молоді люди засвоюють і творять новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе. Тому одним із завдань психологів і психологічних служб є надання психологічної допомоги підліткам у плануванні свого майбутнього, що, перш за все, розпочинається із визначеної ієрархії цінностей, ціннісних орієнтацій.

Потреба надання психологічної допомоги зумовлює актуальність з'ясування передумов та причин формування життєвої перспективи системи ціннісних орієнтацій, життєвого шляху особистості.

На думку вчених, підлітковий вік є важливим періодом становлення індивідуальної системи ціннісних орієнтацій. Ж.Піаже вважає, що її формування у цей період характеризується інтерналізацією (автономією) моральних чинників; Л.Колберг підкреслив залежність формування ціннісних орієнтацій від культурних впливів; Л.Божович, В.Асєєв в основу формування системи ціннісних орієнтацій кладуть мотиви, І.Дубровіна – спрямованість особистості; Г.Олпорт, М.Рокіч підкреслюють, що необхідною умовою формування ціннісних орієнтацій є вміння диференціювати ціннісні об'єкти.

Як бачимо, ціннісні пріоритети можуть базуватись на різних підґрунтях, визначаючи різні типи життєвих орієнтацій.

Під ціннісними орієнтаціями розуміється засіб диференціації індивідом об'єктів оточуючого світу за їх значущістю. Система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, забезпечує життєздатну цінність та гармонійність особистості. Плануючи своє майбутнє, людина виходить, перш за все, із визначеної ієрархії цінностей. Несформованість індивідуальної системи ціннісних орієнтацій ускладнює процес формування майбутнього у девіантних підлітків. Тому узгоджена несуперечлива система ціннісних орієнтацій є основою формування життєвої перспективи. Відомо, що батьки з благополучних сімей передають своїм дітям власні духовні цінності, формуючи відповідні ціннісні орієнтації, які дозволяють їм самостійно рухатися у суспільстві. Для сучасного нестабільного суспільства особливо небезпечним є зростання загрози негативного впливу на підлітків з боку неблагодійних сімей кримінальної субкультури, що спричиняють підліткову девіантність. Сімейне неблагополуччя (нестабільність шлюбу, розлучення, дезорганізація спілкування в сім'ї) великою мірою обумовлене викривленнями у системі ціннісних орієнтацій. Насамперед, це невисока цінність для їх самоактуалізації, низька цінність пізнання, байдуже або негативне ставлення до цінності праці. Ціннісні орієнтації передаються дітям, зумовлюючи їхню схильність до девіантної поведінки. Такі підлітки тяжіють до створення замкненої, відокремленої від інших однолітків групи, що стає причиною формування групової системи асоціальних ціннісних орієнтацій.

В основу дослідження ми поклали аналіз ієрархічної структури цінностей девіантних і соціально адаптованих підлітків, виявлення найбільш значущих груп ціннісних орієнтацій. Дослідження проводилось серед учнів 7-9-х класів загальноосвітньої школи № 26 м. Рівного та учнів "групи ризику" цієї школи.

Для вирішення поставленого завдання використовувалась методика М.Рокіча, яка дозволяє:

- *по-перше*, проаналізувати ієрархію ціннісних орієнтацій особистості з точки зору того, як вона відображає довготривалу життєву перспективу, тобто що підліток цінує в даний час і до чого прагне в майбутньому (термінальні цінності);
- *по-друге* ієрархію цінностей – засобів (інструментальні цінності);
- *по-третє* проаналізувати і порівняти ієрархію ціннісних орієнтацій девіантних і соціально адаптованих підлітків, що дасть нам можливість виявити ступінь сформованості перспективного бачення майбутнього життєвого шляху.

Соціально адаптовані підлітки мають узгоджену систему особистісних ціннісних уявлень, що наповнені традиційним моральним змістом, добре структуровані і гармонійно вписані у картину життєвого шляху. Їх ціннісний конструкт структурований навколо цінності "бути щасливим". Саме це віддзеркалює загальне ставлення підлітків до сенсу життя, його стратегічного плану. Вони чітко диференціюють позитивні і негативні полюси конструкта: для них щаслива людина – добра, чесна, освічена. Водночас, для них несумісні цінності "бути щасливим" і "бути крутим, щоб тебе боялися". Зовсім інше співвідношення ціннісних орієнтирів спостерігаємо в підлітків, які схильні до девіантної поведінки. Для них також ціннісною домінантою є бажання бути щасливим. Водночас їх ціннісна система внутрішньо суперечлива: щастя і чесність – несумісні речі. "Бути щасливим" в їхньому уявленні – це "бути крутим", "мати гроші, не працюючи", "випивати". Відповідно, "бути чесним" – це "бути покараним". Тобто позитивна термінальна цінність не співвідноситься з негативними інструментальними, мета не узгоджується із засобами її досягнення. Ці уявлення відчутно розходяться з конвенціальною системою моральних норм суспільства. Проте внутрішньо ці особистісні орієнтири не сприймаються підлітками як суперечливі. Вони по-своєму інтерпретують норми загальнолюдського права.

Цінності, які запропоновані в методиці М.Рокіча, в загальному відображають найбільш актуальні цінності людини в сучасному суспільстві. Отримані результати можна перевести в своєрідний ціннісно-орієнтаційний портрет підлітка. Головне в житті: "здоров'я" (63%); життєва мудрість (40%); "упевнені в собі" (39%), "кохання" (36%); також важливі "воля" (22%), цікава робота (18%), матеріальне забезпечення життя (21%), "розвиток" (19%); бажані, але можуть і не бути: "щастя інших", "суспільне визнання", "краса природи і мистецтво", "продуктивне життя", "активне діяльнісне життя", "щасливе сімейне життя", "пізнання".

Ціннісно-орієнтаційний портрет девіантного підлітка схожий на попередній в тому, що є головним у житті ("здоров'я" – 63%) і в розвагах. Стосовно ієрархічної структури в цілому, то тут є відмінності.

Отримані результати показують, що найбільш значущі ціннісні засоби мають такий порядок: "незалежність" (53%) і "акуратність" (52%), важливі: "відповідальність" (30%), "чесність" (30%), "вихованість" (30%). Не сприймаються такі цілі-засоби, як "нетерпимість до недоліків у собі й інших" (42%) і "високі запити" (38%).

Характерно, що ієрархічне розташування провідних цінностей-засобів у девіантних підлітків таке: "акуратність" (50%), "чесність" (20%), "освіченість" (18%) і "вихованість" (18%), "незалежність" (30%), не сприймаються такі, як "раціоналізм", "відповідальність", "виконавчість", "широта поглядів".

Вище зазначений "портрет" лише відобразив загальну тенденцію розташування в ієрархічному порядку ціннісних орієнтацій девіантних і соціально адаптованих підлітків.

Оскільки цінності не існують кожна окремо, а структуровані в системі, то наступний етап дослідження побудований на аналізі суттєвості груп цінностей.

Цінності-цілі в нашому дослідженні були умовно об'єднані в п'ять груп: фізичні, етичні, професійно-мотиваційні, філософські, матеріальні. Цінності-засоби також об'єднані в п'ять груп: вольові, інтелектуальні, поведінкові, особистісні і матеріальні.

Кількісний аналіз отриманих даних показав, що цінності фізичної групи ("здоров'я", "впевненість у собі", "активне діяльнісне життя", "продуктивне життя") переважають над іншими (36%) серед опитуваних соціально адаптованих підлітків. Потім ідуть цінності матеріальні – 21%, етичні – 20% і філософські – 18%, професійно-мотивовані – 12%.

Аналіз вибірки відповідей девіантних підлітків засвідчив такі результати: група фізичних цінностей (30%), професійно-мотиваційні (20%), матеріальні (18%), філософські (12%), етичні

(10%). Слід зазначити, що деякі респонденти з названої групи не чітко визначилися, що спричинило важкість у аналізі даних за виборками.

Аналізуючи цінності-засоби (інструментальні), потрібно наголосити, що в цілому їх розташованість у соціально адаптованих підлітків така: інтелектуальні (54%), поведінкові (27%), вольові (36%), особистісні (17%), матеріальні (5%). Суттєвих розбіжностей у розташуванні груп цінностей-засобів немає. У девіантних підлітків воно має таку послідовність: особистісні (52%), вольові (45%), поведінкові (30%), матеріальні (17%), інтелектуальні (5%).

Аналіз матеріалів обстеження дає нам можливість для деяких попередніх висновків:

1. Ціннісні орієнтації є одними із найбільш комплексних, багаторівневих засобів у структурі особистості, які виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеня сформованості ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархії – ключ до можливостей формування життєвих перспектив у підлітків.

2. Ціннісні орієнтації дають можливість впливу на визначення особистості в суспільстві, а також на вибір своєї референтної групи, вплив на її поведінкові особливості у девіантних підлітків.

3. Результати співбесід дають нам можливість говорити про те, що підлітки відчувають складність у структуруванні системи цінностей. Це свідчить, що вони є ще не повністю сформованими особистостями, тобто у них не до кінця сформовані ціннісні орієнтації, протиріччя між ними породжує непослідовність поведінки. Навчально-виховний процес буде ефективним тоді, коли допомагатиме підліткам засвоювати свої цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.І. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 – С.144-150.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 – С.124-129.
3. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. – К., 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
4. Научитель Е.Д. Центральные ориентации молодежи // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3 – С. 36-38.

Юрій ПОЛІЩУК

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Цінності виконують у суспільстві інтегративну функцію. На їхній основі особистість здійснює свої життєві вибори, орієнтуючись на їхню соціальну схвальність. Для особистості цінності виконують роль внутрішнього інтегратора, навколо якого концентруються і в якому втілюються її потреби та інтереси. Для суспільства система цінностей виступає внутрішньою основою культури. Таким чином, йдеться про двоєдину основу системи цінностей, яка водночас існує як в індивіді, так і в суспільстві як соціокультурній системі [1, 630].

Будь-яка система цінностей поєднує цінності двох порядків: *цінності-цілі* і *цінності-засоби*, які по-іншому називають *термінальними* та *інструментальними*. До перших належать найважливіші цілі та ідеали суспільства і людини, такі, як: цінність людського життя, сім'ї, здоров'я, свободи і т. ін.; до других – засоби досягнення цілей, які схвалюються у даному суспільстві.

На відміну від радянського періоду, минуле десятиріччя слід охарактеризувати як початок кардинальних змін – у системі суспільних цінностей і ціннісних орієнтацій окремо взятої особистості. Одночасно відбуваються і плюралізація ціннісної системи суспільства, і перетворення у ціннісних світах окремих людей, що спричиняють як формування цілісних систем, так і роздвоєння моральних принципів та переконань.

У цей непростий сучасний світ вступають молоді люди, які обирають життєвий шлях, опираючись на особистісну ціннісну систему, яка формується фактично за відсутності усталеної суспільної системи цінностей. Це породжує значні труднощі для молоді, однак

відкриває для неї шлях до більш вільного самовиявлення. Як наслідок, у молодіжному середовищі водночас функціонують різні моделі ціннісних орієнтацій.

Кардинальні зміни в політичній, економічній і духовній сферах нашого суспільства активно впливають на зміни в психології, ціннісних орієнтаціях і професійному становленні студентів вищих педагогічних закладів України.

Як відомо, ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість і зміст активності особистості, надає смисл і спрямування особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її – цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. З.Файнбург відзначає "надзвичайну складність системи ціннісних орієнтацій особистості… багатошарову і багатопланову опосередкованість усіх залежностей в цій сфері…" [8, 85]. Система ціннісних орієнтацій не є чимось упорядкованим і непорушним, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, суттєві зміни взаємозалежностей особистості із світом, так і зміну поточних, мимовільних, певною мірою випадкових життєвих ситуацій. Активно досліджуються різноманітні структури ціннісних орієнтацій: ієрархічність [5, 96; 8, 85], співвідношення цілей і засобів [5, 96; 10, 114], значущого і другорядного, позитивно-негативна асиметрія [3, 37], монотиповість – політиповість структури цінностей, гармонійність – дисгармонійність системи ціннісних орієнтацій [2, 51] та ін.

Однією із проблем нашого дослідження є вплив соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності громадських молодіжних об'єднань на процес формування ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних закладів освіти України – членів об'єднань у контексті їхнього професійного становлення.

Сьогодні дослідники із все більшою тривогою відзначають захоплення студентів так званою "масовою культурою" і її символами, престижними речами, володіння якими посилює розшарування на "багатих" і "бідних", знижує моральний престиж майбутньої психолого-педагогічної діяльності. У молодіжному середовищі "героями" для наслідування стали "круті" хлопці з американських бойовиків, гангстери та мафіозі. Все це не може істотно не впливати на формування у майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів ціннісних орієнтацій, які все більше набувають асоціального, деформованого характеру, активно впливають на їхнє професійне становлення.

На фоні висловленого вражаючим контрастом виглядає процес формування ціннісних орієнтацій у студентів – членів громадських молодіжних об'єднань. Головну роль у цьому процесі відіграє соціально-педагогічна і соціально-психологічна діяльність спілок молоді. Вивчення зазначеної діяльності дає підстави для ствердження, що у студентів – членів сучасних громадських молодіжних об'єднань досить поширеним є співіснування в мотиваційній системі особистості власне кількох ціннісних систем. Найпоширеніший випадок – це наявність декларованої та реальної системи цінностей. Як ми виявили в результаті проведеного дослідження, декларована є домінуючою в системі ціннісних орієнтацій членів громадських молодіжних об'єднань, які, спілкуючись між собою, проводячи ті чи інші акції і заходи, по суті, живуть у цей момент в "полі функціонування" власних (спілки молоді) духовно-моральних цінностей. Проте "життя" у духовно-моральній атмосфері громадського молодіжного об'єднання – це лише частина життя студента (-нтки), який (яка) в реальному житті на практиці стикається з домінуючими в суспільстві цінностями. На превеликий жаль, деякі з них мають аморальний характер. Культ долара, матеріального успіху будь-якою ціною, культ сили – з усім цим постійно контактують студенти-члени молодіжних організацій у щоденному житті. Це викликає внутрішню боротьбу ціннісних мотивів, конфлікт у психіці індивіда. Тому надзвичайно важливою для лідерів громадських молодіжних об'єднань є проблема створення ефективно діючої системи засвоєння (інтеріоризації) духовно-моральних цінностей конкретного об'єднання. Відповідно, необхідною постає спеціальна психолого-педагогічна технологія такого засвоєння. У цьому плані дуже цінною є робота в молодіжних об'єднаннях майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів, яка дає їм досвід застосування набутих знань на практиці.

Головною, базовою основою такої технології, на нашу думку, повинні стати соціально-педагогічна і соціально-психологічна діяльність спілки молоді. Таким чином, застосування

відповідно сконструйованої моделі побудови соціальної психолого-педагогічної діяльності громадського молодіжного об'єднання не лише дозволить осмислити сутність процесу формування ціннісних орієнтацій у студентів-членів об'єднання, а й створити механізм формування суспільно вартісних орієнтацій, домогтись покращання процесу професійного становлення майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів.

Досліджуючи участь студентів вищих педагогічних освітніх закладів України в роботі громадських молодіжних об'єднань, ми дійшли висновку, що її можна трактувати як добровільну психолого-педагогічну за своїм характером працю, що спонукається високими гуманістично-моральними мотивами, вільну від матеріальної винагороди, результатом якої є багатогранна суспільна користь.

Інтерес майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів до участі у соціально-педагогічній і соціально-психологічній діяльності громадських молодіжних об'єднань розуміється нами як складна інтегральна властивість особистості, яка проявляється в усвідомленому, цілеспрямованому і вільному її рішенні включитися у зазначену діяльність. Ця властивість супроводжується пізнавальною та емоційною установками особистості і спрямована на оволодіння предметом даної сфери праці.

Дослідження показало, що наявність у студентів інтересу до участі у соціально-педагогічній і соціально-психологічній діяльності громадських молодіжних об'єднань характеризується рядом ознак. Їхнє виділення в такій складній особистісній властивості певною мірою умовне, оскільки всі ознаки інтересу постійно взаємодіють і розкриваються в діяльності студентів. Ми визначили прямі, побічні і "поведінкові" ознаки виявлення зацікавленості до даного виду діяльності. До прямих ознак відносяться ті, які характеризують властивості самого інтересу до діяльності молодіжних організацій. Це – зміст і характер практичної діяльності, склад мотивації і ставлення студентів до виховної і соціальної роботи спілок молоді.

В основу визначення побічних і "поведінкових" ознак інтересу до соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності у студентів були покладені функції цього феномена. Побічні ознаки характеризують соціально-психологічні властивості особистості (характер поглядів, ціннісні орієнтації, ініціативність, спрямованість орієнтації на даний вид діяльності в процесі майбутньої професійно-творчої самореалізації в ролі практичного психолога і соціального педагога). "Поведінкові" ознаки знаходять своє відображення в соціальній психолого-педагогічній активності, характері емоційних відносин, у громадській думці членів спілки молоді і фіксувались нами в процесі спостереження за участю студентів у соціальній і виховній роботі молодіжних формувань.

Виявлення ознак досліджуваної особистісної властивості дозволило створити її рівневу характеристику, під якою ми розуміємо якісну характеристику і взаємодію достатньо стійких і типових ознак як базових для формування зацікавленості до даного виду діяльності.

У ході дослідження було встановлено, що сформованість інтересу до участі в соціально-педагогічній і соціально-психологічній діяльності громадських молодіжних об'єднань у майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів слід розрізняти за такими рівнями: високий (IV), достатній або вищий середнього (III), середній (II) і низький (I).

До високого (IV) рівня ми відносимо студентів, для яких є характерним позитивно-активне ставлення до членства у спілках молоді, прагнення до систематичної і цілеспрямованої роботи в них. Для цієї групи домінуючими є такі типи мотивів: "громадянський і професійний обов'язок", "потреба у самореалізації через участь у суспільно корисній і благодійницькій роботі", "суспільна значущість смислу життя", "колективістські судження" тощо. Відмінною ознакою цього рівня є відносно досконале оволодіння необхідними психолого-педагогічними вміннями і навичками, їхнє нестандартне застосування в процесі соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності громадських молодіжних об'єднань. За нашими спостереженнями, саме студенти даної категорії і після закінчення педагогічного ВНЗ продовжують активно співпрацювати з молодіжними формуваннями, залучаючи до цієї роботи й учнів своєї школи.

Достатній (III) рівень позначає менш соціально зрілу, але вищу від середнього стадію сформованості інтересу до участі в соціально-педагогічній і соціально-психологічній діяльності громадських молодіжних об'єднань. Цей рівень характеризує студентів, які усвідомлюють

соціально-педагогічну і соціально-психологічну діяльність спілок молоді як особистісно вартісну і вкрай необхідну, як свій громадянський і професійний обов'язок. Домінують мотиви, пов'язані зі змістом самої діяльності, з можливостями самоудосконалення, самовираження в ній; "глибина" включеності в цю діяльність значною мірою залежить від зовнішніх стимулів.

Середній (II) рівень характеризує "середній" ступінь сформованості описуваного інтересу у тих студентів, які вступили до спілки молоді суто із романтичних спонукань у віці 12-14 років. Проте з часом (у 17-18 років) романтизм і новизна перебування у молодіжній організації відходить на задній план, відповідно, починає падати й інтерес до її діяльності. Поведінка цієї групи студентів характеризується ситуативністю, відзначається інтерес до тих доручень, які є емоційно привабливими і популярними. І навпаки, зазначена група майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів намагається уникнути мало привабливої роботи.

Низький (I) рівень характеризує найнижчий ступінь активної участі у соціальній і виховній роботі громадських молодіжних об'єднань студентів вищих педагогічних закладів освіти України. Ця група членів молодіжних формувань відзначається домінуванням пасивно-позитивного, нерідко індиферентного, ставлення до даного виду діяльності. Саме студенти цієї групи найшвидше припиняють своє членство в громадських молодіжних об'єднаннях.

Отже, проведені нами дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Інтегральним критерієм інтересу майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів – членів громадських молодіжних об'єднань – є ступінь усвідомленого бажання особистості включитися в соціально-педагогічну і соціально-психологічну діяльність молодіжного формування.

2. Забезпечення ефективної соціальної і виховної роботи молодіжних організацій значною мірою залежить від активної участі у їхній діяльності студентів педагогічних ВНЗ, яка, в свою чергу, залежить від усвідомлення членом спілки молоді (майбутнім практичним психологом і соціальним педагогом) суспільної значущості зазначеного виду соціально-педагогічної і соціально-психологічної роботи, що, на нашу думку, є важливим чинником у процесі підготовки майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, участь у соціально-педагогічній і соціально-психологічній діяльності громадських молодіжних об'єднань постає важливим чинником формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічних ВНЗ України, адже вона спрямовує процес формування на інтеріоризацію суспільно вартісних рис і властивостей особистості, прямо впливає на їхні життєві орієнтації, на самовизначення смислу життя. Як відомо, смисл життя у віці 17-20 років "виростає" разом із молодою людиною, зумовлений усім ходом її життя, оточенням та життєвим досвідом. Саме у цьому ми вбачаємо соціальну сутність роботи студентів в громадському молодіжному об'єднанні. Тобто формування смисложиттєвих установок відбувається в процесі реальної соціально-педагогічної і соціально-психологічної діяльності молодіжної організації, коли в ході конкретних справ у членів організації виникає соціально-психологічна потреба робити щось корисне і потрібне як для своєї спілки, так і для своєї країни. Так, у програмних положеннях громадського молодіжного об'єднання Асоціація гайдів України є така стаття: "Допомагати людям. Увага до потреб інших є основою всього, що роблять дівчата-гайди. Це наголошується вимогою до кожного члена організації робити як мінімум одну добру справу щодня. Допомога людям може надаватися як на місцевому, так і на регіональному, національному, і навіть міжнародному рівнях" [7, 38-39].

Значна увага в Асоціації гайдів України (АГУ) звертається на навчально-методичну підготовку активу. Так, у навчальних програмах АГУ є семінар під назвою "Поради лідерці". У ньому, зокрема, є такі положення: "Під час реалізації різноманітних програм, які здійснює наша організація, рекомендується:

- допомагати дівчатам розвивати співчуття до інших людей, здатність розуміти їх потреби і труднощі, почуття, права;
- виховувати в них повагу до інших культурних традицій, релігійних переконань, расової відмінності;
- допомагати дівчатам усвідомлювати ті основні життєві принципи і цінності, які спрямовуватимуть їх дії у майбутньому;

- виховувати здатність до прийняття рішень, які не суперечать життєвим цінностям дівчат і, водночас, відображають шанобливе ставлення до прав і потреб інших людей;
- розвивати у дівчат почуття турботи про потреби близьких, допомагати їм зрозуміти, яким чином життя близьких людей впливає на їхнє власне життя, а також на життя суспільства загалом" [7, 63-64].

Із складністю, певною стихійністю процесу формування ціннісних орієнтацій членів громадського молодіжного об'єднання пов'язана й така особливість: кожен психологічний вплив опосередковується іншими впливами. При цьому вони досить часто виявляються не скоординованими, несуть різноманітну інформацію, інколи протилежну за своєю педагогічною спрямованістю, відповідно, здійснюють свій специфічний вплив на процес формування ціннісних орієнтацій. Саме тому зазначений процес ми розглядаємо не просто як сукупність психологічних впливів, а як їх комбінації, в яких координується і коректується взаємодія різних впливів, їх трансформація в логічно завершену систему соціально-педагогічних впливів.

Це особливо помітно в ході проведення літніх таборів, які організовують майже всі молодіжні об'єднання. В умовах перебування на лоні природи, у ході різноманітних випробувань новачки спілок молоді (12-14-річні підлітки) починають на практиці знайомитись з основоположними ціннісними орієнтаціями колективу спілки молоді, усвідомлювати і засвоювати їх. Саме виконання різноманітних доручень, а також важкі походи, перенесення холоду і спеки, інколи недостатнього харчування (все це на фоні специфічної духовно-моральної атмосфери, цікавого і змістовного дозвілля, різноманітних заходів культурологічного спрямування) відкривають новачкам справжні цінності духовного і морального середовища спілки молоді, здійснюють на них ефективний соціально-педагогічний вплив.

Відомо, що здатність людини до свідомого проектування основ своєї життєдіяльності базується саме на її ціннісних орієнтаціях. Звідси – важливість концептуального осмислення соціальної сутності самовизначення особистісних смисложиттєвих орієнтацій. Поняття "життєве самовизначення" виступає невід'ємним атрибутом сучасного молодого покоління. На жаль, значне число молодіжних організацій не може допомогти своїм членам у професійному та життєвому, тобто матеріально-прагматичному, самовизначенні. На цьому фоні яскраво виділяється така спілка молоді, як харківський міський центр рольового моделювання (ЦРМ) "Ludus".

ЦРМ "Ludus" з 1994 р. займається розробкою методик рольового моделювання і їх застосуванням для допомоги своїм членам у професійно-освітньому і життєвому самовизначенні. У цій молодіжній організації працюють студенти – майбутні практичні психологи і соціальні педагоги.

У своїй роботі зазначене громадське молодіжне об'єднання намагається керуватися такими програмними цілями:

- виховання підростаючого покоління в дусі цінностей демократичного, гуманного суспільства;
- утвердження в свідомості молоді гуманістичних загальнолюдських цінностей;
- підтримка, розробка та здійснення оздоровчих, духовних, спортивних, екологічних, гуманітарних та інших програм" [6, 171].

Свою багатогранну діяльність ЦРМ "Ludus" здійснює за такими напрямами:

"У галузі соціальної адаптації: формування умінь працювати в групі; розвиток комунікативних навичок; навчити приймати рішення в стресових ситуаціях; розвиток толерантного мислення; формування соціальної компетентності; проведення навчальних семінарів для соціальних педагогів; консультування в галузі соціальних проектів.

У галузі освіти: активізація навчального процесу шляхом введення в нього різних ігор; навчання в дії; навчальні курси з предметів; інтегровані навчальні курси; розробка і видання програм з предметів з комплексом рольових ігор.

У галузі практичної психології: проведення психологічних тренінгів; проведення тренінгів, які спрямовані на допомогу у визначенні власних ціннісних орієнтацій; проведення рольових ігор як групового психологічного тренінгу; індивідуальне психологічне консультування" [6, 171-172].

Основою методики рольового моделювання є рольова гра, яка відтворює умови певної життєвої, історичної, економічної, екологічної, фантастичної та інших ситуацій, в яких люди поводяться відповідно до своєї ролі та якостей, покладаючись на свої знання. У грі даними є початкові умови, цілі, об'єкти, правила і межі поведінки, що моделюються. Гра будується на принципах інтенсивності, свободи дій та вибору, романтики та яскравості емоційного сприйняття.

Усе зазначене дає підстави зробити висновок, що участь майбутніх практичних психологів і соціальних педагогів у соціально-педагогічній діяльності громадських молодіжних об'єднань є важливим чинником їхнього професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990. – С.630.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощённый менеджер. – М., 1991. – С.51.
3. Горбатков А.А. О соотношении ориентаций на положительные и отрицательные качества в структуре ценностных ориентаций личности. – М., 1977. – С.37.
4. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с анг. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С.34-35.
5. Саарнийт Ю.Р. Ценностное содержание жизненных планов молодёжи/ Под ред. Е.В.Шороховой. – М., 1987. – С.96.
6. Троцко Г.В., Трубавіна І.М., Хлебникова Т.М. Українські дитячі та молодіжні громадські організації: Навчальний посібник. – Харків, 1999. – С.171-172.
7. У світі гайдингу. Посібник для організаторів роботи з дівчатами та жіночою молоддю/ Під заг. ред. А.В.Гулевської. – К., 1998. – С.38-39, 63-64.
8. Формирование и изменение ценностных представлений. Социологические исследования в Прибалтике. – Вильнюс, 1990. – С.85.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.
10. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y., 1973. – P.114.

Анжела ПОЛЯНИЧКО

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Одним із критеріїв цивілізованості суспільства виступає його ставлення до дітей. За останні роки захист дитинства в Україні реально став значущою й суспільно важливою проблемою. Кризовий стан суспільства й пов'язане з цим падіння життєвого рівня більшості населення посилили руйнівний вплив таких факторів, як зниження соціальних гарантій для дітей; зростання психоемоційного перевантаження дітей через різноманітні екстремальні ситуації (збільшення соціальної напруженості в суспільстві, міжнаціональні конфлікти, високий рівень злочинності), поляризація соціальних настанов і цінностей тощо. Ці фактори зумовлюють такі негативні тенденції: різке зростання соціальної дезадаптації дітей, що виражається в широкому спектрі девіантної поведінки (рання алкоголізація, наркоманія, протиправні вчинки); відродження дитячої безпритульності як соціального явища; зростання дитячої та підліткової злочинності; загострення проблем соціального сирітства.

Особливої актуальності набула у суспільстві проблема соціального сирітства, яка повинна бути розв'язана, передусім, на державному рівні шляхом організації захисту прав дітей-сиріт.

Закон України "Про охорону дитинства" визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний національний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері. Стаття 25 Закону конкретизує поняття соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Указом Президента України "Про затвердження заходів щодо поліпшення становища дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків" передбачено низку заходів, які реалізуються за такими напрямами: запобігання соціальному сирітству; поліпшення умов розвитку, виховання та освіти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування;

створення умов для їх соціальної адаптації; нормативно-правове та науково-методичне забезпечення охорони прав цієї категорії дітей. Передбачається, що однією з основних умов, які забезпечуватимуть подальше удосконалення цієї діяльності, буде посилення уваги до роботи шкіл-інтернатів, будинків дитини тощо.

Відомо, що у 20-30 роках XX ст. розпочався інтенсивний процес становлення соціальної педагогіки. На ґрунті інтеграції наук відбувається активний розвиток педології та нової "гуманістичної" педагогіки, у формування якої значний внесок зробили Л.Виготський, П.Блонський, А.Макаренко, С.Шацький.

Наступна активізація роботи з дітьми-сиротами припала на 60-70 роки. Зокрема, у 1956 р. у СРСР виник новий тип закритих освітньо-виховних закладів – школа-інтернат. Перед школами-інтернатами було визначено мету – створити сприятливі умови для всебічної загальної та політичної освіти, виховання високих моральних якостей, забезпечення належного естетичного та фізичного розвитку, а також підготовка вихованців до практичної діяльності у різних галузях народного господарства. Незабаром визначились і непередбачені труднощі у вихованні дітей-сиріт: несприятливі зміни особистості дитини через неспроможність інтернатного закладу компенсувати атмосферу сімейного виховання, а також проблеми з організацією виробничої праці, дефіцит педагогічних кадрів.

Незважаючи на постійне переосмислення завдань і напрямів діяльності закладів для дітей-сиріт, удосконалення змісту їх життєдіяльності, стан соціально-психологічної відчуженості їх випускників практично не підлягає корекції. В інтернатних закладах формується особливий тип особистості, що суттєво відрізняється від особистості, яка виховується в родині [2].

Виховання дитини в умовах сімейної депривації та закритого навчального закладу закономірно призводить до її соціальної депривації. Аналіз досліджень формування особистості вихованців інтернатів дозволяє з'ясувати прояви соціальної депривації, перш за все, у міжособистісних стосунках дітей з однолітками (самоствердження, комплекс "Ми", суперництво); з дорослими (рентні відносини; дорослий сприймається як обслуга); з особами протилежної статі (ранні сексуальні стосунки, викривлені сексуальні уподобання, невміння налагоджувати сімейні взаємини); у майбутньому (очікування рентних відносин; недовіра до людей, світу в цілому; невдячність, заздрісність, очікування неприємностей з боку оточуючих); проекція власного життєвого досвіду на своїх дітей (І.Дубровіна, Т.Землянухіна, М.Лісіна, Я.Гошовський, А.Прихожан, М.Толстих). Суттєвим моментом у розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, є невпевненість у собі, неусвідомлення цінності своєї особистості, відсутність життєвої перспективи. У більшості випадків у цих дітей формується комплекс безнадійності, особистісної безпорадності; їм досить важко визначити сенс і мету свого існування, відчути себе комусь потрібними (екзистенційна депривація – глибинне почуття втрати смислу життя, поєднане з відчуттям порожнечі).

Важливим аспектом вирішення означеної проблеми є необхідність реформування системи сучасних навчально-виховних закладів інтернатного типу шляхом впровадження в реальну практику гуманістичної, особистісно-ціннісної моделі виховання [3]. Впровадження цієї моделі ми пов'язуємо з діяльністю нещодавно уведеного в Україні інституту соціальних педагогів, зокрема, з діяльністю соціальних педагогів в інтернатних закладах.

Специфіка діяльності соціального педагога інтернатного закладу як фахівця визначається тим, що він повинен допомагати дітям жити. Переважно це будуть діти зі зраненою душею; діти, яким довелося зазнати багато горя і несправедливості у своєму житті; діти самотні, які не отримали достатньо любові і тепла, а іноді вже й встигли зневіритися і втратили будь-яку надію у цьому житті. Соціальний педагог повинен навчити цих дітей позитивно сприймати життя, вірити у свої сили, допомогти знайти своє місце у цьому складному світі і реалізувати свої можливості.

Дослідження спеціальної літератури, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду діяльності соціальних працівників та соціальних педагогів, порівняльний аналіз їх діяльності та діяльності психологів, узагальнення власного досвіду роботи дозволяють стверджувати, що професійний рівень організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без піклування батьків, вимагає, щоб цю професію обрали люди з відповідними

особистісними якостями. Тому важливим, на наш погляд, є формування в соціального педагога здатності до співчуття, емпатії, доброзичливості, тактовності, делікатності, толерантності, аутентичності, щирості, ініціативності, комунікабельності. Означені якості особи, яка оволодіває цією професією, можуть бути притаманні майбутньому спеціалістові не лише з народження, їх можна й треба навчитись.

Зміст діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату, порівняно з функціями соціального педагога у загальноосвітніх закладах (А.Капська), має багато спільного. Однак існують і певні відмінності, які, на нашу думку, обумовлюються специфікою розвитку дитини поза родиною та особливостями життєдіяльності вихованців в умовах закритої освітньо-виховної системи. Саме тому виникає необхідність на основі змісту діяльності вичленити професійні функції соціального педагога інтернатного закладу. Нами в процесі дослідження виявлено такі специфічні функції діяльності соціального педагога в інтернатному закладі:

1. Охоронно-захисну функцію, яка спрямована на реалізацію соціально-правового захисту вихованців. Щоби мати можливість свідомо обирати та реалізовувати правовий механізм захисту прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, які з різних причин залишились без батьківського піклування, у соціального педагога повинні бути сформовані: повноцінні правові знання міжнародного і національного законодавства щодо захисту і підтримки зазначеної категорії дітей; знання про правовий механізм професійної діяльності; вміння реалізовувати у своїй діяльності весь комплекс правових знань; вміння самостійно, шляхом самоосвіти, підвищувати рівень власної правової культури; чіткі уявлення про необхідність організації правового виховання дітей-сиріт, яке сприятиме вдосконаленню правової культури кожного вихованця.

2. Організаційно-посередницьку функцію, яка забезпечує налагодження взаємодії соціального педагога із вихованцем, групою вихованців, педагогічним колективом, адміністрацією інтернатного закладу, державними та недержавними організаціями, до компетенції яких входить вирішення проблем означеної категорії дітей. Для успішної реалізації організаційно-посередницької функції важливо, щоби соціальний педагог розвивав власні комунікативні здібності, добре володів технікою міжособистісного спілкування.

3. Соціально-терапевтичну функцію, що спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем вихованців на основі самоусвідомлення особистістю ставлення до себе, до оточуючих та навколишнього середовища. Соціальний педагог інтернатного закладу повинен мати відповідний рівень психотерапевтичної підготовки, бо у своїй діяльності він постійно взаємодіє з дітьми-сиротами, для яких характерна наявність різних проблем. Тому майбутній спеціаліст повинен уміти здійснювати домедичну соціально-терапевтичну допомогу; доцільно застосовувати різні форми психолого-педагогічної терапії; проводити консультативну соціально-терапевтичну допомогу; організовувати як індивідуальні, так і групові терапевтичні зустрічі; залучати працівників різних соціальних інституцій до надання допомоги особистості [1].

У центрі уваги соціального педагога є соціалізація особистості, її інтеграція в суспільство як альтернатива відособленості, "випаданню" із унормованих соціальних стосунків. Тобто дитина з його допомогою може стати або "архітектором" власного життя, здатним подолати труднощі, виявити самоповагу, довіру до людей і світу, або може перетворитися на пасивну істоту, нездатну відповідати за власне життя. Це потребує конкретизації умов життєдіяльності суб'єкта, його побуту, соціокультурних інтересів, ціннісних орієнтацій.

Отже, професійна зорієнтованість соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату, на нашу думку, повинна зумовлювати педагогічні основи життєвого самовизначення дитини, які спрямовані на нейтралізацію депривaційних умов розвитку та формування стійкості життєвих прагнень і переконань.

Сьогодні висуваються якісно нові вимоги до педагога, до рівня його освіти та можливостей професійної реалізації. Підготовка такого спеціаліста можлива за умови глибокого систематичного вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які ґрунтуються на особистісно орієнтованій моделі освітнього процесу, на принципах гуманістичної спрямованості професійної освіти.

Визначені нами функції діяльності соціального педагога у загальноосвітній школі-інтернаті, зміст і мета його діяльності були покладені в основу навчального курсу "Система виховної роботи у дитячих будинках та школах-інтернатах". У процесі апробації навчального курсу з'ясовано суттєві принципи його побудови:

Методологічна основа, до якої ми відносимо системний, особистісно діяльнісний та індивідуально орієнтований синтез наукових знань про особистість.

2. Системний та інтеграційний підходи до вивчення особистості дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, зокрема вихованців державних інтернатних закладів.

3. Інноваційна зорієнтованість щодо вдосконалення моделі діяльності соціального педагога державних інтернатних закладів відповідно до сучасних вимог соціально-правового захисту і підтримки зазначеної категорії дітей.

На основі обґрунтованих вище теоретичних підходів нами розроблено зміст даного навчального курсу. Його метою є підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без піклування батьків; формування вмінь та навичок, професійно необхідних для роботи з відповідною категорією дітей. Вирішення завдань забезпечується структурою та змістом курсу, логікою формування знань, методами засвоєння матеріалу. Запропонований навчальний курс забезпечує раціональне співвідношення теоретичної і практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Особливостями навчального курсу є: актуалізація психолого-педагогічних знань для організації та управління соціально-педагогічним процесом, орієнтація на створення умов соціально-педагогічної адаптації дітей-сиріт; актуалізація інтеграції психолого-педагогічних знань і умінь для оволодіння методикою роботи із зазначеною категорією дітей; вивчення комунікативної культури як особливого вміння соціального педагога; формування у студентів емоційно позитивного ставлення до даного виду діяльності.

Програма навчального курсу "Система виховної роботи у дитячих будинках та школах-інтернатах" складається із восьми блоків.

Перший блок надає можливість сформувати основні уявлення і поняття про сирітство, особливості соціального сирітства, його причини та специфіку на сучасному етапі. *Другий* – подає історію питання. *Третій* блок присвячений вивченню особливостей становлення і розвитку дітей, які виховуються поза родиною, а також чинників, що обумовлюють формування таких особливостей. *Четвертий* – висвітлює питання соціально-правового захисту та матеріальної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Особливе місце відводиться ознайомленню з міжнародною та національною нормативно-правовою базою соціального захисту дітей-сиріт. *П'ятий* блок розкриває мету, принципи, зміст і методику соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами. Значна увага тут звертається на особливості роботи соціального педагога у загальноосвітній школі-інтернаті. *У шостому* блоці провідною ідеєю є формування уявлення про соціальні інститути, які опікуються дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без піклування батьків; розкривається значущість створення системи взаємодії "соціальний педагог – соціальні інститути". *Сьомий* блок надає можливість ознайомитись із зарубіжним досвідом вирішення проблем сирітства. *Восьмий* – висвітлює значення особистісних якостей соціального педагога у роботі з дітьми-сиротами. Велика увага звертається на професійну етику та культуру соціального педагога.

Вивчення курсу пропонується у вигляді лекційних, лабораторно-практичних занять та самостійної роботи студентів. Лабораторно-практичні заняття проводяться аудиторно і позааудиторно, з відвідуванням загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, а також соціальних інститутів, до компетенції яких належить вирішення проблем дітей-сиріт.

Успішну підготовку майбутнього соціального педагога до професійної діяльності з окресленою категорією дітей забезпечують активні форми та прийоми навчання (рольове моделювання, сюжетно-рольові ігри, психотехнічні вправи та прийоми, соціально-педагогічні тренінги); формування відповідних умінь діяльності (аналітичних, дослідницьких, моделюючих, комунікативних, посередницьких).

Апробація навчального курсу "Система виховної роботи у дитячих будинках та школах-інтернатах" здійснювалась на стаціонарному та заочному відділеннях Сумського державного

педагогічного університету ім. А.С.Макаренка у процесі навчання студентів за спеціальністю "соціальна педагогіка".

На завершення зазначимо, що ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без піклування батьків, залежить не лише від рівня якості їх теоретичної підготовки, а й від застосування своїх знань на практиці. Оскільки без уміння ефективно використовувати ці знання у реальному житті спеціаліст у такій складній професійній сфері, як соціальна педагогіка, котра передбачає максимальну відповідальність, може взагалі не реалізуватись.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / За заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Тематичне дослідження "Причини інституціалізації і майбутнє молодих людей, які залишають заклади державної опіки" проведене на замовлення Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) Українським інститутом соціальних досліджень у 2001 році. – К., 2001. – 47 с.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посібник/ За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Людмила АРТЮШКІНА

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Перехід молодої людини із школи до вищого навчального закладу пов'язаний із зміною ситуації соціального розвитку особистості. Соціальний статус "школяр", закріплений одинадцятьма роками навчання, змінюється на соціальний статус "студент". Молода людина опиняється в новій атмосфері, що вимагає відповідної адаптації до нових умов.

Першокурсники здебільшого прагнуть усе встигнути, однак незабаром стикаються із протиріччям між широтою пропозицій навчально-виховного процесу і власними індивідуальними можливостями.

У процесі навчання у ВНЗ студент коректує наявні максимальні можливості щодо реальних ціннісних орієнтацій з відповідним характером поведінки. Виникають нові настанови – властиві тій чи іншій типологічній спрямованості студента. Ця послідовна переоцінка своїх можливостей характерна для утворення внутрішньої позиції молодої людини. У літературі термін "позиція особистості" має кілька значень. Ними позначається статус, положення, ставлення, спрямованість, ціннісні орієнтації, система установок та ін.

Ця позиція, на нашу думку, може бути охарактеризована як системне співвідношення відповідних психологічних компонентів, що дозволяє особистості певним чином реалізовувати свої стосунки з зовнішнім, насамперед соціальним, і внутрішнім, особистісним середовищем. Навчання молодої людини у вищому навчальному закладі змінює її статус, а органічно властива новому статусові внутрішня позиція, яка тільки формується, визначає і характеризує її поведінку в нових умовах. Закономірно, що студент-початківець має гостру потребу в таких установках та еталонах поведінки, які дозволили б йому або зберегти основні засади попередньої шкільної позиції, або певним чином їх видозмінити.

Для впевненого самопочуття в нових умовах навчання виникає необхідність у збалансованій поведінці, коли наміри та характер поведінки відповідають один одному. Адекватна педагогічним вимогам позиція особистості як внутрішнє утворення може виникнути лише на основі формуючого впливу всього навчально-виховного процесу. Тому, як нам здається, вивчення умов оптимального формування позиції особистості повинно опиратися на системний підхід до розв'язання основних проблем послідовності освіти. У цьому випадку предметом дослідження стає процес перетворення позиції старшокласника на позицію студента. Оптимальна логіка такого перетворення – від позиції старшокласника (вивчення основ наук з орієнтацією на всебічний розвиток особистості) до позиції студента (вивчення наук з орієнтацією на високий професіоналізм).

Найважливішим етапом у процесі набуття вищої освіти є перший курс. Ефективність процесу адаптації першокурсників визначає й ефективність процесу формування внутрішньої позиції особистості студента.

Під адаптацією ми розуміємо залучення студента до умов вузівського навчально-виховного процесу у ВНЗ, в результаті чого він стає суб'єктом нових умов, нових видів діяльності й відносин, отже, набуває умінь та навичок оптимального виконання своїх функцій. Цей процес містить у собі асиміляцію оновлених вимог, свідоме їх виконання, внесення коректив у свою поведінку, зростання елемента творчої самостійності.

Ефективність адаптації, її темп і швидкість, на думку фахівців, залежать від ряду факторів, насамперед, від сформованості мотивів професійного вибору, особливостей мотивації

досягнення, рівня тривожності. Ці фактори, у свою чергу, є критеріями адаптованості першокурсників.

Проведений нами аналіз мотивів професійного вибору майбутніх соціальних педагогів – першокурсників Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка, дозволяє визначити, що:

- бажання бути вчителем спонукало вступити до педагогічного навчального закладу 8 % студентів;
- для 42 % першокурсників вибір пов'язаний з улюбленим предметом у школі;
- 50 % студентів обрали ВНЗ під впливом батьків, друзів.

Цікавим є той факт, що 68 % опитаних першокурсників вважають, що головним є одержання не професії, а вищої освіти. При цьому 32 % студентів з вибором професії соціального педагога пов'язують підвищення свого авторитету в суспільстві.

Якщо виключити методичні помилки при проведенні дослідження, то отримані дані свідчать про прагнення молоді не стільки до одержання педагогічної професії, скільки до продовження навчання у вищому навчальному закладі. Потягом до студентського життя виступають романтичні надії і потенційна перспектива входження в соціально престижний прошарок інтелігенції. На підставі сказаного можна зробити висновок про вкрай недостатній рівень сформованості мотивів професійного вибору, що багато в чому визначає ставлення до навчально-виховного процесу у педагогічному навчальному закладі.

Успішність адаптації, насамперед дидактичної, залежить від особливостей формування мотиваційних тенденцій першокурсників: прагнення до успіху або уникнення невдач. Від сили їхньої виразності і співвідношення залежить вибір стратегії поведінки й активність або пасивність у навчальній діяльності.

Для визначення мотивації студентам спеціальності "Соціальна педагогіка" було запропоновано модифікацію тесту А.Мехраблана, розроблену М.Магомет-Еміновим. Аналіз результатів тестування довів, що наприкінці першого курсу не можна зробити належного висновку про переваги тієї або іншої мотивації у студентів. Спостерігається значна варіація, що залежить як від конкретної ситуації, так і від умов навчальної діяльності. Однак високі показники мотиву уникнення невдач протягом усього навчального року дозволяють припустити наявність значного рівня тривожності у першокурсників. Дослідження тривожності здійснювалося нами за допомогою тесту-опитувальника Філіпса. Аналіз результатів діагностики показав, що загальний рівень тривожності складає до кінця навчального року 47,5%, тобто тяжіє до підвищеного. Очевидно, що фактор часу (дорослішання індивідуума) не сприяє емоційній стабільності. Підвищену тривогу викликають ситуації, пов'язані з необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей (58%); складними є ситуації перевірки (особливо публічної) у студентів знань, досягнень, можливостей (57%). Особливу тривогу в ситуаціях перевірки знань викликає страх допустити помилки (69,1%). Такий несприятливий емоційний стан впливає на мотиваційні тенденції в навчальній діяльності.

Процес адаптації суперечливий і складний, однак, закономірний і необхідний. Усе вищевикладене свідчить, що студента не можна залишати наодинці у цей важливий період. Процес адаптації повинен бути керованим, таким, який забезпечував би максимальний вияв індивідуальних можливостей кожного студента в умовах навчальної діяльності. Педагогічне керівництво адаптаційним процесом, на наш погляд, припускає:

- вивчення й облік індивідуальних особливостей першокурсників, їх характерологічних особливостей, системи цінностей, особливостей розвитку;
- формування професійної мотивації;
- формування свідомої позиції особистості;
- навчання студентів наукової організації навчальної роботи.

Вивчення індивідуальних особливостей першокурсників – одне з пріоритетних завдань педагогічного колективу соціально-гуманітарного факультету Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Студенти, які не володіють належними якостями особистості, що визначає їх здатність до навчання, з перших днів перебування у ВНЗ мають потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній допомозі. Її необхідність, на наш погляд, викликана тим, що труднощі в період адаптації першокурсників до умов навчання

можна пояснити не тільки незадовільним рівнем шкільної підготовки із спеціальних дисциплін, а й відсутністю високого рівня їх особистісного розвитку, насамперед, у пізнавальній сфері.

З цією метою нами розроблена соціально-педагогічна картка студента, що, крім загальних відомостей, фіксує характеристику зміни його статусу в колективі: діагностику характеру, зокрема, прояву рис характеру, що визначають ставлення до себе, до інших людей, до праці, вольові риси характеру, домінуючі ціннісні орієнтації. Діагностика проводиться психологами в межах навчального курсу "Методи самопізнання", що входить у перелік предметів навчального плану спеціальності "Соціальна педагогіка. Практична психологія". Названий навчальний курс забезпечує і психологічну адаптацію першокурсників до умов навчання. Під час занять проводиться корекція помилкових очікувань і типових ілюзій стосовно навчання, підвищення його мотивації, пошук оптимальних моделей поведінки у студентському середовищі, побудова оптимальної стратегії навчання. Цілеспрямоване формування професійної мотивації, як відомо, відбувається шляхом створення образу професії. З цією метою в навчальний план спеціальності "Соціальна педагогіка. Практична психологія" першого року навчання включено: "Вступ до спеціальності" і волонтерську практику.

Професійне становлення соціального педагога – процес тривалий і складний. Єдиний правильний шлях, що забезпечить майбутньому фахівцю успіх, – професійне самовизначення, а саме: професійно-особистісне, професійно-педагогічне, професійно-посадове. Навчальний курс "Вступ до спеціальності" має на меті допомогти соціальним педагогам-початківцям зорієнтуватись на шляху власного професійного самовизначення.

Основними завданнями курсу є:

- вивчення сучасного стану і перспектив розвитку спеціальності "Соціальна педагогіка" в Україні;
- ознайомлення з нормативно-правовою базою діяльності соціального педагога;
- з'ясування сутності основних соціально-педагогічних проблем дітей і молоді України;
- усвідомлення специфіки соціально-педагогічної діяльності;
- формування емоційно позитивного ставлення студентів до подальшої професійної діяльності.

Волонтерська практика є професійно значущим етапом у системі підготовки соціального педагога, первинною ланкою засвоєння та апробації етико-філософської концепції професійної діяльності. Саме в цей період закладається фундамент професійного світосприйняття, досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості соціального педагога, його ставлення до професії. Особливістю волонтерської практики є її проведення одночасно з вивченням навчального курсу "Вступ до спеціальності" і виконання її програмних вимог, що дає можливість порівнювати теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

Практичне значення волонтерської практики полягає в створенні повноцінних умов первинного професійного самоствердження майбутніх соціальних педагогів, основним критерієм якого є готовність особистості до самовдосконалення завдяки потребі набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, напрацювання вмінь і навичок спілкування з клієнтами.

Практика дозволяє студентам впевнитись у власному професійному виборі, переконатися у важливості діяльності соціального педагога для різних сфер, сформулювати стійку потребу майбутніх спеціалістів у професійному зростанні. Волонтерська діяльність, поряд із суто професійною підготовкою, продуктивно впливає й на формування почуття громадянської відповідальності особистості. Вона віддзеркалює взаємозв'язок глобальних явищ із локальними, тобто дає можливість майбутнім соціальним педагогам усвідомити, що соціальний прогрес починається на особистісному рівні.

Завданнями волонтерської практики є:

- ознайомлення студентів з моделями професійної діяльності фахівців відповідних соціальних закладів;
- самодіагностика емоційно-світоглядної придатності студентів до фахової діяльності;
- усвідомлення та закріплення на практиці провідних принципів взаємодії соціального педагога з клієнтом;

- формування професійно важливих якостей соціального педагога: милосердя, доброти, емпатійного співпереживання, готовності прийти на допомогу тощо;
- первинна психологічна адаптація студентів до професійної діяльності.

Усі зазначені напрями, на наш погляд, сприяють формуванню мотивації досягнення мети та зниженню рівня тривожності студентів-першокурсників, дозволяючи забезпечити необхідні умови ефективності процесу адаптації та професійної мотивації майбутніх соціальних педагогів. Однак пошук цілісної системи, що забезпечує ефективність зазначених процесів, вимагає окремого, більш глибокого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькевич Я. Діагностика розвитку професійних якостей майбутніх педагогів // Рідна школа. – 2002. – №7. – С.8-19.
2. Дидковская Я. Динамика профессионального самоопределения студентов // СОЦИС. – 2001. – №7. – С.132-136.
3. Юпитов А.В., Зотов А.А. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов // СОЦИС. – 1997. – №3. – С.84-92.

Жанна БАБ'ЯК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ

Стан й ефективність виховного процесу у ВНЗ помітно залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Внутрішні пов'язані безпосередньо з об'єктами соціально-виховного впливу (у нашому випадку – зі студентською молоддю); зовнішні – з умовами життєдіяльності студентів: навчальним процесом, матеріально-побутовими умовами, організацією дозвілля, спілкуванням та ін. Розмежування факторів соціально-виховного процесу на внутрішні і зовнішні є відносним. Так, скажімо, рівень загальноосвітньої підготовки абітурієнтів впливає на організацію навчального процесу з першокурсниками, зокрема, на співвідношення аудиторних, індивідуальних і самостійних занять. Організація навчального процесу, в свою чергу, обумовлює зміни в мотиваційній структурі студентів. Деякі із них за період навчання розчаровуються у своїй професії; причини такого розчарування – прорахунки в організації навчального процесу.

Спробуємо подивитись на студентську групу, як на особливий соціальний організм, знання закономірностей функціонування і розвитку якого сприяє раціональному управлінню у вищій школі. Зазначимо, що ми повинні враховувати, по-перше, значний вплив на процеси соціального виховання ситуації в сучасному українському суспільстві; по-друге, сьогоднішні студенти несуть у своїх професійно-поведінкових установках певні моделі майбутнього. Саме від того, наскільки ми будемо враховувати їх, залежить реальний стан міжособистісних відносин у недалекому майбутньому, успіх соціально-виховних реформ, що проводяться нині, потенціал соціально зрілої еліти України.

У реалізації наших проектів щодо ефективного соціального виховання студентів досить істотну роль відіграло те, що ми серйозну увагу звернули на форми студентського самоуправління і співуправління, оскільки, на нашу думку, це питання є злободенним і, водночас, мало розробленим. До того ж, самоуправління і співуправління є тим ефективно діючим механізмом у соціальному вихованні, який дозволяє багатьом студентам успішно пройти певну школу соціалізації в умовах вищої школи за досить обмежений час.

Ми усвідомлюємо, що сьогоднішня соціально-політична й економічна ситуація в нашій державі має політичний вплив на становище студентства. Досить негативні тенденції (зниження життєвого рівня, зростання безробіття, інфляція, зростання цін, розгул насилля і злочинності) вносять у студентське життя особливі проблеми і складнощі. Проте у студентів є ще й власні внутрішні проблеми, вирішення яких залежить винятково від них самих та від їхньої життєвої позиції. Слід зазначити, що ще три-чотири роки назад нами виявлено деякі особливості в особистій позиції студентів. Так, зокрема, ставлення до питань соціально-побутового становища, науково-дослідної роботи, позанавчальної діяльності було

очікувальним і споживацьким. Студентство в основному характеризувалось як пасивна маса, яка індеферентно ставиться до вирішення нагальних молодіжних проблем.

Проте сьогодні, на думку кураторів, можна стверджувати, що досить виразно простежується зростання активності у студентському середовищі, бажання молоді брати участь у вирішенні питань, які мають дотичність до їхнього життя у вищій школі та поза нею. Все більше активізується для студентів різних ВНЗ бажання створювати структуру самоуправління на різних рівнях. Проведений нами широкий аналіз самоуправління студентських об'єднань і організацій в різних ВНЗ України показує, що уже накопичений практичний досвід їх діяльності в Києві, Тернополі, Кривому Розі. Значну активність в організації студентських об'єднань проявляє Український національний комітет молодіжних об'єднань, який має достатній досвід у такій діяльності і можливість надавати певну фінансову підтримку.

Можна однозначно стверджувати, що студентські організації у формі рад, асоціацій потрібні; виживають вони там, де є ініціативні групи студентів, які хочуть працювати й управляти своєю життєдіяльністю, а не пускати її напризволяще.

Оцінки пріоритетності окремих напрямів у розвитку студентського самоврядування виявилися різними. Про це свідчать отримані статистичні дані: більше половини опитаних (59,1%) відзначають "необхідність створення студентської служби зайнятості" з метою забезпечення студентів тимчасовою роботою на період навчання та працевлаштування після завершення навчання. Слід зазначити, що більшою мірою цього потребують студенти державних навчальних закладів. Другим за значущістю напрямом удосконалення студентського самоуправління є участь студрад у розв'язанні конфліктних ситуацій між адміністрацією навчального закладу і студентами. На цей показник вказують 48,2% респондентів усіх навчальних закладів, за винятком студентів НПУ ім. М.Драгоманова, де перевагу йому віддали лише 29,6% респондентів.

Привертає увагу той факт, що 40% від загального числа опитаних пов'язують розвиток самоуправління з наявністю молодіжних студентських організацій, об'єднань, клубів, участь у яких хоча б певною мірою допомагає вирішувати проблемні питання.

Досить високий рейтинг у системі самоуправління такого напряму, як планування освітньо-дозвіллєвої діяльності (маються на увазі різні організаційні форми). Особливо цей показник простежується у відповідях студентів ТДТУ ім. І.Пулюя і в НПУ ім. М.Драгоманова, де позитивні відповіді дали відповідно 43,3% і 39,8% опитаних.

Характерним для відповідей студентів є те, що великі надії чимало із них (у межах 23,2-28,9%) пов'язують із розвитком самоуправління та наявністю студентських комітетів (за умови чіткого визначення статусу і функцій), контролем за розподілом місць у гуртожитку, поселенням і умовами проживання в ньому; наявністю студентського комітету в гуртожитку. До речі, перший із вказаних факторів порівняно більш важливий для студентів гуманітарних ВНЗ, другий – для студентів недержавних ВНЗ.

У відповідях студентів привертають увагу окремі напрями удосконалення студентського самоуправління, зокрема:

- контроль з боку студкому за організацією навчального процесу (мається на увазі його завантаження заняттями на тиждень, на день тощо) – 21,0%;
- спільне планування з адміністрацією ВНЗ науково-дослідної роботи студентів – 20,2%;
- контроль за розподілом і призначенням стипендії, заохочень – 17,0%.

Аналіз даних соціолого-педагогічного опитування підводить до думки про необхідність інституціалізації системи студентського самоуправлління. Така система у зазначених вище навчальних закладах поки що відсутня, хоча, безперечно, окремі її елементи спостерігаються у деяких ВНЗ. Одним із таких найбільш зрілих елементів є студентські ради в гуртожитках. Їхня структура і зміст традиційно усталилися ще з радянських часів, хоча сьогодні, на нашу думку, зміст їхньої діяльності має дещо змінитися. Зокрема, цього потребує індивідуалізація роботи з окремими студентами, з молодими сім'ями, зі студентами, котрі позбавлені батьківської опіки тощо. Нині уже замало дбати лише про соціально-побутові умови для студентів, оскільки у гуртожитку постійно постає проблема поведінки студентів, дотримання моральних принципів. У такій ситуації студрадам і деканатам факультетів було рекомендовано організувати розробку й обговорення на радах факультетів і зборах мешканців гуртожитку плани і проекти роботи в

гуртожитках. Зокрема, особлива увага зверталася на надання допомоги студентським радам в організації дозвілля студентів, практичних заходів щодо збереження матеріальних цінностей, прав студентів, взаємодій кафедр і студрад.

Аналіз цього аспекту роботи дозволяє висловити думку, що сьогодні гостро стоїть питання про створення більш потужного органу студентського самоврядування, який має працювати не лише в гуртожитках із студентами. Вищим навчальним закладам потрібна організація, яка працювала б з усім контингентом студентів і за різними напрямами. Тому досвід діяльності студентської ради університету є досить повчальним й актуальним. Хоча слід зазначити, що насторожує і, очевидно, потребує посиленої уваги до себе одна обставина: серед напрямів студентського самоуправління, які ми розглядали, напрям, що пов'язаний із відповідальністю студрад і студкомів за прийняття рішень у конфліктних ситуаціях в гуртожитку, перебуває на останньому місці.

Що стосується сфери дозвілля, то виявилося, що найбільший інтерес для студентів представляють клуби КВК, гуртки з вивчення іноземних мов, диско-клуби, творчі (в основному театральні) гуртки. Дещо віддалене місце посідають науково-дослідні гуртки чи проблемні наукові групи.

Серед політичних партій, громадських організацій і об'єднань, у яких студенти хотіли б брати активну участь, називаються, в першу чергу, Союз українського студенства (18%), Спілка української молоді (15%), Українська студентська спілка і Спілка молодіжних організацій України (по 12%). Як вказують респонденти, першочерговим завданням молодіжних організацій має бути вирішення соціальних питань студентської молоді, її соціальний захист.

Водночас студенти активніше почали висувати ідею про створення у ВНЗ соціальних служб, психолого-педагогічних реабілітаційних центрів, окресливши при цьому ті проблеми, що мають вирішуватися в даних структурах: медичні (профілактичні), методичні, матеріальні та ін.

За таких умов органи студентського самоуправління спільно з громадськими організаціями й об'єднаннями спроможні, на думку респондентів, сприяти підвищенню рівня поінформованості студентів (про що висловились близько 80% опитаних) з різних проблем, що стосуються їх життєдіяльності.

З метою організації і розвитку на оптимальному рівні студентського самоуправління важливого значення набуває подолання політичної і правової некомпетентності студентства. Як показали дослідження, студенти переважно не ознайомлені з законодавчими документами щодо вищої школи і молодіжної політики (Закони України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1992 р.); "Про об'єднання громадян" (1993 р.); Положення про Український молодіжний центр (1997 р.); Положення про фонд сприяння молодіжному житловому будівництву (1997 р.); Положення про порядок фінансування проектів і програм молодіжних і дитячих громадських організацій (1997 р.).

Заслуговують на увагу відповіді студентів, що стосувалися їхньої поінформованості про молодіжні організації, які входять до складу УНКМО. Із загальної кількості організацій (яких офіційно нараховується близько 50) у кожній академічній групі (87 груп) було названо в середньому від 2 до 6 організацій. Іноді серед них називалися певні релігійні об'єднання та фонди, які ніяк не можна було віднести до молодіжних.

У даній ситуації популяризацію законодавчих документів та інформації про молодіжні організації доцільно розпочати, очевидно, за допомогою кафедр суспільних наук. Включення відповідних питань до програм тих навчальних курсів, що читають викладачі цих кафедри, буде сприяти, з одного боку, усуненню правової некомпетентності студентів, а з другого, – підвищенню рівня поінформованості про громадське життя у молодіжному середовищі.

При цьому не можна обійтися і без відділів соціально-виховної роботи у ВНЗ, які повинні продумати систему популяризації і доведення до відома студентів прийнятих молодіжних програм на рівні держави, регіону, району; надавати допомогу ВНЗ в організації й проведенні семінарів і консультацій з питань студентського самоуправління та впровадження його окремих форм. На нашу думку, органи студентського самоуправління можуть стати надійним помічником у реалізації регіональної молодіжної політики.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати: незважаючи на окремі позитивні зрушення у системі вищої освіти, потреба студентів у реформації соціально-виховного процесу в академічній групі залишається незадоволеною, тому природно, що вони досить високо оцінюють відповідність виховної роботи тим потребам, які з'являються у процесі розвитку нестабільного макросоціуму.

За основу оптимізації соціально-виховного процесу доцільно взяти принцип "клепсидри": соціальне становлення особистості має починатися з широкої енциклопедичної бази, після цього має відбуватися індивідуалізація процесу, а потім знову розширення соціального аспекта виховання. Важливо при цьому позбутися вузьковідомчої специфіки виховання студентів. За таких умов студентське самоуправління і співуправління у тих сферах, де знаходяться життєвоважливі інтереси студентів, набуде усвідомленої цілеспрямованої дії. У процесі організації самоуправління важливо врахувати:

- принципи "знизу – вгору", "від окремого до загального", різноманітності і змагання, відповідальності, співвідносності прав і обов'язків;
- диференційований підхід до його організації на різних курсах, оскільки готовність до самоуправління змінюється за параболічною кривою, досягаючи максимального значення на третьому-четвертому курсах;
- особистісну зацікавленість студентів у формуванні і розвитку тих чи інших органів самоуправління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. – К.: УДЦССМ, 2001. – 219 с.
2. Соціальна робота з підлітками та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: УДЦССМ, 2000. – 275 с.
3. Молодежь в меняющемся обществе. – ЮНИСЕФ, 2000. – 194 с.

Рузольда КУЗЬМИНА

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИНЫ "ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ"

С каждым годом все отчетливее в психолого-педагогических исследованиях подчеркивается ведущая роль социально направленной педагогической организации внешнего мира, в котором развивается ребенок. Эта система охватывает разные уровни детского развития: индивидуальный, этнический, возрастной, общесоциальный [1, 53]. Особое значение социально-педагогический аспект имеет при рассмотрении феномена детской одаренности, занимающей в теории одаренной личности и педагогической практике одно из ведущих направлений. Действительно, когда энергетические ресурсы на Земле истощены, основным ресурсом становится одаренный человек, от которого зависит благосостояние и процветание человечества [2].

Не может быть жизнеспособного одаренного человека вне социального пространства. Поэтому ключевым моментом в организации воспитания одаренной личности является приближение педагогов, практических психологов, организаторов системы образования к наиболее целесообразным стратегиям и тактическим приемам для адекватного понимания природы психического, а также существа процессов социализации-индивидуализации, объективизации-субъективизации, интериоризации-экстериоризации растущего человека в социокультурном мире в условиях действительности [1, 55].

Воспитание и обучение одаренного ребенка и подростка ставит задачи поиска новых способов педагогического взаимодействия, которые вели бы к овладению растущим человеком социальным качеством, заключающимся в воспитании соучастия к событиям жизни и самоопределении личности "в поле конкретного социального" [1, 53].

В связи с этим, главной задачей на фоне изучения феномена одаренности психологами является подготовка воспитателя и учителя для одаренных детей с учетом условий социализации ребенка и подростка в различных социальных общностях – семье, ДОУ, школе, в любом другом коллективе на фоне современности.

Большое значение в этом вопросе имеет теоретический и практический материал, наработанный по проблеме одаренности как советскими (В.Экземплярский, С.Рубинштейн, Л.Выготский, А.Леонтьев, А.Лазурский, Б.Теплов, Л.Божович и др.), украинскими (М.Холодная, Ю.Гильбух и др.), так и зарубежными учеными (Ф.Гальтон, В.Штерн, Э.Спирмен, Л.Термен, Дж.Гилфорд, Дж.Рензулли, П.Торренс, К.Хеллер, А.Матюшкин, И.Равич-Щербо, Л.Венгер, В.Шадриков, В.Дружинин, Д.Богоявленская, Д.Брушлинский и мн. др.)

Несмотря на отсутствие единой концепции одаренности, после фундаментальных лонгитюдов Л.Термена (1922, 1928, 1947), лонгитюдов Летта С. Холлингвоус (1926), Роберта Ламсона (1930), Пола Уитта (1940), Гертруды Хилдрес (1988), Маргарт Уиллес (1938, 1961), Лейтеса (1977), К.Хеллера (1991), Е.Щеблановой (1994) произошел переход к практическому решению проблемы. Большое значение в этом вопросе сыграли труды практических психологов (Бине, Л.Термена, Векслера, Равена, Пенроуза, Кэтелла, Амтхауэра, Г.Айзенка, Меде, Пиорковского, Гурьянова, Смирнова и др.) [3, 4, 5].

Уже существуют межвузовские кафедры и центры по одаренности [2, 10, 13], проводятся научно-практические конференции, осуществляются широкомасштабные обследования детей и подростков. Организуются школы и классы для актуально одаренных детей (селективная и переходная дифференциация обучения). Одаренный ребенок сейчас, более чем всегда, защищен государством и мировым сообществом [6, 7, 8, 11].

Исследования феномена одаренности поставили перед учеными проблемы: до сих пор остается дискуссионным соотношение генотипического и средового (в том числе социального) в формировании одаренности. Поэтому важность дисциплины “Одаренный ребенок в социальном пространстве” приобретает особое значение. При изучении данного курса студент сам должен придти к выводу о влиянии социума на формирование одаренности и, следовательно, увидеть свою роль в воспитательно-образовательном процессе.

Микросоциум ребенка и условия его воспитания зависят от форм дифференциации обучения, которые, в свою очередь, определяются спецификой одаренности (специальная или общая), а также содержанием образования и выработанными педагогическими стратегиями – ускорения (акселерации), интенсификации, обогащения [5, 9].

Селективная (жесткая) дифференциация обучения имеет достаточно большую историю – это работа с талантливыми детьми (музыканты, математики, художники). Данный способ дифференциации обучения актуален для специально одаренных детей, так как они смогут себя наиболее полно реализовать в среде сверстников, равных по интеллекту и способностям. Однако эта система имеет недостатки. Во-первых, воспитание в специальной школе, если ребенок живет вне семьи, разрушает микросреду детства. Во-вторых, не всегда учитывается особенность психики этих детей. Практика показывает, что талантливым детям не всегда удается реализовать свой потенциал из-за неадекватного восприятия реальности. Однако уровень развития науки позволяет предусмотреть тренинговые занятия с такими детьми по социальной компетенции, которые облегчат адаптацию детей и подростков в современной мире [9].

Основное направление развития общей одаренности в системе образования касается переходной системы дифференцированного обучения одаренных, а именно создания специальных классов (гимназических, лицейских) одаренных детей в обычных школах. Такие школы имеются в Украине, например в Крыму [10].

Между тем стоит подумать о целесообразности введения формы обучения, когда в стенах одной школы существуют классы для одаренных и обычных детей [12]. Во-первых, это прецедент на “неравенство”, к которому чувствительно большинство людей и которое может повлиять на равновесие в обществе. Во-вторых, непроизвольно культивируемое школой чувство превосходства у одаренных детей вредно сказывается на их личностном развитии.

Учитывая то обстоятельство, что общеобразовательная школа содержит основное количество потенциально одаренных детей и подростков (на их количество приходится до 97 % от общего количества детей), поиск ученых идет в направлении выявления возможностей совместного обучения детей с разным интеллектуально-творческим потенциалом. Такое обучение является наиболее мягкой системой личностного воспитания ребенка, где может быть достигнута здоровая соревновательная атмосфера и успешно проведена коррекция межличностных отношений.

В Украине, как и в других странах, проблема обучения одаренных в массовой школе находится в стадии становления и апробации авторских программ. Главный недостаток совместного обучения – разрушение системы обучения у одаренных [9].

Тезис "все одарены" привносит гуманистический настрой в реализацию проблемы одаренности. Работа с потенциально одаренным ребенком может рассматриваться как новое направление деятельности социального педагога. Именно поэтому подготовка социального педагога для работы с одаренными детьми и подростками должна учитывать все возрастные периоды жизни человека. Будущему социальному педагогу нужно научиться рассматривать одаренность как в биологическом (временном), так и социальном пространстве. Задачами социального педагога становятся создание условий для самореализации и успешной социализации, воспитание одаренной личности и преодоление социальной дезадаптации школьника [13].

В вузах начали готовить студентов по проблемам одаренности: вводится специализация "Диагностика и развитие одаренности" [13], читаются дисциплины "Феномен одаренности", "Одаренные школьники в социальном пространстве", "Современные концепции одаренности" [14], "Одаренный ребенок" [15] и др., которые предлагаются студентам старших курсов как спецкурсы по выбору.

В Ялте в КГГИ на психолого-педагогическом и эстетическом факультетах для студентов 5 курса по специальности "Социальный педагог" читается спецкурс "Одаренный ребенок". Учебная дисциплина включает все этапы онтогенетического развития, рассматриваемые с точки зрения социальных проблем и психолого-педагогических задач воспитания одаренного человека, и состоит из тем:

- История развития проблемы одаренности. Современные концепции.
- Личность в трудах западноевропейских, американских и советских ученых; условия формирования одаренной личности.
- Детская одаренность и проблема ее развития; гетерохрония и дисинхрония развития (влияние биологических и социальных факторов); черты одаренного ребенка и подростка (познавательная, умственная и личностная сферы).
- Идентификация одаренности (общий подход и методы).
- Творческий потенциал личности: развитие и обучение.
- Содержание образования для одаренных; дифференциация образования.

В задачу курса входит формирование профессионально-личностной позиции социального педагога, который должен уметь увидеть перспективу развития ребенка и подростка, определить возможности развития способностей, понять особенности психосоциального сопровождения личности, знать условия ее реализации. С этой целью студентам были предложены практические работы по освоению педагогических методик определения склонностей и установления интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка и их интерпретация [14]. Построение портретов потенциальной одаренности в умственной, познавательной и личностной сферах позволяло им "видеть" ребенка и подростка объектами социально-педагогической деятельности. Студенты учатся по результатам эксперимента намечать программы взаимодействия с семьей и ставить коррекционные задачи развития интеллектуально-творческого потенциала отдельно каждого ребенка.

Результатом проведенного курса было формирование научного мышления студентов об одаренности. Большое значение в этом вопросе имело проведение обсуждения на семинарском занятии влияния средовой и генотипической детерминации, а также выполнение самостоятельной работы на тему "Личность и одаренная личность", итогом которой были выступления студентов с докладами. Для выяснения влияния на одаренность макро- и микросоциума привлекался биографический материал по одаренным и гениальным людям.

Программа дисциплины предусматривает активное вовлечение студентов, будущих социальных педагогов, в изучение проблематики одаренности, решение психолого-педагогических задач работы с потенциально одаренными и одаренными детьми и подростками. В основе данного курса лежат практические положения "Рабочей концепции", которая также прорабатывалась на семинарском занятии. Учитывались не только взаимообусловленность наследственности и социальной среды, но и психологические

механизмы саморазвития личности. Последняя лекция была посвящена учителю одаренных детей и профессионально-личностной позиции социального педагога, его роли в формировании одаренности и педагогическом сопровождении.

При чтении курса применялись современные педагогические методы и приемы – проблемные лекции и логарифмическая спираль. На зачете студенты свободно оперировали научными понятиями, организующими столь сложный и многогранный феномен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов С.П. Ребенок как субъект жизни в пространстве образования современного мира // Мир психологии (научно-методический журнал). – М., Воронеж, 2002. – С.46-55.
2. Кулемзина А. Центр детской одаренности // Обруч. – 1999. – №3.
3. Кузнецова Ю.И. Изучение и обучение одаренных детей в Американской педагогической психологии/ Дис... канд. псих. наук. – Новгород, 1996. – 195 с.
4. Хеллер К. и др. Лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.18-21.
5. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С.Лейтеса. – М., 1996; 2000. – 286 с.
6. Семашко О.М. Національна програма естетичного виховання: Талановита особистість: сім'я, держава. – Київ, 1994. – Ч.2. – С.82-84.
7. Рабочая программа одаренности / Под ред. В.Д.Шадрикова, В.Д.Богоявленской, М.А.Холодной и др. – М., 1998. – 24 с.
8. Психология одаренности (от теории к практике) / Под ред. Д.В.Ушакова. – М., 2000. – 220 с.
9. Савенков А.И. Дифференциация обучения и одаренные дети //Magistr: Межд. журнал "Психологическое образование". – 2000. – №1. – С.54-68.
10. Наука и образование Крыма: организация работы с одаренными детьми и молодежью в научных и образовательных организациях и учреждениях Автономной Республики Крым. – Симферополь, 2002. – 32 с.
11. Панов В. И. Научные и образовательные аспекты одаренности / Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – Київ, 1998. – С.200-208.
12. Петруненко Л.В. Развитие творческого потенциала учащихся общеобразовательной школы/ Наука и образование Крыма. – Симферополь, 2002. – С.72-82.
13. Бусыгина О.М. Практика и исследование. Современное образование // Сиб. образ. журнал. – 1999. №1. – С.79-84.
14. Бусыгина О.М. Образовательная программа для социальных педагогов: Школа Космонавтики. Новости XI конференция "Космос и одаренность". Материалы... http:shk.h1.ru /Internet/News/Conference/Reports/Busygina. – 2001.
15. Учебная программа и руководство к семинарским занятиям по спецдисциплине "Одаренный ребенок"/ Составила: проф. Кузьмина Р.И. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – 28 с.

Наталія ЛАРІОНОВА

ЗАСОБИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК

Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, один із найстаріших у східному регіоні України, належить до числа навчальних закладів, які дають вищу професійну освіту соціальних педагогів і соціальних працівників.

Одним із найважливіших критеріїв ефективності роботи вищого навчального закладу у справі підготовки спеціалістів для народного господарства є успішність вирішення випускниками у практичній діяльності найрізноманітніших завдань. Це залежить від того, наскільки глибоко вони оволоділи знаннями у відповідних галузях науки, уміннями і навичками застосування цих знань на практиці. Тому професійна підготовка висококваліфікованих спеціалістів передбачає нерозривну єдність теоретичної і практичної підготовки протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Специфіка спеціальностей "Соціальна педагогіка" і "Соціальна робота" вимагає ґрунтовної практичної підготовки. Це обумовлено низкою чинників:

- інновація професій у нашому суспільстві;
- недостатність відомчої нормативної та інструктивно-методичної бази підготовки спеціалістів;

- багатоманітність можливих місць роботи після закінчення ВНЗ і, відповідно, певна своєрідність завдань, клієнтури, форм і методів роботи тощо;
- невідпрацьованість професійного інструментарію із спеціальності, що зумовлює необхідність його самостійної розробки спеціалістом;
- фактор "професійної самотності", що означає нерозуміння специфіки роботи і призначення на посади в установах, які не є соціальними службами і організаціями; слабкі можливості спілкування з колегами на професійних зборах і заходах.

Важко переоцінити соціальну значущість професії, особливо в українському суспільстві, яке є суспільством перехідним, тобто створює соціальне середовище, недостатньо оптимальне для соціалізації особистості. Тому слід погодитися із колегами, викладачами Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, "що першочергового значення набуває особистісний чинник, і не лише в аспекті зміни установки студентів (від пасивно споживацької до активно дієвої), а й в аспекті формування у майбутніх соціальних педагогів якостей лідера, керівника соціально-педагогічного процесу, здатних не тільки конструктивно будувати стосунки в рефлексивному середовищі й прогнозувати їх розвиток, а й активно змінювати це середовище" [4, 53].

У той же час "перенесення акценту з засвоєння предметно-дисциплінарного знання на становлення узагальнених характеристик й особистості в цілому через опрацювання набутих знань можливий шляхом переосмислення ролі й місця в навчанні його організаційних форм" [5, 29], перш за все, навчальних практик.

У зв'язку із цим постає питання про запровадження такої моделі соціально-педагогічної практики, яка давала б можливість здійснення моніторингу професійного становлення студентів. "Адже власне соціально-педагогічна практика покликана формувати педагогічну рефлексію, коли для фахівця предметом роздумів стають форми й методи діяльності, способи вироблення й прийняття практичних рішень" [4, 53].

Сьогодні кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи нашого університету відпрацьовує модель навчальної практики для студентів соціально-педагогічних спеціальностей, яка ґрунтується, перш за все, на основі принципу зворотного зв'язку теоретичного навчання і практики: з одного боку, осмислення й застосування студентами на практиці набутих за період проходження практики теоретичних знань, усвідомлення їх значення для успішної професійної діяльності, а з іншого, – закріплення при вивченні теоретичних дисциплін і у навчально-дослідницькій роботі емпіричних знань, отриманих у ході практики.

Впроваджена модель включає такі різновиди соціально-педагогічної практики:

- ознайомлювальна (I семестр, 1 тиждень);
- волонтерсько-адаптаційна (II семестр, 2 тижні);
- соціально-виховна (III семестр, 4 тижні);
- оздоровчо-дозвільна (III семестр, 8 тижнів);
- соціально-інтегрована (IV семестр, 4 тижні);
- попереджувально-профілактична (V семестр, 4 тижні);
- сімейно-виховна (VI семестр, 4 тижні);
- корекційно-реабілітаційна (VII семестр, 8 тижнів);
- стажистська (комплексна) (IV семестр, 10 тижнів).

Така періодичність проходження практики, чергування вищезгаданих її різновидів дає можливість організації моніторингу професійного становлення студентів і робить актуальним відбір засобів його здійснення.

Кожен різновид практики супроводжується вхідним і вихідним анкетуванням студентів. Так, перед ознайомлювальною практикою студенти першого курсу відповідають на питання, які допомагають і керівникам практики, і самим студентам з'ясувати: а) причини вибору саме цієї професії; б) рівень сформованості інтересу до обраної професії і ступінь бажання стати професіоналом в обраній сфері; в) обізнаність із змістом професійної діяльності, сферами спеціалізації; г) наявність практичного досвіду професійної або волонтерської роботи у соціальній сфері; ґ) суб'єктивну оцінку власної придатності до обраної професії; д) уявлення про вимоги до особистісних рис спеціаліста.

Після закінчення всіх різновидів практики студенти відповідають на запитання:

1. Ваші основні особисті враження від практики?
2. Наслідки практики для Вашого професійного становлення:

- розширилось уявлення про: сфери спеціалізації соціального працівника (педагога); категорії клієнтів соціальних служб; систему соціальних служб і організацій в Україні; організацію і діяльність відомих до початку практики соціальних служб і організацій (вкажіть, яких саме);
- змінилося ставлення до самої професії (вкажіть, як саме);
- змінилась мотивація оволодіння професією:
  – мотивація стала більш свідомою;
  – настало "розчарування" у професії;
  – з'явились сумніви у власній придатності до обраної професії;
  – інший варіант.

3. Оцініть за 5-бальною шкалою своє ставлення до бази проходження практики: до початку практики; після її завершення; як до бази проходження практики у майбутньому; як до можливого місця працевлаштування.
4. Оцініть за 5-бальною шкалою реалізацію Вами кожного із завдань практики.
5. Оцініть за 5-бальною шкалою виконання кожного виду роботи.

Спостереження за індивідуальною діяльністю студентів у ході практики, яке здійснюється її керівниками, узагальнюється у карті оцінки і самооцінки професійних умінь, яка заповнюється після кожного різновиду навчальної практики.

Професійні уміння	**Рівень сформованості і рекомендації для подальшого розвитку і самовдосконалення**		
	Керівник кафедри	Керівник бази практики	Самооцінка
Комунікативні			
Організаційні			
Діагностичні			
Проектувальні			
Дидактичні			
Аналітичні			

Здійснюється моніторинг професійного становлення студентів і під час проведення таких цікавих форм супроводження навчальної практики, як проект- і експерт-семінари.

Проект-семінари можуть проводитися як на початку практики, так і в її ході. На семінарах студенти захищають індивідуальні і групові проекти, які безпосередньо пов'язані із змістом, завданнями практики, специфікою роботи соціальної служби або організації соціального захисту, де проходять практику студенти. Це може бути план роботи за одним із напрямів соціальної або соціально-педагогічної служби на період проходження практики, проект просвітницької, профілактичної або корекційної роботи тощо.

Експерт-семінари проводяться у мікрогрупах студентів, які проходили практику на одній або аналогічних базах практики. Студенти представляють організацію і виконання основного завдання практики (наприклад, аналіз кризової ситуації клієнта і системи корекційної роботи, організацію системи роботи з сім'єю "ризику" тощо).

Обидва різновиди семінарів засновані на використанні методу проектів і дають можливість оцінити рівень сформованості певних умінь і навичок, творчого ставлення до оволодіння професією, активність-пасивність у виконанні завдань навчальної практики за відповідними критеріями:

Критерій А. Орієнтація у контексті професійної ситуації (знання і розуміння)

Рівень	Дескриптор
Низький	Студент описує вивчені факти і явища безсистемно, не розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки, частково використовує для цього професійну термінологію; переважає емоційна оцінка
Середній	Студент використовує основні компоненти отриманих знань для характеристики фактів і явищ, частково розкриває причинно-наслідкові зв'язки
Високий	Студент системно аналізує отриману інформацію, повністю розкриває причинно-наслідкові зв'язки, демонструє глибоку теоретичну компетентність у розумінні проблеми, що аналізується

Критерій В. Оволодіння формами роботи (уміння)

Рівень	Дескриптор
Низький	Студент може виконати роботу за отриманим алгоритмом або зразком без урахування специфіки ситуації або клієнта
Середній	Студент може запропонувати окремі нестандартні елементи вирішення поставленого завдання, розуміє специфіку ситуації
Високий	Студент самостійно ставить мету відповідно до специфіки ситуації і планує власну діяльність, спрямовану на реалізацію мети

Критерій С. Комунікація у навчальному діалозі і позиціонування

Рівень	Дескриптор
Низький	Студент уміє запропонувати проект або його частин, приєднується до чужої позиції або емоційно підтримує її, пасивно вислуховує чужі аргументи, не може аргументувати власні пропозиції
Середній	Студент уміє сформулювати власну позицію, усвідомлює чужу аргументацію, критично до неї ставиться, але відчуває труднощі в аргументації як "за", так і "проти" (кількість доводів, їх різноманітність і глибина)
Високий	Студент уміє "активно" вислухати опонента, сприяти розвитку й уточненню його позиції, сформулювати власну позицію, глибоко її аргументувати, активно відстоювати і розвивати у ході навчального діалогу

Засобом здійснення моніторингу професійного становлення студентів є й характеристика-відгук, яку незалежно один від одного з метою забезпечення оптимальної об'єктивності надають групові керівники кафедри і бази практики. Характеристика надається за відповідним алгоритмом і повинна відображати не просто загальну оцінку проходження практики, а цілий спектр контрольних позицій, які й забезпечують можливість моніторингу професійного становлення студента у процесі навчальних практик:

1. Мотивація студента – інтерес до конкретного різновиду практики, його відповідність бажанню, професійним нахилам студента, інтерес до роботи конкретної установи, до роботи з певною категорією клієнтів.
2. Активність студента. Ставлення студента до практики.
3. Дотримання етичних норм професійної діяльності.
4. Індивідуальні особливості студента – впевненість, урівноваженість, відкритість, готовність прийти на допомогу, комунікабельність, стиль спілкування з клієнтами, колегами, керівниками практики, готовність до обговорення проблем, що виникають, критичного самоаналізу власної діяльності, сприйняття критики, толерантність.
5. Надання пріоритету індивідуальній роботі або роботі у групі, роботі під керівництвом або самостійно, творчій або репродуктивній роботі, у якості організатора, керівника або

виконавця, безпосередньо з клієнтами або проектування, планування, теоретична розробка тощо.

6. Досягнення цілей і виконання завдань практики.
7. Якість виконання завдань програми практики й оперативних доручень.
8. Рівень сформованості професійних умінь.
9. Рівень професійної самосвідомості студента.
10. Практичний внесок студента у роботу конкретного закладу.
11. Загальна оцінка за практику.
12. Рекомендації з професійного самовдосконалення [1, 217].

ЛІТЕРАТУРА

1. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – С.217.
2. Межирицький О.Я. Розвиток форм і методів соціально-педагогічної підготовки студентів до роботи в сільській місцевості // Освіта Донбасу. – 2002. – №3. – С.56-59.
3. Наскрізна програма практики студентів спеціальності "соціальна робота" // Соціальна робота: Збірник навчальних програм // Соціальна робота. Кн.5. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.293-308.
4. Поліщук В. Підготовка фахівців із соціальної роботи: Тернопільський державний педагогічний університет // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – №1. – С.49-56.
5. Харченко С.Я. Інноваційні технології підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Ред. кол.: Б.І.Холод (головний редактор), О.Я.Савченко, О.І.Ляшенко, А.М.Федяєва та ін. – К.: НМЦ ВО, 2000. – Вип.26. – С.28-34.

АВТОРИ НОМЕРА

АРТЮШКІНА Людмила Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан соціально-гуманітарного факультету Сумського державного педагогічного університету (СДПУ) імені А.С.Макаренка
БАБ'ЯК Жанна Володимирівна	аспірантка Національного педагогічного університету (НПУ) імені М.П.Драгоманова
БЕНЕРА Валентина Єфремівна	аспірантка кафедри дошкільної педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова, завідувач відділом дошкільного виховання Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту (КОГПІ) ім. Тараса Шевченка
БІЛОВУС Надія Богданівна	аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної освіти Прикарпатського університету (ПУ) ім. В. Стефаника
ВАСЕНОК Тетяна Михайлівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологій та основ виробництва Глухівського державного педагогічного університету
ВОНСОВИЧ Валентина Павлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету
ГЛАВАЦЬКА Ольга Леонідівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ГУРЕВИЧ Роман Семенович	доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічно-індустріального факультету Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
ДЖИГУН Людмила Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Технологічного університету "Поділля" (ТУП)
ДУНЕЦЬ Лілія Михайлівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології ТУП
ІОВА Валентина Юріївна	старший викладач кафедри педагогіки Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ІЩУК Наталія Юріївна	викладач іноземної мови Вінницького інституту регіональної економіки та управління

ІЩУК Світлана Василівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО Людмила Йосипівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри суспільних наук Чортківського інституту підприємництва та бізнесу
КОЗЯР Микола Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Рівненського державного технічного університету
КРАВЧУК Марія Миколаївна	викладач кафедри психології Міжнародного університету "РЕГ" імені академіка Степана Дем'янчука
КУЗЬМІНА Рузольда Іванівна	доктор біологічних наук, професор Кримського державного гуманітарного інституту
КУРАЧ Микола Станіславович	аспірант кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка, викладач КОГПІ ім. Тараса Шевченка
ЛАРІОНОВА Наталія Борисівна	асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
МАТЯШ Наталія Степанівна	старший лаборант кафедри іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
МАЧУСЬКИЙ Валерій Віталійович	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук (ІПВ АПН) України
МАШКІНА Людмила Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, проректор Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
МІЩИК Людмила Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького державного університету
МОРСЬКА Лілія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МУШИНСКІ Адам	директор навчального центру в м. Ґлоґові (Польща)
ОСИПОВ Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації ІПВ АПН України
ПАРФАНОВИЧ Іванна Іванівна	головний спеціаліст служби у справах неповнолітніх Тернопільської міської ради
ПЕРМЯКОВА Ольга Григорівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І.Я.Горбачевського

ПОЛІЩУК Віра Аркадіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛТОРАК Степан Тимофійович	начальник Військового інституту внутрішніх військ МВС України, м. Харків
ПОЛЯНИЧКО Анжела Олександрівна	аспірантка СДПУ імені А.С.Макаренка
ПРОКОПОВИЧ Богдан Антонович	кандидат педагогічних наук, декан факультету трудового навчання КОГПІ ім. Тараса Шевченка
СКАЛІЙ Олександр В'ячеславович	асистент кафедри легкої атлетики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
СОБЧАК Надія Мирославівна	асистент кафедри соціальної педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ФАЛИНСЬКА Зоряна Зенонівна	завідувач педагогічної та виробничої практики Львівського державного університету імені Івана Франка
ФИЛИНКОВ Володимир Ілліч	завідувач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії
ЦАБАН Надія Іванівна	асистент кафедри німецької мови Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
ЧЕРНИШОВА Ганна Федорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки СДПУ ім. А.С.Макаренка
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	здобувач кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ШУТКЕВИЧ Валентин Сергійович	здобувач ІПВ АПН України, музичний керівник дитячого фольклорного ансамблю ПП "Швейна фабрика "ГАЯН", м. Переяслав-Хмельницький

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ 3

Шуткевич Валентин. Філософсько-культурологічні аспекти формування творчої особистості молодшого школяра засобами національного музичного мистецтва 3

Ковальчук-Дехтяренко Людмила. Вплив взаємовідносин батька і матері на розвиток особистості дитини 7

Парфанович Іванна. Стан організації виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми в сучасних умовах 9

Шеремет Ігор. Теоретичні засади антиалкогольного виховання старшокласників 14

Главацька Ольга. Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання учнів 20

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 26

Дунець Лілія. Авторитет викладача у форматі професійного спрямування майбутніх соціальних педагогів 26

Іщук Світлана. Можливості використання педагогічної спадщини Януша Корчака у процесі підготовки соціального педагога 29

Міцик Людмила. Взаємодія студента і викладача у контексті проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності: соціально-психологічний аспект 32

Поліщук Віра. Етичний компонент у змісті професійної підготовки соціальних педагогів 37

Попторак Степан. Програма дослідження процесу формування військово-професійних умінь випускників 41

Біловус Надія. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми 46

Бенера Валентина. Проблема формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів у системі їх професійної підготовки 49

Вонсович Валентина. Цілі й стандарти освіти як передумова ефективності навчання та контролю знань 55

Машкіна Людмила. Підготовка студентів до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики в умовах ступеневої освіти 57

Козяр Микола. Роль і зміст спецкурсу “Проекції з числовими позначками” у графічній підготовці майбутнього фахівця 62

Филинков Владимир. Экспериментальное обоснование эффективности профессионально-прикладной психофизической подготовки будущих специалистов машиностроительной промышленности 68

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА 71

Васенок Тетяна. Безрозрахункова методика конструювання плечових виробів на уроках трудового навчання 71

Осипов Олександр. Психофізіологічні якості особистості та їх вплив на продуктивність праці на уроках трудового навчання 72

Мачуський Валерій. Динаміка формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення 76

Прокопович Богдан. Роль народних художніх ремесел в національному вихованні особистості 83

Курач Микола. Реалізація умов наступності практикуму в навчальних майстернях та художньої обробки матеріалів при підготовці вчителя трудового навчання 88

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 92

Морська Лілія. Сучасний стан використання нових (мультимедійних) інформаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах 92

Іщук Наталія. Дидактичні характеристики наявних мультимедійних програм 94

Мушиньскі Адам. Значення мультимедіальних технологій навчання в приватних центрах підвищення кваліфікації 101

Скапій Олександр. Основні напрямки комп'ютеризації навчального процесу з фахових дисциплін на факультеті фізичного виховання соціальна педагогіка 103

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 106

Джигун Людмила. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціального становлення особистості 106

Іова Валентина. Про формування правомірної поведінки в контексті правової соціалізації 110

Чернишова Ганна. Дитячий оздоровчий центр як інститут формування соціальних орієнтацій підлітків 114

ЗА РУБЕЖЕМ 119

Собчак Надія. Організація і зміст практичного навчання бакалаврів соціальної роботи у США 119

Цабан Надія. Становлення соціальної роботи та соціальної педагогіки у Німеччині 123

Гуревич Роман, Матяш Наталя. Гуманізація вищої педагогічної освіти в Німеччині 127

Пермякова Ольга. Нормативне та формативне оцінювання знань учнів у Франції 131

Фапинська Зоряна. Практична підготовка фахівців для соціальної сфери у Франції 135

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 140

Кравчук Марія. Ціннісні орієнтації девіантних підлітків 140

Поліщук Юрій. Ціннісні орієнтації в структурі особистості як чинник професійного становлення майбутніх фахівців 142

Поляничко Анжела. Підготовка соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами в умовах загальноосвітньої школи-інтернату 147

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 152

Артюшкіна Людмила. Проблеми адаптації та професійної мотивації майбутніх соціальних педагогів 152

Баб'як Жанна. Педагогічні умови оптимізації соціального виховання студентів у позанавчальній роботі 155

Кузьмина Розольда. Теоретико-методические аспекты дисциплины "Одаренный ребенок в социальном пространстве" 158

Ларіонова Наталія. Засоби здійснення моніторингу професійного становлення студентів соціально-педагогічних спеціальностей у процесі навчальних практик 161

АВТОРИ НОМЕРА 166

ЗМІСТ 169

Тернопільський педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 2.12.2002. Підписано до друку 30.12.2002. Формат 60 х 84/16. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 15. Обліково-видавничих аркушів — 19,5. Замовлення № 108.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.