

of the XXth century.

The theoretical analysis of points of view of home pedagogues on the problem of development of the school life in the Podkarpatska Rusj has been conducted.

Key words: Podkarpatskaja Rusj, Chekhoslovakija, "Madjarschina", "rusjka mova", rusiny, karpatoruske population, polycultural environment.

УДК 37(477)(„19")

## ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ТЕХНІКОЮ В СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ 30-40-х РОКІВ ХХ ст.

Лавріненко Олександр Андрійович  
м.Київ

*Автор статті на основі ретроспективного аналізу історико-педагогічних джерел розглядає сутність та зміст формування педагогічної техніки як складової системи професійних компетентностей майбутніх учителів у практичній підготовці, здійснюваній вітчизняними педагогічними вузами в 30-40-х роках ХХ ст.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна компетентність, історичний поступ, педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності.*

Період 30 – 40-х років ХХ ст. в історії освіти України досить трагічний і суперечливий. Як відзначають у своїх дослідженнях більшість сучасних істориків держави і права, 30-ті роки стали періодом формування і зміцнення сталінського тоталітарно-репресивного режиму, який, використовуючи державний механізм як узурпований інструментарій влади, здійснював контроль над усіма, без винятку, сферами суспільного життя [4, с. 322]. О. Бойко, характеризуючи процес формування тоталітарного режиму на теренах України так описує цей період: „Коса сталінського терору безжалюбно різнула національну українську еліту. „Нам треба українську інтелігенцію поставити на коліна, – з відвертістю і цинізмом говорив один із слідчих у справі „Спілки визволення України“ Брук, – це – наше завдання і воно буде виконано; кого ж поставимо – перестріляємо“. Жертвами репресій в першу чергу ставали найбільш яскраві постаті Українського національного відродження – М. Бойчук, М. Зеров, М. Хвильовий, Л. Курбас. Паралельно репресіям проти творчої та наукової інтелігенції з 1933 р. розпочалась чистка Наркомату освіти УСРР, в результаті якої було „вичищено“ близько 200 „націоналістів і ворожих елементів“. В обласних управліннях народної освіти за політичними мотивами замінили 100 % керівництва, у районних – 90 %. Часто за звільненням слідувало позбавлення волі [1, с.80-81].

Голодомор 1932-1933 років, як геноцид проти українського народу, важкі випробування в роки Великої вітчизняної війни, та повоєнні роки відбудови народного господарства, на тлі посиленої тенденції русифікації української школи і вищої педагогічної школи зокрема, наклали свій відбиток на систему підготовки вчительських кадрів. Але вітчизняними педвузами та педагогічними технікумами (училищами) був накопичений значний досвід впровадження елементів педагогічної майстерності в систему навчально-виховної роботи. Саме період 1931-1941 рр. характеризувався значними темпами розвитку педагогічної освіти. Підготовка учителів здійснювалася на денних відділеннях педагогічних навчальних закладів, на короткотермінових педагогічних курсах, у системі заочної педагогічної освіти. В. Курило та В. Шепетько відзначають: „19 вересня 1931 р. ЦВК СРСР відновив в Україні університетську освіту: У Дніпропетровську, Києві, Одесі і Харкові почали працювати державні університети. У 1939-1940 рр. відкрилися радянські університети у Львові та Чернівцях. Вони, разом з підготовкою спеціалістів загальнонаукових предметів, готували учителів для загальноосвітніх шкіл. У 1935-1941 рр. були відкриті три педінститути іноземних мов, 9 учительських інститутів [6, с.78].

За статистичними відомостями станом на 1941 р. в Україні

діяло 24 педагогічних і 43 вчительських інститутів. Учителів для початкової школи готували 85 педагогічних технікумів (з 1937 р. ці заклади перейменовані в педагогічні училища). Україна випередила за темпами розвитку мережі вищих педагогічних закладів РСФРР. В Росії такого розгалуження педвузів, як на Україні, принаймні в 30-х років, не було. Педфаки при класичних університетах готували учителів і для технікумів, і для робітничих факультетів. Але, як справедливо наголошував у доповіді на Всеросійській конференції представників педшкіл РСФРР Нарком освіти Бубнов „...проблема педагогічних кадрів перестала бути чисто вчительським питанням: це є важлива господарча й політична проблема. Педагогічна освіта мусить виховати таких педагогів, які б знали, що їх навчання починається саме тоді, коли вони вийдуть за ворота школи, педагогів, які на кожному історичному етапі матимуть змогу до перепідготовки, до вдосконалення свого професійного рівня“ [10, с.149].

Разом з тим, вітчизняні вчені, починаючи з 30-х років ХХ ст., переймалися створенням уніфікованої програми з курсу педагогіки, в якій би забезпечувалася органічна єдність теорії і практики. Формування педагогічної майстерності, як відмічали більшість теоретиків і практиків педагогічної галузі, повинно відбуватися шляхом практичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Принциповим є усвідомлення того, що „...педагогіка не лише вивчає, аналізує питання підготовки вчительських кадрів, а й розглядає проблеми їх виховання, допомагає усвідомити завдання виховного впливу, процеси, шляхи, засоби, організаційні форми, методи і техніку підготовки педагога, разом з тим – виховання, навчання й освіту вчителя-практика. Не можна відривати справу техніки від справи організації професійно-педагогічної підготовки“ [2, с. 161].

Варто наголосити на тому, що в процесі вироблення єдиної програми з педагогіки для педвузів України, було досить багато перекручень з боку сталінсько-партійних номенклатурних чиновників, які відверто заперечували досягнення дореволюційної педагогічної думки щодо підготовки вчителя, відкидаючи позитивні досягнення в розвитку педагогічної майстерності і звинувачуючи стару педагогіку в буржуазному догматизмі. На сторінках періодичних видань 30-х років можна зустріти висловлювання на кшталт: „Тепер повинно бути ясно кожному педагогові, що марксистсько-ленінська педагогіка пролетаріату за доби його диктатури, може бути побудована виключно на засадах марксизму-ленізму (вчення Маркса, Енгельса, Леніна, програм партії, комінтерну, ухвали з'їздів, ЦК, висловлювань Сталіна та ін.). Всякі спроби будувати на інших засадах, є спроби ревізії марксизму-ленізму, спроби шкідливі, ворожі нам. Той, хто говорив про педагогіку взагалі фактично пропагував нам буржуазну педагогіку, або ж некритично її переносив до нас, поширював серед освітян, і в той же час майже ні слова про марксизм-ленізм“ [5, с.162].

Проте, не дивлячись на численні перекручення, ідеолог марксистсько-ленінської педагогіки Н. Крупська, яка виховувалася на кращих зразках західноєвропейської і світової педагогічної думки, переконувала українських учених і розробників засадничих

принципів радянської педагогічної науки в тому, що суспільство потребує цілком нового вчителя, не лише політично й ідеологічно підкованого, а педагога, який знатиме і любитиме дітей, бездоганного організатора шкільного життя, що володіє методикою і засобами для впливу на душу дитини. Курс педагогіки, на глибоке переконання Н. Крупської, має активно сприяти опануванню майбутніми вчителями „методичної майстерності” – вмінь викладати навчальний матеріал, прийомів, які полегшать розуміння, засобів моторики вчителя для розвитку уяви учнів, домогтися, аби кожна дитина щодня придбала для себе, для свого розвитку щось нове і незвідане [5, с.163].

Поряд із розробкою педагогічних курсів в українській вищій педагогічній школі велика увага звертається на тих, хто ці курси викладає. Від здатності викладача вищої школи донести студентському загалу ази педагогічної науки, власного розуміння сутності та змісту предмету викладання та володіння різноманітними чинниками для впливу на почуттєву сферу майбутніх учителів залежав успіх в опануванні навчальною дисципліною. Керівники ІНО та педагогічних технікумів ще з 1926 р. розпочали працювати над створенням „Дисциплінових комісій” – первісних осередків навчально-методологічної роботи Вузу, метою яких було досліджувати і впроваджувати в життя нові методи викладання дисциплін, скеровувати і направляти поточну академічну роботу на основі поглибленого її вивчення. Вітчизняний учений-педагог, історик української освіти М. Зотін з приводу методів праці в педагогічному вузі зауважував: „...Вони повинні спрямовуватися до досить глибокого вивчення певного фактичного матеріалу з одного боку; з іншого – ці методи мають готувати студента стати таким педагогом, який з найбільшою ефективністю зможе передати свої знання іншим. Хоч кожному вчителеві треба знати більше, ніж його учневі, але беззаперечним є той факт, що метода викладання відіграє найбільшу роль. Чимало вчителів, що мають багато знань, зберігають у своїй „мозковій скрині” колосальний науковий багаж, не мають здатності передати його іншим – вони не володіють способами і методами передачі знань” [3, с.99]. Це, на думку вченого, може бути наслідком домінування виключно лекційної методики навчання в педагогічних вузах, тобто системи, за якою студенти пасивно засвоюють знання. М. Зотін писав: „Лекційна система, що її освячено столітньою традицією „автономного університету”, що й досі має широкі апологети з боку старої професури, бо ця система надзвичайно полегшує працю професора, особливо коли цей професор викладає свій курс постійно кілька, й навіть кілька десятків років: весь матеріал у нього підібрано, таблиці заготовлені, асистент вимуштруваний. Як жрець виходить професор на кафедру й починає довгу промову. Він занадто активний, якщо він талановитий лектор. В іншому випадку – монотонно викладає те, що говорив торік і позаторік, і здається йому, що студенти слухають і щось запам’ятовують” [3, с.101].

Таким чином, в систему підготовки вчителя починають впроваджуватися різноманітні форми та методи навчально-виховної роботи і звертається увага на професійну майстерність, творчий рівень викладання тих осіб, які покликані готувати дійсного майстра педагогічної справи.

Народний Комісаріат освіти України вживав достатньо дієвих засобів щодо вдосконалення системи практичної підготовки студентів, на основі якої передбачалося формувати і вдосконалювати теоретичні знання студентів, покращувати рівень сформованих в ІНО та педагогічних технікумах умінь і навичок майбутніх освітніх працівників. Вітчизняна вища педагогічна школа, а особливо прогресивні керівники педвузів робили все, аби з найперших кроків після вступу студента на певний факультет залучити його тим чи іншим способом у педагогічний процес. Усвідомлення того, що протягом першого академічного року в педагогічному вузі студент повинен перевірити себе, виявити наскільки він здатний до педагогічної діяльності призводило до пошуку творчих форм організації педагогічної практики, починаючи з першого року навчання. „Перший рік – це своєрідний лакмусовий папірець, через який виявляється реакція на педагогічну роботу”, – стверджував М. Зотін у своїх численних педагогічних працях [3, с.122]. Значний досвід запровадження

пропедевтичної складової практичної підготовки студентів І–ІІ курсів був нагромаджений у 30-х рр. Київським педтехнікумом ім. Пирогова, Олександрійським, Пирятинським педагогічними технікумами. Пошуки оптимальних організаційних форм та видів педагогічної практики здійснювалися на факсоцивах та факпрофсах ІНО. Але відмова окремих Вузів від дослідних установ на кшталт зразкових шкіл і намагання організувати педагогічну практику, використовуючи для цього масові дитячі установи – школи, дитбудинки тощо призводила, в більшості випадків, до формальної практичної підготовки, тобто студенти обмежувалися незрозумілими довідками і посвідченнями про те, що вони пройшли практику в певній установі протягом установленого часу. Звичайно, така організація роботи не давала студентам необхідних практичних навичок, навіть не дозволяла на рівні зробити відповідні спостереження за діяльністю вчителя і часто залишала багатьох майбутніх педагогів виключно з теоретичним вантажем знань [7, с.133].

Цікава форма роботи із формування професійної майстерності майбутнього вчителя-вихователя в процесі практичної підготовки запроваджувалася у 1930–1931 н.р. Вінницьким українським педагогічним технікумом. На першому курсі, після вивчення окремих теоретичних тем, як правило з методик початкової школи, студенти у складі академічної групи відправлялися в школу для практичного спостереження за уроком учителя саме з даної теми. Викладач педагогічного вузу в подальшій лекційній роботі спирався на систему взаємодії вчителя-практика, ілюстрував доцільність того чи іншого прийому, забезпечуючи таким чином єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога. Одним із видів практики, який широко впроваджувався Вінницьким педтехнікумом було „Вартування” – ознайомлення із педагогічним процесом студентів ІІ курсу в цілому. Кожен студент повинен бути в школі 3–4 дні, тобто мінімум часу, протягом якого можна проробити якусь невеличку тему з комплексу. На цей період студентів звільняли від усіх навчальних обов’язків, бо вони весь час перебували в школі. Майбутній учитель мав можливість стати співчасником педагогічного процесу, активно не лише спостерігати за роботою вчителя, а й допомагати йому. Наприклад, організувати під час перерв гри та фізкультурні вправи, допомагати учням під час самостійної роботи, брати участь в екскурсіях, допомагати вчителеві перевіряти зошити, готувати відповідні прилади для дослідів, і, навіть, замінити вчителя вразі потреби. Закінчивши „вартування” в школі, черговий вартовий складав за відповідною формою звіт про своє вартування і подавав його керівникові практики. Цей звіт мав відобразити такі моменти: а) щоденні спостереження студента над розвитком педагогічного процесу; б) праця його з дітьми; в) спостереження його за реакцією дітей; г) загальні педагогічні висновки про рівень взаємодії із дитячим колективом та форми впливу на окремих учнів і клас у цілому, які студент застосовував під час роботи в школі. Причому, вже з 1931 р. замість звітів „Вартових”, які часто-густо носили формальний характер, застосовувалися „Щоденники вартових”, куди вони за певною схемою занотовували власні спостереження. Учитель школи мусив переглядати замітки практиканта і робити йому відповідні вказівки та пояснення, відмічаючи при цьому його індивідуальні особливості, сформованість чи відсутність професійно-педагогічних рис, ставлення студента до справи та ін. [7, с.136-137].

Суть реорганізації педагогічної освіти в Україні 30-40 роках полягала в цілковитому новій організації практичної підготовки. 40 % навчального часу на педагогічному та суспільно-політичному практиці в педагогічних технікумах та Інститутах народної освіти давали надзвичайно багато у царині формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Особливий досвід у цьому плані був набутий Харківським Інститутом соціального виховання. Студенти 3-го курсу направлялися на цілорічну педагогічну роботу в школи Харкова та його околиць. Паралельно відбувалося і навчання в інституті. Але така форма роботи не дала позитивних результатів, бо майбутній педагог почував себе більше студентом, ніж учителем, перебуваючи під постійним впливом і наглядом викладачів університету, готуючись до семінарських та лекційних занять, беручи участь у громадській роботі не мав

часу на розгортання дієвої взаємодії із батьками, з окремими учнями чи класом в позашкільних навчально-виховних заходах. Натомість студенти II курсу, які командировалися для проходження практики у віддалені села та містечка, на звітній конференції нарікали на недостатність педагогічної підготовки, на відсутність цільової установки щодо здійснення педагогічної дії, на вузькість, академізм і обмеженість навчальних програм з психолого-педагогічного циклу. Із виступу керівників практикою Харківського ІСВ під час підведення підсумків практичної підготовки можна побачити, що ставиться гостро питання про необхідність вчити студентів методичній обізнаності та елементам педагогічної майстерності для досягнення належного рівня професіоналізму, а саме: „Практика надала чіткості вимогам педагогувати й політехнізувати інститутські програми. Зокрема, рішуче постає потреба кожен розділ дисципліни, що має аналог у семирічці, супроводжувати методичними порадами й вимогами та завданнями до практики, що не позбавляє потреби в спеціально методичній частині, яка має дати загальні методичні настанови до даної дисципліни. Практика поставила вимогу вдосконалити педагогічну техніку студентів, якій, на жаль, відводиться не достатньо місця в програмах ІСВ” [9, с.50].

Оволодіння майстерністю педагогічної взаємодії, методами впливу на учнівську свідомість, внутрішньою і зовнішньою педагогічною технікою стало запорукою успішного проведення неперервної педагогічної практики студентів III курсу Червоноградського педагогічного технікуму на Харківщині. В цьому закладі практика відбувалася „Бригадним методом”, за яким курс ділився на дві бригади. Кожна із бригад по черзі відряджала для призначення на вчительські посади студентів, щоб ті виконували педагогічну роботу в школі та всі види громадсько-політичної роботи поза її межами. Так, перша бригада в складі 50 студентів проходила практику в шести районах (Червоноградському, Кегичівському, Зачепилівському, Карлівському, Сахновщинському та Нехворощанському) на посадах, які визначалися районними інспекціями освіти: вчителями I–IV класів, керівниками малокомплектних шкіл, педагогами-організаторами дитячого позакласного та позашкільного дозвілля. Практикантам дозволялося приїздити в будь-який час до навчального закладу для отримання консультацій та практичних порад від керівників практикою та викладачів-методистів. Основні питання, що доводилося розв’язувати, скажімо, викладачу педагогіки та дидактики зводилися до наступних: а) як дозувати навчальний матеріал; б) як складати план роботи в групі та піонерському загоні; в) як себе вести, коли учні ігнорують розпорядження і настанови вчителя; г) якими способами можна контролювати свою поведінку; д) як не зірвати голос, коли після 3-х уроків доводиться готувати позакласні заходи; е) як налагодити дисципліну в класі тощо [11, с.54].

Керівництво Красноградського педтехнікуму довело на практиці, що в такій формі практичної підготовки, запровадженій впродовж 1931–1932 н.р. студенти отримали достатню кількість дієвих педагогічних умінь і навичок, необхідних для подальшої вчительської діяльності, а головне – вміння швидко й ефективно перейти від теорії до практики і навпаки.

Слід відмітити, що ЦК ВКП(б) у своїй постанові від 25 серпня 1932 р. „Про навчальні програми і режим в початковій та середній

школах” підкреслив важливу роль особистості вчителя в справі навчання та виховання підростаючого покоління. На передній план цілісної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у педвузах України висувалося питання теоретичної і практичної сутності особистісного прикладу педагога. Постановою від 4 липня 1936 р. „Про педологічні перекирчування в системі Наркомосу” ЦК ВКП(б) вказував, що „Нехтування Народного комісаріату освіти питаннями педагогічної підготовки, педагогічної науки і практики призвело до появи антинаукової та анти освітньої теорії відмирання школи та її adeptів – недовчених педологів” [8, с. 32]. Звідси – велика увага спрямовувалася на обґрунтування педагогічного значення особистісного прикладу вчителя-вихователя, як складової його педагогічної майстерності. Саме в 30-х роках XX ст. радянські педагогі-теоретики визначили, що особистісний приклад – це вся поведінка вчителя в процесі навчання і виховання дітей, яка здійснює виховний вплив у залежності від суб’єктивного бажання педагога. Було доведено, що особистісний приклад є лише одним із засобів впливу на учнів, разом з тим наголошувалося: „Приклад учителя, досвідченого майстра своєї справи, який робить кожен свій крок виважено, звертає увагу на найменші дрібниці – позитивно впливає на дітей. Виховує не лише хороша школа і хороший вчитель. Також виховує погана школа і поганий учитель. Різниця полягає в тому, що хороший учитель – майстер своєї справи, розумно використовуючи різноманітні засоби навчальної і виховної роботи, своєю власною поведінкою здійснює не аби який позитивний вплив на учня, а це, в свою чергу, сприяє швидкому і міцному вихованню в диті навичок культурної поведінки, свідомої дисципліни і підвищує якість засвоєння знань.” [8, с.35-37].

В педагогічних вузах України саме в процесі практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності передбачалося виховання передумов до завоювання авторитету вчителя, а відповідно – оволодіння основними формами позитивного впливу. Серед них виокремлювалися наступні:

1. Глибоке знання вчителем свого предмету, любов до предмету, до педагогічної діяльності в цілому і високий рівень загальної культури педагога.
2. Щира любов до дітей.
3. Високий рівень педагогічної майстерності і творче ставлення вчителя до своєї праці.
4. Вмілий педагогічний підхід до дітей, увага та індивідуальний підхід до кожного учня.
5. Тверда воля і характер учителя.
6. Активна участь педагога в суспільно-політичному житті [8, с.42].

Таким чином, належний рівень педагогічної майстерності випускника педвузу, вміння і навички для здійснення позитивного впливу на особистість учня через власну систему цінностей, як відзначалося у більшості науково-теоретичних досліджень розгляданого періоду, набувалися шляхом активної роботи студентів на педагогічній практиці, дієвій участі у шкільному житті та в безпосередній взаємодії із учнями та дитячим колективом. Основі вимоги до практичної підготовки – зробити її невід’ємною складовою навчання майбутнього вчителя, об’єднати теорію і практику в єдиний процес.

#### Література

1. Бойко О. Д. Історія України у XX столітті (20 – 90-ті роки) : навч. посіб. для студентів / Олександр Дмитрович Бойко. – Ніжин : „Стиль”, 1994. – 284, [1] с.
2. Варченко О.М. Про привчання учнів до самостійного викладу думок у навчанні з рідної мови / Ольга Михайлівна Варченко // Наук. зап. – Умань: Вид-во Уман. держ. учительського ін-ту, 1947. – 148, [1] с.
3. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Х. : Держ. вид-во України, 1926. – 214 с.
4. Історія держави і права України: [у 2-х т.] / за ред. В.Я.Тация, А.Й.Рогожина. – Т.2. / кол. авт.: В.Д.Гончаренко, А.Й.Рогожин, О.Д.Святоцький та ін. – К.: Видав. Дім “Ін Юре”, 2000. – 580 с.
5. Кулінич О.С. Про основні засади побудови програми з педагогіки для педвишів / О.С.Кулінич // Комуністична освіта. – 1931. – № 7-8. – С.160-167
6. Курило В.М. Освіта України та соціальний прогрес : історія, досвід, уроки / В.М.Курило, В.П.Шепотько. – К. : “Деміур”, 2006. – 432 с.
7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919 – 1967) / за ред. А.Г.Бондар. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
8. Петров Н.А. К вопросу о педагогическом значении личного примера учителя / Николай Александрович Петров // Советская педагогика. – 1937. – № 2. – С.32-42
9. Феоктистов А. Практика навчача / А.Феоктистов // Рад. освіта. – 1931. – № 3-4. – С.49-52

Автор статті на основі ретроспективного аналізу історико-педагогічних джерел розглядає сутність і зміст формування педагогічної техніки як складової системи професійних компетентностей майбутніх учителів у практичній підготовці, здійснюваної державними педагогічними закладами в 30-40-х роках ХХ ст.

Ключові слова: педагогічне майстерство, професійна компетентність, історичний прогрес, педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності.

The author of the article on the basis of retrospective analysis of history and pedagogical sources has considered the essence and maintenance of forming of pedagogical technique as by the constituent of the system of professional qualities of future teachers in the practical preparation carried out by home pedagogical institutes in the 30-40th years of higher to the XX item

Key words: pedagogical skills, professional competence, historic advancement, pedagogical technique, pedagogical art, pedagogical abilities.

УДК 37.013.42:373.047

## ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Лещук Галина Василівна  
м.Тернопіль

*Оскільки проблема професійного самовизначення молодого людства набуває особливої актуальності в умовах трансформаційних економічних процесів в українському суспільстві, коли успішний вибір професії є запорукою життєвої самореалізації особистості, то особлива відповідальність за цей вибір покладається на соціального педагога, який, будучи безпосереднім керівником процесу професійного самовизначення, має докласти максимальних зусиль для його оптимізації. Вибір ефективних методів і форм профорієнтаційної діяльності є необхідною умовою вдалого професійного самовизначення. У статті охарактеризовано основні форми і методи профорієнтаційної діяльності соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи, подано класифікацію профорієнтаційних методів за різними кваліфікаційними ознаками. Подальшого вивчення в контексті даного дослідження заслуговують інноваційні методики профорієнтаційної роботи.*

*Ключові слова: профорієнтаційна робота, методи і форми профорієнтаційної діяльності, класифікація методів профорієнтації.*

Актуальність теми дослідження. Процес професійного самовизначення школярів тривалий і багатетапний. Він охоплює весь період навчання у загальноосвітній школі. Тому центральним завданням управління профорієнтаційною роботою у школі є активізація учня в пошуку свого професійного покликання, у розвитку якостей, необхідних для оволодіння професією. Реалізація даного завдання вимагає від усіх членів педагогічного колективу школи, включених у процес профорієнтації, знання різноманітних форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями, а також уміння застосовувати їх на практиці. Необхідність оволодіння профорієнтаційними формами і методами роботи з учнями в умовах освітнього процесу обумовлена ще й тим, що вони є способами цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на учня і направлені на розвиток його професійної самосвідомості.

Різним аспектам профорієнтаційної роботи у школі присвячені наукові праці Ю.Гільбуха, В.Єндальцева, М.Захарова, Л.Йовайші, Є.Клімова, Н.Побірченко, В.Сахарова, В.Симоненко, М.Скаткіна, Д.Сметаніна, Е.Фарапонова, Б.Федоришина, С.Чистякової.

Мета статті: охарактеризувати форми і методи профорієнтаційної роботи соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи.

Метод у профорієнтації є способом управління процесом формування професійного самовизначення особи школяра через надання певної форми і структури предмету профорієнтаційного впливу відповідно до поставлених цілей.

Не зважаючи на те, що сучасна теорія і практика професійної

орієнтації мають в своєму розпорядженні обширний арсенал форм і методів профорієнтаційного впливу на особу школяра, проблема методів залишається надзвичайно актуальною. Дотепер немає єдиної їх класифікації. Багато в чому це зумовлено тим, що більшість форм і методів, використовуваних у практиці профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл, носять міждисциплінарний характер. Залежно від прийнятого за основу критерію їх групують по-різному. В даний час, однією із загальноновизнаних є класифікаційна ознака, пов'язана з джерелом отримання знань, що ефективно впливають на процес розвитку професійної самосвідомості. Згідно даної класифікаційної ознаки методи профорієнтації можна поділити на такі основні групи:

- вербальні (словесні),
- наочні,
- практичні [1].

Словесні методи профорієнтації характеризуються тим, що в них усне або писемне слово є провідним джерелом інформації про світ професій, про особливості і правила вибору професії, про вимоги, що пред'являються професією до людини, про індивідуально-особистісні особливості людей і т.д.

Вербальні методи спрямовані на організацію усного і письмового мовлення. Розрізняють ряд різновидів цього методу, використовуваного в профорієнтаційній роботі: розповідь, бесіда, лекція, консультація, читання спеціальної і популярної літератури про професії, періодичних видань, знайомство з професіографічними та довідково-інформаційними матеріалами.

Наочні методи характеризуються тим, що основним джерелом інформації є ілюстрації, демонстрація слайдів діа-, кіно- і відеофільмів про професії та особливості професійної діяльності людей, використання комп'ютерної техніки для довідково-інформаційного та методичного забезпечення профорієнтаційної діяльності, а також спостереження і екскурсії.

Практичні методи відрізняються тим, що основними джерелами інформації є виконувані самостійно, або під керівництвом педагога види діяльності, що формують відповідні навички та уміння. На думку С.Фукуями, «в процесі професійних проб учень отримує досвід цієї роботи, яку він вибрав, і намагається визначити, чи відповідає характер даної праці його здібностям і умінням» [7, с. 22].

Сукупність усіх профорієнтаційних методів може бути класифікована за ефективністю їх впливу на процес розвитку професійної самосвідомості школярів.

Ієрархія методів профорієнтації, систематизована за принципом їх ефективності, утворює чотири групи:

- 1) базова, або основна;