

5. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівців в умовах класичного університету / Г. В. Гунда, В. В. Сагарда. – Ужгород. : УжДУ, 2000. – 183 с.

В данной статье исследуется специфика преподавания математических дисциплин в процессе подготовки будущих социальных работников. Особое внимание уделено исследованию организационных форм учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, математические дисциплины, организационные формы обучения.

This article examines specific teaching of mathematics in the training of future social workers. Particular attention is paid to the study of organizational forms of the educational process.

Keywords: training social workers, mathematical discipline, organizational learning.

УДК 378.14.364

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Поліщук Віра Аркадіївна,
м.Тернопіль

У статті охарактеризовано сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розкрито особливості здійснення цього процесу у контексті компетентнісного підходу. Особливості реалізації компетентнісного підходу розкрито на основі аналізу досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, компетентнісний підхід, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

У сучасних умовах до системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників суспільство ставить нові, підвищені вимоги. Це зумовлено зростанням ролі професійної соціальної діяльності у визначенні стратегічних напрямів і реалізації соціальної політики держави; розширенням сфер, напрямів і функцій діяльності соціальних працівників, впровадженням інноваційних підходів до соціальної роботи з різними групами клієнтів.

Одним із важливих напрямів вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ є здійснення цього процесу на основі компетентнісного підходу. Закономірно, що аналіз суті його впровадження зумовлює потребу конкретизації понять «компетентність», «компетентності», «компетенція», «компетентнісний підхід».

Аналіз здійснених нами з цього приводу наукових досліджень свідчить, що дослідники, як і практики, не мають одностайної думки і підходів щодо їх трактування. Так, окремі дослідники поняття «компетентність» і «компетентності» зводять до «знань», а інші розглядають ці поняття значно ширше і вважають, що окрім знань «компетентність» і «компетентності» включають уміння, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідальність, здатність автономно (самостійно) виконувати професійні функції, тощо. Вважаємо за доцільне звернутися до визначення «компетентності (компетентностей)» у таких важливих європейських документах, як «Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом життя» та «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» [15; 16; 17].

У «Європейській кваліфікаційній рамці для навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати й в автономному режимі вирішувати професійні завдання [15, с.13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» «компетентності» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [17, с.9, с.17].

Окрім того, в сучасній педагогічній науці як і у практиці мають місце дискусії щодо того, в яких випадках використовувати

ти терміни «компетентність (компетентності)» і «компетенція (компетенції)». Спектр думок і позицій тут також широкий. Існуючі підходи у вітчизняній педагогіці можна узагальнено згрупувати таким чином:

«А. Компетентність виступає певною загальною характеристикою особи, яка складається з окремих компетенцій. Тобто, компетентність – загальна, компетенції – частинні і є складовими цілого (компетентності).

Б. Компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає і себе диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.

В. Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей, наприклад, за цільовими критеріями відповідно «студент має знати» та «студент має вміти» [5].

Г. Компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) розглядаються як тотожні поняття і вживаються рівноправно за законами випадковості [7, с. 8]].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового, що у вітчизняній педагогічній лексиці існують два поняття – компетентність (компетентності) і компетенція (компетенції), – які вживаються в однині і множині та в різних значеннях.

Ми погоджуємося з висновками дослідників, що компетентнісний підхід має бути покладений в основу сучасної моделі професійної освіти майбутніх соціальних працівників, тому що він дає змогу здійснювати їх професійну підготовку відповідно до вимог прискорення змін у професійній сфері, посилення конкурентності та необхідності підвищення мобільності в сучасному світі.

Що стосується суті компетентнісного підходу, то він передбачає характеристику освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі в такий спосіб мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного (бакалаврського, магістерського, докторського) циклів вищої освіти. У вищій школі з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ЄСТНК, англ. ECTS), яка слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів [12; 13; 17].

У рамках Болонського процесу компетентнісний підхід, який враховує потреби та інтереси студентів, розвивається з 2000 р. за проектом Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». Проект пропонує методологію розроблення, реалізації, оцінювання, розвитку програм за їх рівнями (циклами), галузями та типами (академічним і професійним), що базується на

компетентнісної концепції. За великим рахунком, таку концепцію слід визнати ключовою для утворення європейського простору вищої освіти [13; 17].

Компетентнісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої у 2008 р. Європейською комісією Європейської кваліфікаційної рамки для навчання упродовж життя [15; 16; 17]. Відповідно до проекту Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». компетентності тлумачаться як інтегральне і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності [17, с.17]. Їх розвиток проголошено метою освітніх програм професійної підготовки студентів [7, с. 9]. Компетентності формуються і оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми [17]. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК.

Тлумачні словники української мови необхідної і достатньої ясності в розуміння відмінностей значень розглядуваних термінів не вносять. Тому необхідно долучити додаткові аргументи щодо доцільного використання зазначених слів. Зокрема, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови надаються такі роз'яснення [2, с.560].

«Компетентність, -ності» – властивість за значенням компетентний; поінформованість, обізнаність авторитетність. А «Компетентний» – (1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований; (2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

«Компетенція, -ї» – (1) добра обізнаність із чим-небудь; (2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с.560].

У сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), розкриваються поняття «компетенції» і «компетентність у навчанні». Поняття «компетенції» розглядається у контексті освітньої підготовки учня і трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [4, с.409].

На думку авторів «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008) компетентність у навчанні молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й з допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [4, с.408].

Отже, навіть такий далеко не вичерпний аналіз свідчить, що слова «компетентність» і «компетенція» не містять у собі суттєвої різниці. Заслужує на увагу умовивід, поданий в «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), що компетентність є результатом набуття компетенції (Н. Бібік) і передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [4, с. 409].

Подібні, але більш акцентовані, тлумачення з урахуванням походження термінів знаходимо в Словнику іншомовних слів [10, с.345].

«Компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

«Компетентний» (від лат. належний, відповідний) – (1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; (2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

«Компетенція» (від лат. взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання досвід. Дане джерело також переконує в пріоритетному використанні слова «компетентність» для позначення особистих якостей, а терміну «компетенція» – повноважень [10, с.345].

В англо-українському словнику [1, с. 120] слова «competence» і «competency» в англійській мові вважаються абсолютно тотожними без будь-яких застережень. Обидва вони однаково мають два основних значення: спроможність і правомочність. Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а в другому значенні – «компетенція». Короткий оксфордський словник сучасної англійської мови «competence, -су»: 1) здатність

(до діяння, задач тощо); 2) правомочність; а «competent»: 1) відповідно кваліфікований (до діяння, задач тощо), підходящий (до дії), 2) уповноважений [31, с. 191-192]. Так само, відповідно до Оксфордського словника для ділових кіл «competence ... (also competency)» - (1) здатність (ability), (2) правомочність (legal capacity) [14, с. 164].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим – особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [7, с.14].

Упровадження ідеї компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах ставить на порядок денний доцільність оптимального співвідношення теоретичної і практичної складової. Як свідчить досвід підготовки фахівців соціальної роботи у багатьох країнах світу, поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню у них практичних умінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку. Так, наприклад, у Великобританії і США студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні університету чи коледжу і агентства (теоретичний і практичний курси). Причому на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці відводиться значна частина навчального навантаження (від 40 до 50%) [11, с. 145].

У багатьох країнах світу у процесі підготовки соціальних працівників значно зростає роль агентств і соціальних служб. При цьому приділяється значна увага підтримці працівників агентства, які працюють зі студентами. У Великобританії їх називають керівниками практики, а в США – польовими інструкторами. В окремих агентствах у функції досвідчених працівників входить організація практики студентів. Вони, зазвичай, здійснюють керівництво трьома і більше студентами. Взагалі у США і Великобританії студенти, які готуються отримати диплом з соціальної роботи, близько половини навчального часу витрачають на практику під керівництвом супервізора; завершальний етап практики триває близько 80 днів.

Про значення і вагомість практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи свідчить той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи університетів Великобританії є створення Консорціуму, в склад якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (які виступають в ролі замовника спеціалістів) і соціальні служби, в яких студенти проходять практику.

Про роль і місце педагогічної практики у цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи красномовно свідчить факт що, наприклад, в департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великобританія) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, що працюють на повні ставки, 3 — на пів-ставки і 100 інструкторів, що відповідають за проведення практики [11, с. 147].

Вивчивши зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників, а також прогресивний досвід ВНЗ України, колектив Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розробив концепцію неперервної практики в цілісній системі підготовки соціальних працівників. В університеті в процесі підготовки соціальних працівників передбачені різноманітні види практик.

Цілком очевидним є той факт, що успіх практичної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від характеру і якості їх організації, координованості співпраці навчального закладу з соціальними установами, в яких студенти проходять практику; підбору і рівня кваліфікації соціальних працівників, які працюють із студентами під час практики та ін.

У процесі планування та організації різних видів практик професорсько-викладацький склад кафедри й організатори практик намагаються дотримуватися таких принципів: практика має бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення — поступово ускладнюються; студенти мають мати можливість вибору місця практики відповідно з майбутнього місця працевлаштування; практика має носити навчальний і дослідний характер, тобто давати можливість студентам вивчити і серйозно осмислити різноманітні соціальні явища

і процеси, особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмій та навичок, але і давати можливість оволодівати новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому в процесі роботи із студентами цим питанням приділяється серйозна увага.

Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться одночасно із вивченням дисциплін професійного спрямування і тому певною мірою виконують функцію практикумів, що допомагають співвідносити теоретичні знання з теорії і практики соціальної роботи з реальною дійсністю.

Студенти вже у першому семестрі навчання проходять ознайомлювальну практику у соціальних службах регіону: відділах у справах сім'ї та молоді, службах у справах неповнолітніх, клубах за місцем проживання, центрах роботи з сім'єю і молоддю за місцем проживання, притулках для неповнолітніх і сиротинцях, будинках дитини, медико-реабілітаційних центрах для молоді, кримінальній міліції у справах неповнолітніх та виправно-трудових колоніях. Основним змістом цієї практики є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, формування вмій соціального спостереження, спілкування, дії і надання допомоги клієнтам. Таким чином вже протягом першого семестру навчання кожен студент має реальну змогу ознайомитися із існуючою нині системою соціальних служб нашого регіону. Кожне практичне заняття завершується обговоренням побаченого і почутого і аналізом його на основі вивченої теорії. Такі практичні заняття служать органічним доповненням до курсів "Вступ до спеціальності" і "Система служб соціальної роботи", які вивчаються у першому семестрі.

Основною метою ознайомлювальної практики є безпосереднє ознайомлення з діяльністю соціальних служб різної відомчої приналежності (державними, релігійними і громадськими). У кожному із відвіданих соціальних закладів студенти ознайомлюються з його структурою, змістом і формами діяльності, контингентом користувачів соціальних послуг.

З метою успішної організації практики і контролю за ефективністю її проведення кафедра призначає керівника. Координатор практики від факультету узгоджує графік її проведення з керівниками соціальних служб. За спеціально розробленим графіком студенти групами по 5-8 чоловік відвідують всі передбачені програмою соціальні служби і заклади.

Після завершення практики на основі написаного звіту, записів у щоденнику і обов'язкового відвідування всіх соціальних служб студентам виставляється недиференційований залік.

Звіт поруч з розмірковуваннями і аналізом діяльності відвіданих соціальних служб повинен включати в себе в обов'язковому порядку аналіз двох установ за такою схемою:

- історія та передумови виникнення соціальної служби (агентства, закладу, організації);
- характеристика вертикальної та горизонтальної структури закладу;
- мета і завдання діяльності;
- основні форми і методи соціальної роботи даного закладу;
- характеристика клієнтів (користувачів соціальних послуг);
- які завдання і вміння необхідні спеціалістам даної установи для успішної роботи;
- Ваші роздуми, враження, побажання щодо діяльності соціальної служби чи закладу.

У кінці звіту студенти обов'язково мають аргументовано вказати в якій соціальній службі і з якою категорією клієнтів вони хотіли б працювати у наступному семестрі під час волонтерської практики.

Якщо метою першої практики є ознайомлення з сучасними соціальними службами, їх структурою та напрямками діяльності, то основною метою волонтерської практики є залучення студентів до безпосередньої роботи, надання ними посильної

практичної допомоги клієнтам соціальних служб та людям, які їй потребують. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості, як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати і надавати посильну допомогу конкретній людині. Місцем проходження благодійної практики студенти найчастіше обирають дитячі сиротинці, кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, молодіжну біржу праці, відділ у справах сім'ї та молоді, центр соціальних служб для молоді. Кожна із вище названих установ має свою специфіку роботи. Так, наприклад, робота в будинку для дітей-сиріт "Вефлесм", де перебувають діти від 4 до 14 років, за змістом і формами волонтерської допомоги відрізняється від роботи у кримінальній міліції у справах неповнолітніх. Якщо у будинку для дітей-сиріт це головним чином турбота, допомога у навчанні, опіка, тестування, прогулянки, то у кримінальній міліції у справах неповнолітніх це насамперед профілактична робота у школах, училищах з правопорушниками, конкретна робота з дітьми, які вступили в конфлікт із законом.

Саме цей вид практики, за свідченням студентів, дає їм змогу визначитися із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Проведена під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються на звітній конференції.

У своєму звіті студент повинен описати шість конкретних ситуацій надання ним конкретної волонтерської допомоги, проаналізувати проблеми, з якими він зіткнувся під час виконання конкретних завдань і використані ним способи їх вирішення. Крім цього студенти виконують творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем служби, що виступила базою для даної практики).

На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику. Основним її завданням є ознайомлення студентів із найбільш поширеними формами і методами організації дозвілєвої діяльності у клубах, за місцем проживання, у літніх таборих праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до даної практики є такі дисципліни: «Організація дозвілєвої діяльності», «Педагогіка соціальної роботи», «Вікова психологія», «Організація соціальної роботи з різними групами клієнтів» та інші. Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, детальним аналізом двох проведених виховних заходів, які підготував і провів студент (від етапу планування, підготовки, безпосереднього проведення і аж до аналізу результативності). Груповий керівник практики подає характеристику про роботу кожного студента-практиканта.

Студенти третього курсу, відповідно, проходять профілактичну практику. У ході цієї практики вони відпрацьовують методи і прийоми індивідуальної роботи з клієнтом і групової роботи з певними категоріями населення. Теоретичним підґрунтям даної практики є курси «Соціальна педагогіка», «Теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи» та ін. Програми цих курсів передбачають вивчення студентами змісту, форм, методів і технологій як індивідуальної так і групової соціальної роботи. Іншими словами, навчання соціальній роботі здійснюється на мікро- та макрорівнях. Підсумком практики є письмова робота, що відображає вміння студента застосовувати методи дослідження, здійснювати як індивідуальну так і групову роботу, вміння робити узагальнення та висновки, критично аналізувати набутий під час практики досвід.

Для студентів четвертого курсу навчальним планом передбачено дві практики: реабілітаційно-корекційну (VII семестр) і переддипломну у VIII семестрі. Реабілітаційно-корекційну практику студенти проходять у медико-реабілітаційних кризових центрах, кримінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у пенітенціарних закладах. Головною метою цієї практики є надання професійної допомоги особам, які вступили в конфлікт із собою чи законом, вчинили правопорушення чи злочин, а також надання допомоги соціальним службам і установам, які займаються проблемами реабілітації і адаптації. Студенти відпрацьовують на практиці технології роботи з особами, схильними до девіантної поведінки.

На завершальному етапі навчання студенти проходять переддипломну кваліфікаційну практику в регіональних структурах соціального захисту (обласних, районних, міських комітетах і службах). Зазвичай, переддипломна практика проходить в соціальних закладах і установах, де передбачається працевлаштування випускників. Завершенням практики є підготовка і захист дипломного проекту.

Ми з приємністю констатуємо, що ідея такого підходу до практичної підготовки соціальних працівників знайшла підтримку у відповідній науково-методичній комісії МОН України. На користь такого підходу слугують такі аргументи. Неперервна практична підготовка майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ: – допомагає їм краще усвідомити суть своєї майбутньої професії і знайти своє місце в ній; – сприяє кращому їх ознайомленню із сучасним станом соціальної роботи в країні, формуванню у них реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності; – сприяє поглибленню, закріпленню й апробації знань, якими вони оволоділи у ВНЗ; – встановленню відносин партнерської співпраці між соціальними службами і університетом; – створює підґрунтя для упровадження нових технологій, діагностик, форм і методів соціальної роботи у практиці; – сприяє залученню соціальних працівників, які працюють зі студентами під час практики, до удосконалення програм їх професійної підготовки (корекції навчальних планів, програм, змісту окремих навчальних дисциплін тощо).

Здійснення соціальної роботи і навчання соціальній роботі – різні речі. А тому цілком очевидною стає необхідність групового та індивідуального навчання соціальних працівників з метою формування в них уміння працювати із студентами. З цією метою проводяться консультації, настановчі конференції, зустрічі, лекції, бесіди і навіть тренінги. Необхідним елементом даної стратегії є розробка методичних посібників з кожного виду практик як для студентів так і для керівників практики.

Система навчання, допомоги і підтримки викладачів практики включає в себе і механізми контролю та оцінки їх компетентності.

Без таких механізмів неможливо визначити ефективність роботи соціальних працівників із студентами. Намагаємося організувати роботу таким чином, щоб представники факультету і соціальних служб виступали партнерами, які цінять і поважають сильні сторони один одного. Університет працює над питанням стимулювання роботи соціальних працівників за їх роботу із студентами. Керівники практики є позаштатними членами кафедри, вони беруть участь у підборі абітурієнтів і направленні їх на навчання, є членами екзаменаційних комісій, беруть участь в засіданнях кафедр, у роботі ради факультету. Як члени нашої "команди" вони є частими гостями на університетських заходах (зустрічі, посв'ята у студенти, презентації та ін.) Як позаштатні працівники кафедри вони мають доступ до бібліотеки, читального залу університету, ресурсного центру, комп'ютерного класу факультету. Керівники практики залучаються до наукових і науково-практичних конференцій, підготовки посібників і підручників для студентів, до наукових досліджень, навчання в аспірантурі і підготовки дисертаційних досліджень.

У процесі упровадження компетентнісного підходу акцентуємо увагу на тому, що вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має здійснювати у діалектичній єдності удосконалення як процесуальної складової (теоретичної і практичної компоненти) так і результативної, що знаходить свій прояв у компетентності.

Фактична компетентність випускника певного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського чи докторського) конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір її досягнення – це дійсно робить кожну вищу школу впізнаваною й визнаною в Європі.

Намагаємося роботу будувати таким чином, щоб працівники соціальних служб регіону і викладачі університету стали рівноправними партнерами процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, адже ми працюємо на одну ідею – ідею відродження, зміцнення і підняття престижу соціальної роботи в Україні.

Література та джерела

1. Англо-український словник. Близько 65 000 слів / Склали М.Л.Подвезько, М.І.Балла. – Канадський інститут українських студій, Альбертський університет. Едмонтон, 1988.
2. Великий англо-український словник: 112 слів та словосполучень / Укладач М.Зубков. - Харків: Фоліо, 2006.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад., і голов. ред. В.Т.Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.409
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. Пособие / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э.Э. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї / В.Г.Кремень // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. - 2009. – № 1.
7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І.Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України № 3 (додаток 1) – 2009 р. К.: ГНЗис, 2009. – 630 с.
8. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В.І.Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: 36. наук, праць. – Випуск 11 (24). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007.
9. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В.І.Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірн. наук, праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007.
10. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. - К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977.
11. Некрасов А. Развитие концепций социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом / А.Некрасов // Российский журнал социальной работы. М., 1997. №1/5. – С. 144-152
12. ECTS Users' Guide. - Brussels, 6 February 2009.
13. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.bologna2009benelux.org>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. The Concise Oxford dictionary of current English. New seventh edition. Edited by J. B. Sykes - Oxford University Press, 1987.
15. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. – Загол. з екрану. – Мова англ.
16. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
17. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. - 2008. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Автор статті характеризувала сучасні вимоги до підготовки майбутніх соціальних працівників, розкрила особливості цього процесу в контексті компетентнісного підходу.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный работник, компетентностный подход, Тернопольский национальный педагогический университет им.В.Гнатюка.

The modern requirements for training future social workers and the peculiarities of this process in the context of competence approach have been described in the article. Based on the experience gained from training future social workers at Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University the peculiarities of competence approach in the training of future social workers have been shown.

Key words: professional training, social worker, competency-based approach, ternopilnational pedagogic university named after V.Gnatiuk.

УДК 378.147

ВПЛИВ СПАДКОВСТІ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Полубоярина Ірина Іванівна,
м.Харків

У статті проводиться аналіз фактів і закономірностей спадковості музичних здібностей, досліджується вплив спадковості на розвиток музичної обдарованості.

Ключові слова: спадковість, задатки, здібності, музична обдарованість.

Проблема обдарованості у наш час набула статусу державної в більшості країн, що привело до формування соціального запиту на її дослідження. Більше всього цю проблему розробляють в Америці (Дж.Дж.Галлахер, А.Дж.Танненбаум, Р.Дж. Стернберг, Р.Пломін, Дж.С.Рензуллі та ін.). В Англії дослідженням цієї проблеми займається Дж. Фрімен, у Німеччині - К.А.Хеллер та ін. У Росії проблему психології обдарованості розробляють такі вчені, як Ю. Д. Бабаєва, Д. Б. Богоявленська, В. Н. Дружинін, Л.І. Ларіонова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.И. Панов, А.И. Савенков, М.А. Холодна, В.Д. Шадріков, В.С. Юркевич та ін. В Україні дослідження з проблеми обдарованості проводять О.Є. Антонова, І.С. Волощук, О.В. Зазимко, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Н.В. Теличко і ін.

Метою статті є виділити факти та закономірності спадковості музичних здібностей, дослідити вплив спадковості на розвиток музичної обдарованості.

Дослідження здібностей, обдарованості і таланта в будь-якій області діяльності починається з найважливішого питання про їх походження. Чи є здібності й обдарованість вродженими психічними утвореннями або ж вони виникають під впливом визначених зовнішніх чинників, або ж здібності й обдарованість є своєрідною сукупністю, симбіозом вродженого і придбаного?

Сучасна педагогіка досить переконливо довела, що особистісний розвиток має триєдину основу.

Встановлено, що процес і результати розвитку детермінуються впливом трьох головних чинників: спадковістю, середовищем, вихованням.

Науковець І. Шванцар склав схему взаємовідношення основних чинників розвитку особистості, вона базується на успадкованих та вроджених нахилах, які об'єднуються терміном «спадковість». Спадковість розвивається під впливом середовища та виховання. Взаємодія даних чинників може бути чи оптимальною, чи негармонійною. Також є можливим, що вроджена та спадкована база недостатньо розвивається середовищем і вихованням. Схема І. Шванцара одночасно демонструє, що кожен чинник не діє самостійно, що результат розвитку залежить від їх погодженості та взаємодії [7, с.79].

Природне (біологічне) у людини – це те, що зв'язує його з предками, а через них – з усім живим світом. Відображенням біологічного є спадковість. Під спадковістю ми розуміємо передачу визначених ознак і особливостей від батьків дітям. Сучасна наука зробила висновки, що властивості організму зашифровані у геному коді, який передає усю інформацію про властивості організму [7, с.80].

Вивчення музичної діяльності і музичних здібностей дає досить багатий матеріал для роздумів дослідників обдарованості.

Композитор П'єр Булез, вивчаючи погляди африканських племен, які зберегли культуру старих часів, помітив, що представники племені анангів гадали, що усяке вміння засноване на досвіді, і кожний хто бажає досягти досконалості в обраній справі при певних зусиллях може досягти мети. Племя басонгів, напроці, гадало, що музиканти успадковують свій талант. "Таким чином, - зазначає П'єр Булез, – басонги мають власну думку про обдарованого індивіда, чий талант успадкований (поняття, дуже схоже на наше власне в західному світі)". Іншими словами, на науковому етапі розвитку людської цивілізації вже існували суперечливі судження про походження здібностей, і це відбиває фундаментальну протилежність між природою і культурою. Питання про походження здібностей у кожен епоху розвитку людства відбивав не стільки результат наукових досліджень, скільки культурні переваги: при більш уважному розгляді розходжень у культурі анангів і басонгів можна було б знайти культурно-філософські підстави, які схляють їх до визначених поглядів на спадковість чи придбаність обдарованості [2, с. 157].

Наукова психологія в цьому питанні завжди відчуває потужний тиск соціальних очікувань. Дослідник обдарованості Р. Кеттел з цього приводу зауважує: "В багатьох людях живе глибока опозиція уявленням про те, що їхня воля деякою мірою обмежена спадковими факторами. Іноді ми хотіли б, щоб закон всесвітнього тяжіння, закони термодинаміки і закон складних відсотків були б скасовані. Як писав А.Хаусмен: "Думати, що двічі два чотири, але не п'ять і не три, завжди буде для людини прикре". Разом з тим, більш правильний погляд склався б у тому, щоб закони спадковості як і взагалі науку, можна було б направити людині на благо: ці закони можна заперечувати або ігнорувати тільки за наш власний рахунок" [2, с.187].

Незважаючи на деяке суспільне протистояння, психологія Західної Європи породжувала різні теорії, у тому числі і ті, які спираються на концепцію вродженості здібностей. Саме такою була концепція відомого музичного психолога і тестолога Карла Сішора, у полеміці з яким знаходився Б.М. Теплов. Погляди Б.М. Теплового також були пов'язані із політикою, про що свідчить, наприклад, таке твердження: "Воно (поняття талант) невірне теоретично, тому що виходить із свідомо помилкового припущення, що здібності і таланти людей не залежать від умов життя. Але цього мало: навколишня дійсність щодня приносить фактичні докази хибності розглянутого твердження. Розквіт талантів у Радянському Союзі прямо спростовує думку про незмінність відсоткового відношення числа талантів до загального числа населення" [3, с.145].

Як свідчить учень і послідовник Б.М. Теплового Н.С. Лейтес, навіть саме поняття "задатки", що окреслює анатомо-фізіологічні передумови розвитку здібностей, Б.М.Теплов зняв в підручнику психології 1949-50 року через розжареність політичної атмосфери [4, с.70]. У наступні роки політичний тиск на науку істотно ослабнув, але все-таки тенденція применшувати роль спадковості факторів і перебільшувати роль "середовища" була присутня в російській науці протягом багатьох десятиліть. Лише в останні