

Міністерство освіти і науки України

**Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя**

Наукові записки

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 5



Ніжин – 2014

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 5 від 25.12.2014 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 5. – 182 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **А. М. Конівненко**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 18.06.2015 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 15,81
Ум. друк. арк. 21,27

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2015
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 5, 2014 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Благінін В. М.</i> Питання формування естетичної потреби особистості у науково-педагогічній літературі	7
<i>Булашенко С. Д.</i> Концепція моделі освітньо-інформаційного середовища як умови формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості	10
<i>Дернова М. Г.</i> Основні положення теорії трансформаційного навчання дорослих	15
<i>Зеленько О. А.</i> Психосоціальний аспект проблеми трансформації вищої школи України	21
<i>Кононко О. Л.</i> Розвиток, соціалізація та виховання особистості майбутнього педагога	26
<i>Куниця Т. Ю.</i> Відповідальність особистості як наукова категорія	32
<i>Максимова О. О.</i> Особливості становлення взаємин молодших школярів (психолого-педагогічний аспект)	38
<i>Пихтіна Н. П.</i> Забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти як умова ефективності попередження негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку	44
<i>Рудик Я. М.</i> Суть та структура творчого потенціалу особистості	50
<i>Шендерук О. Б.</i> Ключові компетенції майбутніх викладачів іноземної мови як запорука їхнього професіоналізму	58
<i>Шкільна І. М.</i> Вікові особливості виховання моральної самосвідомості старших підлітків у сучасних умовах	63

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Бойко А. Е.</i> Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах	68
<i>Борисюк С. О.</i> Консультування соціально дезадаптованих підлітків з використанням двосторонніх іграшок	74
<i>Василенко Н. В.</i> Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи України	79
<i>Долгова О. В.</i> Формування організаційних та управлінських умінь старшокласників у діяльності учнівського самоврядування	84
<i>Конончук Д. І.</i> Дослідження впливу субкультури рокерів та металістів на формування життєвих стратегій молоді	90
<i>Лукашова Н. І.</i> Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у процесі вивчення хімії в старшій профільній школі	95
<i>Павлюк Л. М.</i> Використання проектних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників в умовах ліцею	101
<i>Пілюгіна Т. В.</i> Форми і методи іншомовної підготовки майбутніх працівників органів державної фіскальної служби	107
<i>Ранюк О. П.</i> Використання риторичних методів під час вивчення польської мови	111
<i>Сидоренко М. М.</i> Розвиток пізнавальної активності учнів засобами дидактичної гри	115
<i>Сурмило О. А.</i> Вивчення педагогічних умов використання казки як засобу морального виховання старших дошкільників	120

Тукач І. І. Формування соціального досвіду дитини дошкільного віку:
історико-педагогічний аналіз 125

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Віннікова Л. Ф. Деякі напрямки гуманізації фахової підготовки студентів
вищих навчальних закладів 130

Дубровський В. Л. Готовність майбутнього учителя початкової школи
до співпраці з сім'єю учня 133

Івашнюва С. В. Підвищення рівня професійної компетентності
як складової конкурентоспроможності педагогічних працівників 137

Поночовна-Рисак Т. М. Педагогічні умови формування професійних
якостей майбутніх податкових інспекторів у процесі фахової підготовки 148

Хлєбїк С. Р. Проектна технологія у підготовці майбутніх
соціальних педагогів до професійної діяльності 152

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Конончук І. М. Культурно-освітній розвиток етнонаціональних меншин
в Україні у 20–30-ті рр. ХХ ст. 156

Кузів М. З. Особливості професійної орієнтації в Україні 162

Федоренко С. В. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу
в формуванні гуманітарної культури студентів у США 167

Шахрай Т. О. Концептуальні засади культурологічної підготовки
майбутнього педагога: історичний контекст у вимірах нової парадигми освіти 174

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Blahinin V. M. The Problem of the Aesthetic Need Formation in Scientific Pedagogical Literature	7
Bulavenko S. D. The Concept of Educational Information Environment as a Condition for the Formation of Socially Active and Professionally Oriented Personality	10
Dernova M. G. Basic Concepts of J. Mezirow's Theory of Transformative Adult Education	15
Zelen'ko O. A. A Psycho-Social Aspect of Transformation of Higher Education in Ukraine	21
Kononko O. L. Development, Socialization and Personality Formation of Future Social Educators	26
Kunysia T. Y. Responsibility of a Person as a Scientific Category	32
Maksymova O. O. Peculiarities of Relationships among Primary-School-Age Children: a Psycho-Pedagogical Aspect	38
Pykhtina N. P. Ensuring Sequentiality of Preschool and Primary Education as a Condition for Effective Prevention of Behavioral Problems among Children of Senior Preschool and Primary School Age	44
Rudyk Y. M. The Essence and Structure of the Personality's Creative Potential ..	50
Shenderuk O. B. Key Competencies of Future English Teachers as a Guarantee of Their Professionalism	58
Shkil'na I. M. Age-Specific Peculiarities of the Education of Moral Self-Consciousness in Late Adolescence in Modern Conditions	63

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Boiko A. E. Art-Pedagogy Technologies as a means of Creative Self-Expression of Primary-School-Age Children in Out-of-School Educational Institutions	68
Borysiuk S. O. Counseling Maladjusted Teenagers with the Help of Double-Sided Toys	74
Vasylenko N. V. Cloud Technology as a means of Building the Innovative School of Ukraine	79
Dolgova O. V. Formation of Organizational and Management Skills amongst High School Students in Student Self-Government Operations	84
Kononchuk D. I. Research into the Influence of the Subculture of Rock and Heavy Metal Fans on Life Strategies Formation in Youth	90
Lukashova N. I. Formation of Students' Cognitive Competence in the Process of Studying Chemistry in High School	95
Pavlyuk L. M. Using Project Technologies in the Process of Social Competence Formation in High School Students in a Lyceum	101
Piliugina T. V. Form and Methods of Foreign Language Training of Future State Fiscal Service Officers	107
Raniuk O. P. Rhetorical Methods in Studying the Polish Language	111
Sydorenko M. M. Development of Pupils' Cognitive Activity by means of Didactic Game	115
Surmylo O. A. Investigating Pedagogical Conditions for Using Fairy Tales as a means of Moral Education of Senior Preschoolers	120
Tukach I. I. Formation of Social Experience in Preschool-Age Children: a Historical and Pedagogical Analysis	125

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Vinnikova L. F. Directions of the Humanization of Professional Training at Higher Educational Institutions	130
Dubrovsky V. L. Future Primary School Teachers' Preparedness for Collaboration with the Child's Family	133
Ivashn'ova S. V. Raising the Level of Professional Competence as a Component of Teachers' Competitiveness	137
Ponochovna-Rysak T. M. Pedagogical Conditions for the Formation of Future Tax Inspectors' Professional Qualities in the Process of Professional Training	148
Khlebig S. R. Project Technology in Professional Preparation of Future Social Educators	152

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Kononchuk I. M. Cultural and Educational Development of Ethnic Minorities in Ukraine in the 1920s and 1930s	156
Kuziv M. Z. Specific Features of Vocational Guidance in Ukraine	162
Fedorenko S. V. Methodological Potential of Transdisciplinary Approach in the Formation of Liberal Education Culture of Students in the USA	167
Shachrai T.O. Conceptual principles of the cultural training of future teachers: the historical context of the new paradigm in the measurement of education	174

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.036

**ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ПОТРЕБИ ОСОБИСТОСТІ
У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Благінін В. М.

У статті аналізуються погляди науковців на визначення поняття "естетична потреба"; з'ясовується місце естетичної потреби серед інших духовних потреб людини, її зв'язок із загальним культурним рівнем особистості, вказуються можливі шляхи її зародження та розвитку.

Ключові слова: потреба, естетична потреба, досконалість, потреба естетичної досконалості, естетичне ставлення до дійсності, емоційне переживання.

В статье анализируются взгляды ученых на определение понятия "эстетическая потребность"; выясняется место эстетической потребности среди других духовных потребностей человека, его связь с общим культурным уровнем личности; указываются возможные пути ее зарождения и развития.

Ключевые слова: потребность, эстетическая потребность, совершенство, необходимость эстетического совершенства, эстетическое отношение к действительности, эмоциональное переживание.

This author analyzes views of scholars on the definition of "aesthetic need"; determines its place among other spiritual needs of people, its relationship with the general cultural level of a person, and indicates possible ways of its origin and development.

Key words: need, aesthetic needs, excellence, need for aesthetic perfection, aesthetic attitude to reality, emotional experience.

Розвиток сучасного суспільства змушує нас посилити увагу на виховання гармонійно розвиненої особистості. Саме у цьому процесі, у процесі формування духовності, значне місце відводиться естетичному вихованню. Ефективність естетичного виховання багато в чому залежить від того, наскільки у школярів формується і закріплюється потреба, розвивати яку – значить утверджувати форми самореалізації особистості, розкривати істинно людське у людині.

Естетична потреба є однією з вищих духовних потреб людини, які впливають на формування її світогляду, соціальної активності, свідомості, переконання. Постаючи разом із практичною, утилітарною, естетична потреба зростає і розвивається лише за умови розвитку свободи людини, незалежно від її навколишнього середовища, від природної необхідності. Світ естетичного і краси – це світ, де людина є вільною від повсякденної практичної потреби. Саме тому розвиток естетичного, духовного ставлення до дійсності безпосередньо пов'язаний із зростанням матеріальної могутності людства. Адже почуття, що перебувають у полоні грубої практичної потреби, володіють лише обмеженим змістом. Ось чому засмучена турботами, зморена постійними нестатками людина несприйнятлива навіть до найпрекраснішого видовища [3, с. 211]. Естетична потреба є основою естетичного ставлення людини до дійсності, коли прекрасне стає природною суттю, потребою індивіда. Тому розвиток і зміцнення позицій естетичного ставлення до навколишнього світу являє собою своєрідну реалізацію естетичних потреб суспільства [8, с. 76]. Естетична потреба знаходиться у

взаємозв'язку із загальним культурним рівнем особистості, її ідеалами, смаками, соціальним і культурним досвідом. Естетична потреба формує прагнення, яке визначає вибір естетичної цінності і форми поведінки.

Проблема формування і розвитку естетичних проблем у психологічному і педагогічному аспектах актуальна ще й тому, що в її задоволенні беруть участь всі суттєві сили людини, всі її здібності: інтелект, воля, уява, духовність. В. І. Воллінкін зазначає, що в процесі виникнення і задоволення естетичних потреб особистість розвивається цілісно, самоактуалізується: разом з їх розвитком (на всіх етапах – від виникнення бажання до практичної дії) у людини "збираються" і розвиваються в комплексі (цілісно) усі її суб'єктивні сили, підводячи особистість до бажання і розвитку здатності до самовираження, саморегуляції, саморозвитку і самореалізації себе як людини [2, с. 46]. У психології це пов'язано з тим, що потреби відіграють важливу роль в основних різновидах психічних процесів і орієнтують певним чином увесь суб'єктивний світ особистості. Розвиток естетичної потреби може відбуватися тільки в діяльності (конкретній художньо-практичній і творчій), де шлях від захоплення і насолоди, від елементарних сенсомоторних актів до найскладнішої ідейно-змістової діяльності, "до того синтезу активної потреби в діяльності зі змінами свого суспільного обов'язку, який і характеризує покликання" [2, с. 73]. Емоційне переживання є важливою стороною естетичних потреб, оскільки без емоцій потреби в психіці людини не існують.

Естетична потреба у своєму розвитку слугує початком для естетичного ставлення, формує його зміст і спрямованість. Це, очевидно, і дозволяє досліднику Є. С. Аюпджаняну вважати естетичну потребу основою естетичного ставлення. Передбачаючи існування різноманітних типів естетичного відношення, він вважає, що естетична потреба позначає один із типів такого естетичного ставлення, коли прекрасне стає потребою людини.

Вивчаючи природу естетичної потреби, Є. С. Аюпджанян, М. Н. Афанасьєв вказують, що вона зароджується і розвивається під впливом естетично значущих предметів і явищ, перш за все мистецтва [1].

Сутність естетичних потреб складає естетичну насолоду, тобто творчість за законами краси, гармонію почуттів і розуму, радість у процесі самоствердження людини [5]. Інакше кажучи, естетична потреба є стимулом естетичної діяльності людини.

Ю. В. Шаров наголошує, що в елементарному виді естетична потреба виникла ще на початку розвитку людського суспільства, і значні досягнення людської культури було створено в силу того, що люди прагнули задовольнити саме цю потребу [7, с. 31–32].

Видатний педагог В. О. Сухомлинський, приділяючи увагу всебічному естетичному розвитку своїх вихованців, формував у них усю гаму естетичних потреб: необхідність постійно спілкуватися з природою, прагнення до пізнання різних видів мистецтв, потребу високої культури спілкування. Потреба краси, тонкого, емоційного сприйняття світу у людей задовольняється розвитком краси, здібністю цінувати і творити її. Сухомлинський зазначав, що естетичне виховання є цілеспрямованим педагогічним процесом формування у собі естетичного ставлення до дійсності та естетичної діяльності. В основі естетичного ставлення лежить естетична потреба, що є своєрідним якісним мірилом рівня естетичного розвитку особи. Естетична потреба реалізується в різноманітних видах діяльності учнів. Розглядаючи естетичну потребу саме у такому контексті, педагог ставив у пряму залежність ефективність процесу естетичного виховання від включення школярів у різноманітні види діяльності, які в свою чергу викликають нові естетичні потреби [4, с. 53].

Окрім краси, однією із естетичних категорій є "досконалість". Є декілька міркувань щодо суті цього поняття. Так, Кант вважав, що "досконалість містить у собі не якась річ у природі, а лише людська душа". Досконалість то притягує, то відштовхує. Французькі ж естети XIX ст. А. Сурію, Н. Жоффруа вважали, що досконале – це вища ступінь прекрасного. Для німецького філософа Гортмана досконале – це прекрасне, що йде назустріч потребі людини у великому. Отже, щоб краще зрозуміти суть поняття "естетична потреба", слід враховувати і

поняття "потреба естетичної досконалості", бо саме їх усвідомлення стає мотивом поведінки людини.

Дослідники А. Н. Семашко, Л. А. Філіпченко класифікували потреби на дві великі групи: вітальні (нижчі) і соціальні (вищі). До вищих потреб належить і естетична. Але слід зазначити, що людина поряд із звичайною потребою у красі відчуває більшу потребу в естетичній досконалості, тобто необхідність у спогляданні, сприйманні та освоєнні цієї естетичної якості предметів [6, с. 75].

Естетична потреба є основою естетичного ставлення людини до дійсності, коли прекрасне стає природною суттю, потребою індивіда. Тому розвиток і зміцнення позицій естетичного ставлення до навколишнього світу являє собою своєрідну реалізацію естетичних потреб суспільства.

Остаточним результатом естетичного виховання має стати система особистісних художньо-естетичних цінностей та художньо-естетична компетентність, як важливий компонент загальної соціально-культурної позиції, що полягає у здатності керуватися набутими художніми знаннями і вміннями, у готовності використовувати отриманий досвід у самостійній практичній естетично-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими цінностями та світоглядними поглядами. Вектор виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, формування естетичних потреб та їх удосконалення і реалізацію.

Література

1. Акопджанян Е. С. О природе эстетической потребности / Е. С. Акопджанян. – Ереван, 1973. – 58 с.
2. Волынкин В. И. Художественная потребность и пути ее воспитания / В. И. Волынкин. – Астрахань, 2000. – 456 с.
3. Эстетика в житті та мистецтві. – К., 1964. – 211 с.
4. Зязюн І. А. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського / І. А. Зязюн, Є. Г. Родчанін. – К., 1980. – 79 с.
5. Иванова Л. Н. Эстетическое воспитание учащихся в процессе внеклассной работы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Иванова Л. Н. – Фрунзе, 1974. – 27 с.
6. Семашко А. Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи / А. Н. Семашко. – К., 1977. – 158 с.
7. Шаров Ю. В. Вопросы психологии духовных потребностей / Ю. В. Шаров // Проблемы формирования духовных потребностей личности. – Новосибирск, 1970.
8. Щерба А. Б. Форми і методи позакласної роботи з естетичного виховання учнів / А. Б. Щерба, Д. М. Джола. – К., 1972. – 165 с.

УДК 37.03–057.874

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Булавенко С. Д.

У статті йдеться про концептуальні засади створення освітньо-інформаційного середовища (ОІС), спрямованого на формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості у загальноосвітньому закладі. Визначено мету, завдання, принципи, умови та структуру моделі ОІС.

Ключові слова: освітньо-інформаційне середовище, соціально активна та професійно зорієнтована особистість.

В статье говорится о концептуальных основах создания образовательно-информационной среды (ОИС), направленного на формирование социально активной и профессионально ориентированной личности в общеобразовательном учреждении. Определены цели, задачи, принципы, условия и структуру модели ОИС.

Ключевые слова: образовательно-информационная среда, социально активная и профессионально ориентированная личность.

The article deals with the conceptual basis of creating educational information environment (EIE) aimed at fostering socially active and professionally oriented personality in schools. It provides definitions of the goals, objectives, principles, conditions and structure of an EIE model.

Key words: educational information environment, socially active and professionally oriented personality.

Сучасна система освіти потребує глибинного переосмислення. Оновленому суспільству потрібні громадяни, які мають активну громадянську позицію, є патріотами, здатні вирішувати складні суспільні та життєві ситуації. Надання освіти державно-національної спрямованості вимагають від науковців і практиків пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання та розвитку підростаючої особистості. На даний час повинна діяти така освітня модель, яка б забезпечила формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості.

Необхідність звернення до означеної проблематики посилюється наявністю ряду *суперечностей* між:

- об'єктивними процесами, що розгортаються в суспільстві й вимагають створення адекватного їм освітньо-інформаційного середовища для розвитку особистості школяра, та відсутністю науково обґрунтованої теорії і методики здійснення такої освітньої діяльності;

- потребою консолідації зусиль освітніх та інших соціальних інституцій щодо створення освітньо-інформаційного середовища для формування соціально активної і професійно зорієнтованої особистості школяра та недостатнім рівнем теоретичного і методичного забезпечення соціально-педагогічного партнерства;

- невідповідністю накопиченого практикою досвіду створення освітньо-інформаційного середовища для розвитку соціально активної та професійно зорієнтованої особистості школяра і традиційним методичним оснащенням цього процесу [1, с. 50].

В основу Концепції створення освітньо-інформаційного простору Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області покладено програму проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою "Створення освітньо-інформаційного простору для формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості" на 2012–2019 роки.

Провідними ідеями моделі освітньо-інформаційного середовища гімназії є: гуманізація освіти; врахування традицій української педагогіки; соціалізація; нероздільність навчання і виховання; формування цілісної і розвиненої особистості, яка має активну громадянську позицію та вільно орієнтується в економічному просторі; профорієнтаційна зорієнтованість навчально-виховного процесу. Концепція враховує потреби сучасного українського суспільства, умови його інтеграції в європейське і світове співтовариство, соціальне замовлення в період оновлення та спрямована на: формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості, здатної до творчої діяльності у різних сферах життя суспільства та вміння орієнтуватися на ринку праці; виховання активної громадянської позиції, патріотизму, духовності, культури особистості; розвиток креативного мислення. Модель освітньо-інформаційного середовища гімназії охоплює всі сфери життя дитини у навчальному закладі, весь навчально-виховний процес, де в центрі уваги стоїть особистість учня з її інтелектуальним, фізичним і творчим потенціалом, нероздільність навчання, виховання та профорієнтаційної роботи, що полягає в їх органічному поєднанні, формуванні цілісної та розвиненої особистості.

У теоретичному обґрунтуванні змістового наповнення освітньо-інформаційного середовища (ОІС) важливо виокремити основні положення.

1. Навчально-виховне середовище включає навчальне програмне середовище, програмне забезпечення, колекції віртуальних лабораторних робіт, електронні підручники та енциклопедії, банк методик формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, психолого-педагогічний супровід, ефективну систему учнівського самоврядування, сприятливі соціальні відносини та сприятливе психологічне внутрішнє середовище гімназії для формування соціальної активності та профорієнтаційної роботи, реалізацію соціальних програм.

2. Матеріальне середовище формується навчальним обладнанням, інформаційними та технічними засобами, дидактичними матеріалами, консультаційним пунктом, бібліотекою тощо.

3. Інформаційно-комунікативне середовище передбачає доступ до мережі Інтернет, створення електронної бібліотеки, функціонування шкільного радіоцентру, веб-сайту гімназії і системних комунікацій, консультпункту для батьків, учнів, учителів, профорієнтаційного класу.

4. Управління освітнім процесом передбачає облік навантаження вчителів, складання розкладу занять та сітки виховних заходів, автоматизоване робоче місце директора школи, робоче місце заступника директора, робоче місце психолога [3, с. 16].

Метою Концепції є створення й обґрунтування організаційно-функціональної моделі освітньо-інформаційного середовища, розробка технології формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості, також змістового наповнення, кадрового й управлінського забезпечення моделі ОІС.

Відповідно до мети Концепції сформульовані **завдання**:

– розробити та обґрунтувати організаційно-функціональну модель освітньо-інформаційного середовища та її змістове наповнення, кадрове й управлінське забезпечення;

– забезпечити функціонування цілісної навчально-виховної системи на основі запровадження сучасних розвивальних особистісно орієнтованих технологій спрямованих на формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;

– організувати в гімназії цілеспрямовану, проектну і всебічну діяльність гімназистів у контексті ціннісного самоусвідомлення, активної громадянської позиції та професійної зорієнтованості особистості;

– забезпечити співробітництво, співтворчість учителів та гімназистів у процесі навчальної та позаурочної діяльності;

– забезпечити в гімназії впровадження соціальних програм;

– забезпечити всебічну і ґрунтовну підготовку вчителів, класних керівників, психолога, соціального педагога та педагога-організатора до здійснення процесу формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;

- виробити науково обґрунтовані методичні рекомендації для вчителів щодо формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;
- визначити педагогічні умови формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;
- розробити та налагодити роботу учнівського менеджменту;
- організувати діагностичний моніторинг, провести аналіз отриманих результатів, корекцію подальшої траєкторії формування ОІС.

Реалізація мети та завдань концепції ґрунтується на таких **принципах**:

- демократизація – розвиток педагогіки співтворчості і співпраці, введення дієвої та ефективної форми самоврядування гімназійного колективу, перебудова взаємин учителів, учнів та адміністрації;
- виховання здорової людини через забезпечення фізичного, психічного і соціального благополуччя кожного учня та працівника гімназії;
- застосування інноваційних підходів до планування та реалізації заходів щодо формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості, змістом яких об'єднується досвід, нові ідеї та новації, що є предметом експериментального дослідження та аналітичного обґрунтування одержаних результатів;
- системністю передбачається логічна взаємодія всіх структурних підрозділів, усіх навчально-виховного процесу у гімназії, у продуктивній співпраці, що забезпечить оптимальний розвиток, навчання і виховання всіх гімназистів;
- диференціація й індивідуалізація навчально-виховного процесу мають сприяти стимулюванню здібностей кожного учня, розвитку особистості з урахуванням її інтересів;
- компетентнісний підхід вимагає включення гімназистів в активну суспільно корисну діяльність для вирішення завдань соціальної адаптації особистості;
- безперервність, послідовність, систематичність та системність проведення діагностичної роботи;
- забезпечення рівних можливостей для кожного гімназиста в реалізації права на вільний вибір виду діяльності і професії;
- інтегративність – єдності вимог і педагогічного впливу на гімназиста, педагогів, адміністрації та сім'ї;
- гуманізація, що передбачає надання найвищого пріоритету в навчально-виховному процесі особистості вихованців та учнів, особистісно орієнтованій розвиваючій спрямованості й повноцінному всебічному розвитку;
- співтворчість і співпраця – спільна активна діяльність учителя і учня спрямована на здобуття знань і набуття соціального досвіду;
- оптимізація навчально-виховного процесу через отримання найбільшого ефекту за найменших затрат психофізіологічних затрат;
- самостійність учнів шляхом реформування системи учнівського самоврядування [2, с. 22].

Основними критеріями оцінки ОІС є:

1. Широта освітньо-інформаційного середовища, яке є структурно-змістовою характеристикою і яке показує суб'єкти, об'єкти, процеси і явища, які до нього входять.
2. Наповненість освітньо-інформаційного середовища, яка характеризує ступінь її насиченості освітніми, кадровими, матеріальними, інформаційними ресурсами.
3. Ініціація мобільності і соціальної активності освітньо-інформаційного середовища, яке демонструє можливості його соціально орієнтованого творчого потенціалу, його експансії в соціально-економічне середовище, здатність до органічних еволюційних змін у контексті взаємовідносин з останнім.
4. Ціннісне самовизначення гімназиста детермінує вибір і усвідомлення процесу особистісного розвитку в освітньому середовищі та професійну зорієнтованість.
5. Параметри продуктивної діяльності суб'єктів середовища (компетентність, ступінь їх сформованості), які характеризують ступінь готовності до активної діяльності.

6. Ступінь реалізації творчого потенціалу суб'єкта, що характеризує рівень розвитку креативності в процесі особистісного розвитку в ОІС.

7. Рівень професійного розвитку і педагогічної майстерності вчителів.

8. Гармонізація відносин закладу та батьків, налагодження конструктивної взаємодії у реалізації ідеї формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості.

Зміст функціонування моделі ОІС полягає в організації та забезпеченні впливу сприятливого освітнього середовища на процес формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості.

Освітньо-інформаційне середовище формування соціально-активної та професійно зорієнтованої особистості гімназії має такі складові: фізичну, психологічну та інтелектуальну. Базою фізичної складової освітньо-інформаційного середовища є кімната друзів, предметні кабінети, кабінет інформатики, бібліотека, консультпункт для учнів, батьків, учителів, а також робочі місця адміністраторів, учителів. До освітньо-інформаційного середовища відносяться також сайт гімназії, шкільний Інтернет, локальна мережа та технічні засоби мультимедія (телевізори, проектори, відео, програвачі, фотоапарати тощо), програмне забезпечення навчально-виховного процесу, матеріали учнівського менеджменту, "банк професій", соціальні програми гімназії. До психологічної та інтелектуальної складової освітньо-інформаційного середовища відноситься "людський фактор". Це воля та бажання самих учасників навчально-виховного процесу до використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Організація роботи з формування освітньо-інформаційного середовища соціально-активної та професійно зорієнтованої особистості розв'язує такі завдання: опис структури освітньо-інформаційного простору, усіх його рівнів, ступенів, форм взаємодії внутрішніх та зовнішніх взаємодій освітньо-інформаційного середовища гімназії. Учасниками даного процесу мають виступати адміністрація, учителі, учні, батьки [4, с. 124].

Освітньо-інформаційні ресурси навчального закладу умовно можна поділити на 6 блоків: навчально-виховна діяльність, інформаційно-методична діяльність, науково-практична діяльність, адміністративно-господарча діяльність, культурно-просвітницька діяльність, профорієнтаційна діяльність.

Функціональні можливості освітньо-інформаційного середовища складаються з таких компонентів:

- різноманітні види активної, свідомої та корисної діяльності учнів: навчальної, професійної, спортивної, трудової, творчої, пізнавальної, соціальної, економічної, екологічної та природоохоронної, політичної, естетичної, краєзнавчої та ін.;

- насиченість різними видами комунікативної діяльності, суб'єкт-суб'єктних взаємин, міжнаціонального, полікультурного та полісоціального спілкування;

- діяльність, яка сприяє здоровому способу життя, фізичній активності та фізичному розвитку, профілактиці шкідливих звичок;

- реалізація міжвікового та рольового спілкування, апробація дитиною різноманітних соціальних та культурних ролей, свого життєвого сценарію, само-реалізація дитини в прийнятих для суспільства та культури формах;

- широкий доступ до різноманітної інформації, можливість запобігти негативного впливу засобів масової інформації, створення умов інформаційного комфорту та інформаційної безпеки дитини, можливість здійснення інформаційного обміну за допомогою різних знакових систем;

- колективне або групове обговорення проблем та конфліктних ситуацій, обмін думками та враженнями, обговорення суспільно значущих подій та життєвих ситуацій, проведення дискусій, диспутів, бесід у неформальній обстановці;

- велика насиченість сенсорними стимулами: дизайн приміщень, естетичність навколишнього природного та соціально-побутового середовища, витвори мистецтва;

- профорієнтаційна поінформованість: консультпункт, "банк професій", профорієнтаційна робота вчителів, класних керівників, соціальних працівників,

працівників служби зайнятості, соціального педагога, практичного психолога, круглі столи, лекторії, бесіди тощо;

– сприятливий психологічний клімат та позитивна емоційно-психологічна атмосфера в учнівському та педагогічному колективах;

– високий рівень соціально-психологічної культури, розуміння значення психологічних знань в оптимізації процесу навчання й виховання, саморозвитку та самовдосконалення, розвинута система психологічного супроводження (консалтингу) навчально-виробничого та навчально-виховного процесів у гімназії.

Варто зазначити, що ефективність моделі освітньо-інформаційного середовища зумовлена системою закономірностей його функціонування, кожна з яких визначає залежність результату від:

– усвідомлення мети, завдань і принципів моделювання педагогічної системи та педагогічного процесу гімназії;

– наявності відповідних меті науково обґрунтованих програми та планів діяльності навчального закладу;

– рівня координації діяльності учасників педагогічного процесу;

– впровадження відповідної системи аналізу та контролю основних показників модельованого педагогічного процесу;

– наявності механізмів регулювання педагогічного процесу та коригування його результатів відповідно до моделі;

– наявності системи оцінювання результатів діяльності та співвіднесення їх із прогнозованими результатами моделі;

– рівня готовності управлінців до аналітичної діяльності, яка дає змогу оцінити ступінь відповідності реального педагогічного процесу прогнозованій моделі.

Концепцією передбачено проводити експериментальні дослідження досвіду життєвих досягнень; проблем особистості, що пов'язані з вибором виду діяльності та успішним працевлаштуванням; аналітичне обґрунтування результатів дослідження, якими виявлено факти зростання успіху в особистісній діяльності, міжособових стосунках, пізнавальному ставленні до себе, інших, близького оточення.

Практичне значення реалізації Концепції полягає у:

– створенні моделі освітньо-інформаційного середовища, спрямованого на формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;

– визначенні змісту, форм, методів і технологій формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;

– створенні навчальних посібників, програм, курсів, практичних матеріалів, НМК спрямованих на формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості;

– розробці програм та методичних рекомендацій для підготовки вчителів до консультаційної роботи з учителями, батьками та учнями з питань профорієнтаційної роботи;

– формуванні рекомендацій щодо впровадження одержаних результатів у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів України.

Література

1. Биков В. Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки / В. Ю. Биков // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С. 47–56.

2. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 31.05.01 / Гуменюк В. В. ; ЦІППО. – К., 2001. – 20 с.

3. Забродська Л. М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення / Л. М. Забродська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7.

4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : моногр. / Л. М. Калініна. – К. : Айлант, 2005. – 275 с.

УДК 378:37.013.83

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕОРІЇ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Дернова М. Г.

У статті розглянута теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова. Визначено її основні складові та процеси, які відбуваються під час навчання дорослих; виокремлено типи та методи трансформаційного навчання; наголошено на роль педагога та навчальних матеріалів для ефективної роботи з дорослими.

Ключові слова: навчання дорослих, критична рефлексія, дорослий учень, трансформаційне навчання.

В статье рассмотрена теория трансформационного обучения Дж. Мезирова; ее основные составляющие и процессы, происходящие во время обучения взрослых; выделены методы трансформационного обучения; роль педагога и учебных материалов для эффективной работы со взрослым.

Ключевые слова: обучение взрослых, критическая рефлексия, взрослый обучающийся, трансформативное обучение.

The paper is a consideration of J. Mezirow's theory of transformative learning. Its main components and processes that occur in adult education are specified; types and methods of transformative education are determined; the role of teacher and teaching materials for effective work with adults is emphasized.

Key words: adult learning, critical reflection, adult learner, transformative learning.

Перш за все слід зазначити, що теорія навчання дорослих надзвичайно різноманітна і складна. За останні десятиріччя дослідники теорії навчання дорослих намагалися концептуально окреслити межі цієї теорії. Аналіз праць сучасних дослідників навчання дорослих (С. Брукфілд, Р. Каффарелла, Д. МакКераче, С. Мерріам та ін.) свідчить, що ніхто не може претендувати на повний виклад характеру й процесу навчання дорослих. Наприклад, Д. МакКераче [2] порівнює навчання дорослих з різнобарвними й багатограними лінзами з калейдоскопа. За Д. МакКераче, навчання дорослих є динамічним і взаємозалежним набором емоційних, соціальних, фізичних, когнітивних і духовних процесів. У своїх ранніх працях С. Мерріам [4] зображує навчання дорослих у вигляді лабіринта і пропонує матрицю із шести осередків, щоб допомогти педагогам орієнтуватися в різних тематичних площинах, у тому числі характеристиках дорослих, кредо й теоріях навчання дорослих. У більш пізній період С. Мерріам [3] описує навчання дорослих як постійно мінливу мозаїку, у якій старі частини перебудовуються й додаються нові. Основне місце в цій мозаїці займають теорії навчання дорослих, які зосереджені на процесах навчання й характеристиках дорослих учнів (андрагогіка, самокероване навчання, трансформаційне і контекстне навчання), а також включені нові підходи, засновані на критичних, полікультурних і феміністських традиціях.

Теорія трансформаційного навчання вважається однією з основних теорій навчання дорослих. Вона набула цього статусу завдяки працям Дж. Мезірова, К. Кінга, П. Крентона, Дж. Діркса, Р. Бойда, К. Тейлора та ін. Дев'яності роки двадцятого століття можна назвати періодом трансформаційного навчання з огляду на зосередження навколо нього наукової діяльності у навчанні дорослих. У той час, як андрагогіка, і до певної міри самокероване навчання, в основному говорять про особисті якості дорослих учнів, трансформаційне навчання більшою мірою розкриває пізнавальний процес навчання. Ментальна конструкція досвіду, внутрішній зміст і рефлексія – загальні елементи цього підходу. Трансформаційне навчання вважається теорією навчання дорослих, тому що

фокусується на життєвому досвіді дорослого й більш зрілому рівні його когнітивного розвитку.

Аналіз наукових статей і дисертацій з трансформаційного навчання дає нам можливість стверджувати, що теорія трансформаційного навчання є невід'ємною складовою сучасної теорії освіти дорослих. Тому що трансформаційне навчання безпосередньо пов'язане з віком, роллю емоцій, поведінкових результатів трансформації світогляду, роллю соціальної підтримки через трансформації, роллю контексту, культури й етики учасників навчального процесу [13].

В той самий час аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури з освіти дорослих свідчить, що проблема навчання дорослої людини привертає увагу багатьох науковців. Особливо важливими у контексті нашого дослідження є праці таких вітчизняних учених, як О. Аніщенко, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремінь, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Сігаєва та ін. Проте проблема трансформаційного навчання дорослих не була предметом системного вивчення і спеціального аналізу, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мету нашого дослідження становить розгляд основних положень теорії трансформаційного навчання дорослих.

Загальновідомо, що головним архітектором трансформаційного навчання вважається Дж. Мезіров, хоча він визнає значний вплив ідей П. Фрейре на хід його думки. Саме Дж. Мезіров зосередив увагу на описі процесу трансформації і його зв'язки з розвитком дорослого. Відправним пунктом теорії Дж. Мезірова є твердження, що під час навчання, яке відбувається у зрілому віці, не просто набуваються знання, а з'являється нова інтерпретація попереднього досвіду, а це, у свою чергу, слугує орієнтиром для майбутніх дій і відкриває можливості для входження дорослого в громадське життя у новій якості [10]. Отже, за Дж. Мезіровим навчання – це осмислення дорослим свого досвіду, тому для усвідомлення цього досвіду дорослому, можливо, буде потрібно внести зміни в якісь із його переконань або поглядів, або на всю його точку зору. Зміна точки зору – це лінза, через яку дорослий усвідомлює світ, це ключ до трансформаційного навчання. Процес і результат трансформаційного навчання є розвитком, тобто здатністю критично реагувати. Саме результат і змінена думка дорослого підносить його до нового щабля розвитку [9, с. 14].

Слід зазначити, що Дж. Мезіров збагатив теорію освіти дорослих поняттям перспективи, яка має особливе значення для дорослого учня. Перспектива в теорії трансформаційного навчання – це поле індивідуальних значень, змістів, у межах яких дорослий усвідомлює себе як особистість. Межі перспективи визначаються соціальними ролями, покладеними на дорослу людину. Так, починаючи роботу серед жінок середнього віку, Дж. Мезіров помітив, що розуміння перспективи у випадку виконання ролі дружини або матері суттєво відрізняється від розуміння перспективи, приміром, жінкою керівником підприємства або парламентарієм. А раз так, то процес навчання пов'язаний не стільки із придбанням нового знання або навичок, скільки з розширенням меж перспективності й розуміння дійсності.

Дж. Мезіров виклав навчання дорослого як десятикроковий процес. Так, початок процесу навчання спонукає дилема, що дезорієнтує, тобто життєвий досвід розбудовується в особисту кризу. Ця криза призводить дорослого до вивчення й критичного усвідомлення припущень і переконань, якими інший керувався в минулому, але вони вже не здаються прийнятними. Така оцінка призводить дорослого до пошуку нових способів боротьби з дилемою, часто за допомогою інших. Саме в цей момент дорослий усвідомлює нове розуміння, нові перспективи у діалозі з іншими. Дж. Мезіров [12] значною мірою спирається на ідею ідеальних умов для цього діалогу або дискурсу німецького філософа Ю. Хабермаса (дискурс, який спрямований на більш делікатне, поважне, не домінуюче і не руйнівне спілкування) [Там само, с. 54]. У результаті – це нова, трансформована точка зору. Нова точка зору більш змістовна, гнучка й інтегративна, ніж попередня.

Графічно процес трансформаційного навчання дорослих зображено на рис. 1 [5].

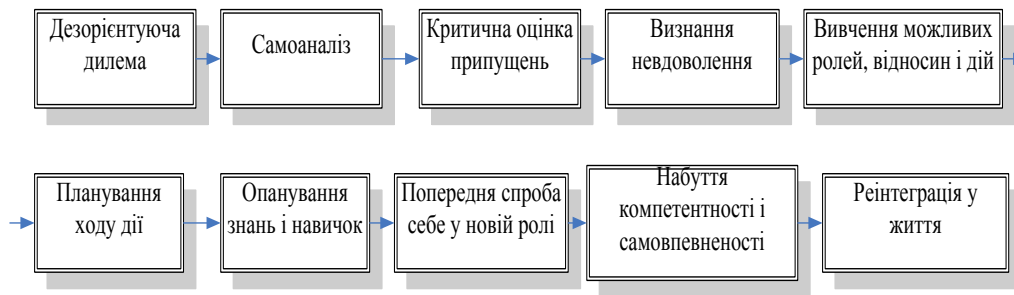


Рис. 1. Процес навчання дорослих за Дж. Мезіровим

Увесь навчальний цикл можна поділити на три частини. Володіючи власним досвідом, дорослий спочатку відчуває відчуження до загальноприйнятих соціальних ролей, потім відбувається рефреймінг – реструктуризація бачення індивідом реальності і його місця в ній, у результаті починається етап конвенціональної солідарності, що представляє собою реінтеграцію в суспільство з новим баченням навколишньої дійсності [Там само].

Завдяки тому, що дорослий у процесі навчання проходить ці значущі етапи трансформації перспективи, він поступово набуває особистісної зрілості. При цьому існують два способи досягнення трансформації перспективи – раптовий і поступовий. Проте трансформація відбувається як процес розвитку індивіда в межах його дорослішання й переходу від юнацької стадії до зрілості, як значущої перспективи, яка за своїми показниками прогресивна, більш інклюзивна, різнопланова й повна інтегративного досвіду. Крім того, трансформація перспективи може відбуватися у двох вимірах. Кожен вимір пов'язаний із зміною змістовних схем. З одного боку, це може відбуватися безболісно через накопичення або об'єднання трансформацій у встановлених змістовних схемах [6]. З іншого боку, трансформація перспективи може бути також епохальною і болісною зміною змістовних перспектив, або комплектів змістовних схем, оскільки цей вимір включає в себе всебічну і критичну переоцінку себе [Там само, с. 24]. Отже, можна сказати, що трансформаційне навчання являє собою процес здійснення змін у наборі переконань. Як же відбуваються ці зміни?

Відповідно до теорії трансформаційного навчання дорослий має узгоджений досвід – асоціації, концепції, цінності, почуття, умовні рефлекси, тобто набір переконань (frame of references), що визначає його життєвий світ (рис. 2). Набір переконань – це структура припущень, крізь які дорослий інтерпретує свій досвід. Ці припущення вибірково формують і визначають межі очікувань, сприйняття, пізнання і почуттів, а також встановлюють лінію поведінки дорослого. Тому дорослий автоматично переходить з однієї конкретної діяльності до іншої. У дорослого є сильна тенденція відхиляти ідеї, які не відповідають його упередженням, вважаючи ці ідеї як недостойні уваги або оманливі, безглузді, дивні або помилкові. Трансформаційне навчання дозволяє змінити набір переконань на більш широкий, проникливий, саморефлексивний та інтегративний. Важливо зазначити, що набір переконань охоплює пізнавальні, вольові й емоційні сфери і складається з двох аспектів: звичок розумової діяльності (habits of mind) і точки зору (point of view) [7].

У контексті трансформаційного навчання звички розумової діяльності широкі, абстрактні, орієнтуючі, звичні способи мислення, почуттів і дій, на які впливають припущення, що складають певний набір кодів. Ці коди можуть бути культурні, соціальні, освітні, економічні, політичні або психологічні. Звички розумової діяльності формуються у певній точці зору, яка є групою переконань, ціннісних суджень, відносин і почуттів, що формують певну інтерпретацію. Отже, точка зору є комплексом почуттів, переконань, суджень і відносин, який має дорослий відносно конкретних осіб або груп.

Набір переконань, у першу чергу, вважається результатом культурної асиміляції і впливу вихователів. У той самий час звички розумової діяльності більш довговічні, ніж точка зору. Точка зору змінюється залежно від того, як дорослий реагує на зміст або процес, за допомогою якого він вирішує проблеми. Це відбувається будь-який раз, коли дорослий намагається зрозуміти події, які відбуваються не так, як він очікував. Дорослий може сприйняти точку зору іншої людини і погодитися з нею, але він не може це зробити зі своїми звичками розумової діяльності. Точка зору є доступнішою для усвідомлення і зворотного зв'язку з іншими людьми.

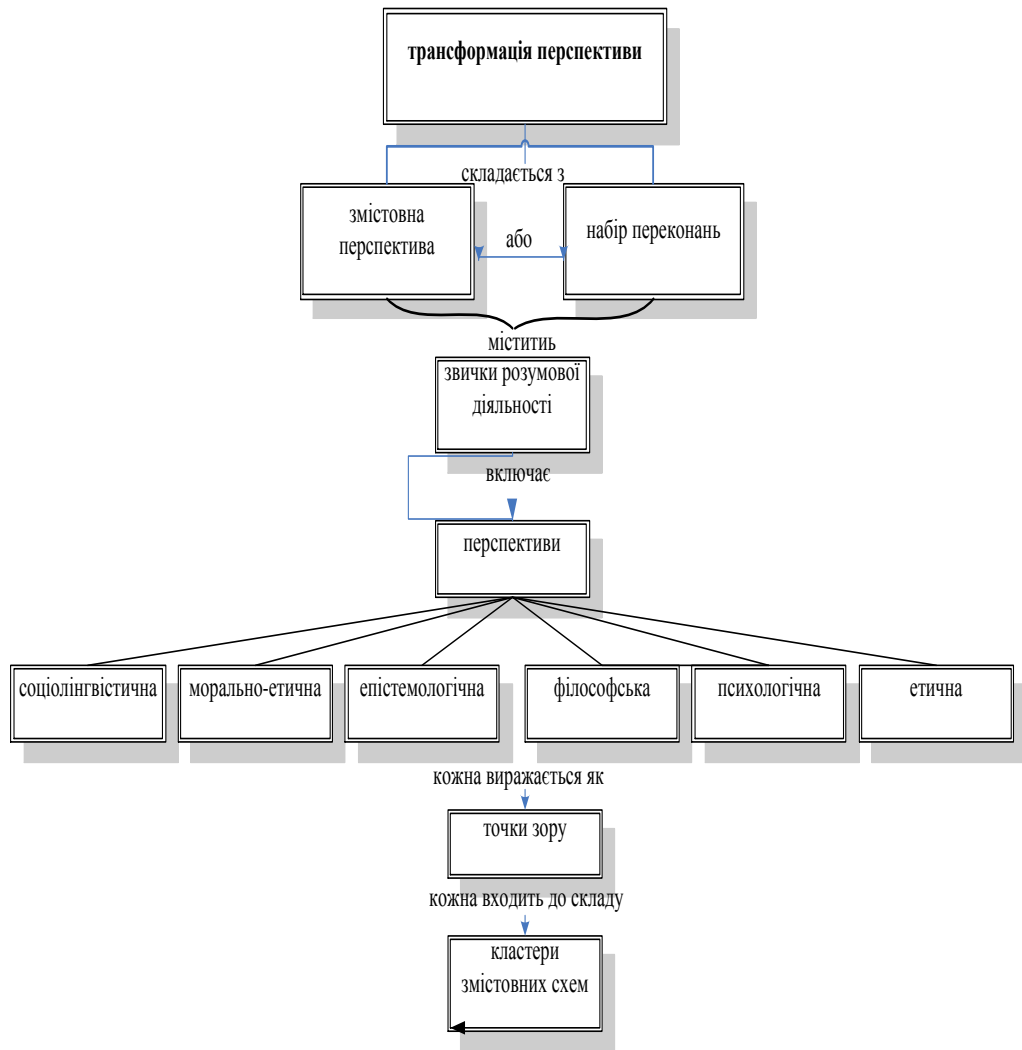


Рис. 2. Трансформація перспективи за Дж. Мезіровим

Набір переконань дорослого трансформується за допомогою критичного переосмислення припущень, на яких будуються його інтерпретації, думки, звички розумової діяльності й точка зору. Дорослий може стати критично рефлексивним до своїх або чужих припущень, коли він навчається вирішувати проблеми інструментально або коли приймає участь у комунікативному навчанні. Дорослий може бути критично рефлексивним, коли читає книгу, чує чиюсь точку зору, бере участь у вирішенні проблеми (об'єктивний рефреймінг), або самостійно критично оцінює свої власні ідеї та переконання (суб'єктивний рефреймінг). Саморефлексія може призвести до значних особистісних трансформацій, тому саме саморефлексія має вирішальне значення в трансформації перспективи. Інакше кажучи, якщо дорослий удосконалює нову точку зору без активізування глибоких почуттів, які супроводжували існуючу змістовну схему або перспективу, перспективна трансформація не може відбуватися.

Змістовна перспектива у теорії трансформаційного навчання визначається як структура культурних і психологічних припущень, у межах яких минулий досвід засвоює і трансформує новий [6, с. 21], у той час як змістовна схема означає сукупність концепції, переконання, судження й почуття, що формує особисте тлумачення [11, с. 223].

Теорія трансформації перспективи містить чотири типи навчання дорослих (рис. 3). Перший слугує детальному перегляду існуючої точки зору – дорослий може далі шукати доказів, щоб підтримати початкове відхилення і розширити діапазон або інтенсивність точки зору. Під час другого – дорослий навчається формувати нову точку зору. Під час третього – трансформується точка зору. Під час четвертого – трансформуються звички розумової діяльності.



Рис. 3. Типи навчання за Дж. Мезіровим

Трансформаційне навчання дуже відрізняється від того, що зазвичай асоціюється з дітьми. Нова інформація є лише ресурсом у процесі навчання дорослих. Щоб стати значущим, навчання вимагає включення нової інформації у добре розвинений символічний набір переконань дорослого, активізувати процес залучення думки, почуттів і поведінки. Дорослому може бути потрібна допомога у трансформації набору переконань, щоб повністю зрозуміти досвід. Тому для підтримки трансформаційного навчання педагоги повинні допомогти дорослому стати обізнаним і критичним щодо своїх і чужих припущень. Дорослим необхідна практика у визначенні набору переконань і використанні своєї уяви для перегляду проблеми з іншої точки зору. Дорослі також потребують допомоги для ефективної участі в дискурсі. Необхідно перевірити, що і як дорослий розуміє, або допомогти йому прийти до кращого розуміння. У цьому сенсі навчання є соціальним процесом, а дискурс стає основою для формування розуміння.

Навчальні матеріали у трансформаційному навчанні мають відображати реальний життєвий досвід дорослих і сприяти участі дорослих в обговоренні у малих групах з визначення причин, вивчення доказів та іншої діяльності, яка спонукає до рефлексивної думки. Навчання має відбуватися через відкриття та творче використання образів чи моделей для вирішення і перегляду проблеми. До критичного мислення заохочує використання наступних методів навчання: контракти, групові проекти, рольові ігри, кейси, моделювання, концепт-мапи, біографічні розповіді тощо. Ключова ідея вибору методу чи форми навчання полягає в наданні допомоги дорослому активно залучати поняття у контексті його життя і колективно критично оцінювати ґрунтовність нових знань [8].

Педагог у трансформаційному навчанні виступає у якості фасилітатора і модератора, а не в якості контролюючого органу з предмета. Фасилітатор заохочує дорослих створювати норми, які підтримують порядок, справедливість, ввічливість у класі; повагу та відповідальність у допомозі один одному у навчанні; радісне сприймання різноманітності; сприяють рівноправному співробітництву; забезпечують рівні можливості для участі у навчальній діяльності. З іншого боку, відомі теоретики й практики трансформаційного навчання Р. Бойд і Дж. Майерс [1], відносно ролі педагога, який працює з дорослими, вважають, що він, перш за все, має бути зразком для наслідування (role model), повинен демонструвати власне бажання безперервно навчатися й змінюватися. По-друге, педагог може виступати як у ролі ментора, що демонструє маршрут власних життєвих трансформацій з метою допомоги трансформаційним процесам, що відбуваються у

дорослих учнів, так і в ролі співчуваючого критика, що допомагає дорослим задуматися над реальністю, у якій вони живуть, що в результаті ініціює трансформацію їх світоглядних установок. Очевидно, що роль педагога полягає в умінні допомогти кожному об'єкту освітнього процесу об'єднати раціональні й афективні аспекти досвіду в процесі критично спрямованої рефлексії.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що теорія трансформаційного навчання дає нам можливість зрозуміти, по-перше, мету навчання дорослих, а саме: навчити дорослого обговорювати його власні цінності, судження й цілі, допомогти йому мислити і діяти незалежно, а не за вказівкою інших; по-друге, як дорослі навчаються: процес навчання включає в себе трансформацію набору переконань дорослої людини через критичну рефлексію щодо її припущень, перевірки спірних переконань за допомогою дискурсу, вживання заходів щодо внутрішньої рефлексії і критичної оцінки. Таке розуміння природи навчання дорослих надає педагогу можливість обґрунтувати вибір відповідної освітньої практики.

Література

1. Boyd R. D., and Myers J. G. "Transformative Education." *INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION* 7. – no. 4 (1988). – P. 261–284.
2. MacKeracher D. *Making Sense of Adult Learning* (2nd ed.) / D. MacKeracher. – Toronto, ON : University of Toronto Press, 2004. – 315 p.
3. Merriam S. B. (ed.). *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education* / S. B. Merriam. – 89, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2001.
4. Merriam S. B. & Caffarella, R. S. *Learning in adulthood: A comprehensive guide* / S. B. Merriam & R. S. Caffarella. – San Francisco CA : Jossey-Bass, 1991.
5. Mezirow J. *Perspective transformation* / J. Mezirow // *Adult Education*, 1978. – Volume 28, Number 2. – P. 100–109.
6. Mezirow J. *A critical theory of self-directed learning*. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education)* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
7. Mezirow J. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000.
8. Mezirow J. and Associates (eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood* / Mezirow J. and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
9. Mezirow J. *How critical reflection triggers transformative learning*. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). San Francisco : Jossey-bass, 1990.
10. Mezirow J. *Transformative dimensions of adult learning* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-bass, 1991.
11. Mezirow J. *Understanding transformation theory*. *Adult Education Quarterly*, 1994. – 44(4). – P. 222–232.
12. Mezirow J. *Transformation theory of adult learning*. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 39–70) / J. Mezirow. – New York : State University of New York Press, 1995.
13. Taylor K. *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers* / K. Taylor, C. Marienau & M. Fiddler. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000.

УДК 378(477)

ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Зеленько О. А.

Ця стаття є однією з двох, підготовлених на основі завершеної автором монографії, у якій реінтеграція вищої школи України тлумачиться як одна з важливих ланок зміни соціально-економічної ситуації суверенної держави. У ній, зважаючи на утвердження в країні демократії після аналізу рівня свідомості українців різних регіонів, визначення негативів у її функціонуванні пропонується соціально-функціональна трансформація вищої школи як визначальна ланка соціального розвитку держави. Важливим кроком у розв'язанні посталої проблеми він вважає у перспективі регіоналізацію України (не федералізацію) відповідно регіоналізацію функціонування вищої школи, інтегрованої з наукою.

Ключові слова: вища школа, трансформація, взаємодія, регіоналізація.

Эта статья – одна из двух, подготовленных на основании завершаемой монографии, в которой реинтеграция высшей школы Украины истолковывается как одно из важных звеньев в процессе изменения социально-экономической ситуации суверенного государства. В ней, учитывая утверждения в стране демократии после анализа уровня сознания украинцев разных регионов, определяются негативы в ее функционировании и предлагается социально-функциональная трансформация высшей школы как определяющее звено социального развития страны. Важным шагом в решении поставленной задачи считает в перспективе регионализацию Украины (но не федерализацию) и соответственно регионализацию функционирования высшей школы, интегрированной с наукой.

Ключевые слова: высшая школа, трансформация, взаимодействие, регионализация.

This exploration is one of the two prepared on the basis of the author's monograph in which reintegration of the higher education of Ukraine is interpreted as one of the important parts of a socio-economic situation change in a sovereign state. Taking into account the establishment of democracy in the country after the analysis of awareness levels of Ukrainians in different regions, it identifies negative phenomena in its functioning and suggests socio-functional transformation of the higher school as a key part in the country's social development. An important step in the solution of this problem is considered to be future regionalization (not federalization) of Ukraine and, correspondingly, regionalization of the higher school's operations integrated with the science.

Key words: higher education, transformation, interaction, regionalization.

Автор статті відштовхується від того, що у громадян суверенної України немає ні повноцінної економіки, ні загальноукраїнської ідеології, не було визначено політику. Через те у пошуках усього того автор, визначаючи трансформацію вищої школи як важливу ланку усіх соціально-економічних змін, тезово проаналізував становлення свідомості пересічного українця, звернувшись до історії становлення мешканців посталої держави, дискретного характеру еліти.

Соціальна педологія, за автором статті, стає наслідком розмежування науки та наукознавства. Наукознавство має визначити хоча б основні ознаки власне науки (розрізнення об'єкта й предмета дослідження, постановка гіпотези), вказати на стадіальний розвиток науки у цілому і кожної з галузей науки. Стадіальність зумовлює інтеграційний характер сучасної науки.

Про стадіальність і парадигмальність, синергетику й синергетичний детермінізм автор згадує не випадково. Він закликає згадати, що і Європа (а на ній

США), і Росія постали на класичній цивілізації, відповідно перша безпосередньо – Стародавнього Риму, а друга здебільшого опосередковано – Візантійської імперії. Вони сформувалися на спільній вихідній основі; тільки темпи цивілізаційного розвитку у них різні, бо перша у міжетнічній європейській взаємодії на основі колонізації Сходу вийшла на вершину суспільного цивілізаційного прогресу, утвердивши демократичні принципи співжиття, а друга завдяки особному одновекторному екстенсивному розширенні своєї території за рахунок слабкорозвинених етносів Сибіру та Далекого Сходу залишилася на проміжному середньовічно-імперському православно-християнському перехресті.

Нині цю частину європейської цивілізації наздоганяють і з нею конкурують уже сформовані китайська, індуська, формовані ісламська, африканська, південноамериканська, малайсько-полінезійська. Якщо не станеться природного страшного катаклізму чи третьої катастрофічної світової війни, то Російська держава разом з Європою та Північною Америкою завершать її сформування. Тим більше, що міф про золотий мільярд в аспекті провалу асимілювання неєвропейців у Франції, Великобританії виявився звичайним блефом.

Після характеристики значення науки, загальної її вади у ХХ ст. і вкрай незадовільного становища в Україні звертаємось до власне педології як першого кроку піднесення ролі науки, інтегрованої з освітою. Педологію, так би мовити, трансформуємо у соціальну педологію інтегруванням соціальних галузей наук – історії, філософії, соціології, культурології. Робимо це залученням до аналізу категорій свідомості, ідеології, політики. Наголошуємо на їх невизначеності стосовно суверенної України. Зрозуміло, така ж невизначена категорія методології української науки у цілому і методології науки й освіти, зокрема функціонування й структурування вищої школи. Історичний екскурс в історію України має обов'язково пояснити бінарний соціально-регіональний характер свідомості громадян західного і південно-східного регіонів держави. Пропонуємо визначені соціальне й регіональне протиріччя бінарної України нейтралізувати утвердженням у свідомості українського народу як політичної нації реалізацією політики демократизації у процесі актуалізації соціальної й регіональної толерантності. Трансформацію вищої школи пропонуємо здійснити у системі регіоналізації (не федералізації). Нам бачиться, що трансформація вищої школи у свою чергу остаточно б утвердила демократизацію України.

Отже, повторюємось і наголошуємо, що після розгляду історико-економічного процесу формування сучасної політичної нації звертаємось до науки у пошуках її методології. На жаль, переконаємось, що в умовах дискредитації колишнього марксизму-ленінізму і успадкованого від тоталітарного минулого нігілізму стосовно європейських демократичних традицій актуалізується формування саме методологічних її засад, зокрема й методології трансформації вищої школи, інтегрованої з сучасною наукою. Автор звертає свою увагу на утверджувану нині синергетику і сприймає її в інтерпретації синергетичного детермінізму старшого колеги.

У цій розвідці, написаній на основі завершеної монографії, робиться спроба запропонувати реструктуралізацію вищої школи України, кваліфікуючи даний акт як важливу ланку соціальної трансформації держави. Отже, стаття постає на основі резюмування однойменної книги. Зважаючи на започаткований щойно демократичний етап у становлення українського народу, важливу роль у ній він відводить аргументації необхідності трансформування усього суспільства, зокрема й освітньої системи. Саме тому згадувана книга складається з двох частин: у першій пропонуються аргументи на користь зміни відповідної сфери, у другій – динаміка структурування вишівської системи. До речі, автор наголошує, що традиційно домінуюча увага функціонуванню системи хибна, бо лише на вимогу політичної волі структурна реорганізація здатна забезпечити революцію у її функціонуванні.

У пропонованій книзі подається одна з просвітницьких гіпотез: як змінити соціально-економічну ситуацію у суверенній Україні реалізацією у державі трансформації вищої школи, інтегрованої з наукою. Книга – наслідок осмислення орієнтовано творчо мислячого громадянина країни і призначена для людини

незалежно від соціального становища. Наголосимо, що її автором є викладач університету з-понад її двадцятирічним педагогічним стажем, психолог-психоаналітик. Основні положення праці сформульовані за наслідками багаторічних дискусій з приводу сучасного стану науки й освіти, зокрема вищої школи, зі старшим колегою ветераном освіти з-понад п'ятдесятирічним стажем роботи в освітній сфері. Відзначимо, що він звертається до забутої у вітчизняній педагогіці педології, яку кваліфікує як індивідуальна педологія, і за аналогією з розрізненням німецькими психологами XIX ст. індивідуальної та соціальної психології, обґрунтовує принципи соціальної педології. Якщо класична педологія постала на основі інтеграції педагогіки (теорії і практики) та психології (теоретичної й експериментальної), то обґрунтована ним соціальна педологія має постати на основі інтеграції педагогіки, зокрема педагогіки вищої школи, не лише з психологією, зокрема новітньою, але й з історією, філософією, соціологією, культурологією, етнографією.

Розпочинає він з обґрунтування зростаючої ролі науки у світовому цивілізаційному процесі гіпертрофованого співвідношення у функціонуванні світової науки, природничих і гуманітарних її галузей. Така ситуація несумісна з високим рівнем фізики, зокрема ядерної, а тепер нанотехнологій, природознавства, зокрема генетики й генної інженерії, з тим, що у високорозвиненій Європі у XX ст. відбулося дві світові (а в XXI – складаються передумови чи не для останньої) війни. При цьому автор звертається до утверджуваної його старшими колегами теорії стадіальності у розвитку науки, опертої на виявлену академіком Б. М. Кедровим запозичену у Карла Маркса еволюцію галузей науки та теорію відносної системності наукових категорій автора теорії відносності фізика А. Ейнштейна. Окремо зупиняється на недостатній увазі до вишівської науки в СРСР, Російській Федерації й абсолютній її нівеляції у суверенній Україні. Однією з причин зневаги наукової сфери в Україні він називає утверджену в усіх сферах функціонування держави абсолютизацію самоокупності як способу виживання не виробничих сфер в умовах гіпертрофованої корпоративної корупції. Наголошується, що наукова діяльність, зокрема працівників вишів, асимілювалася з гіпертрофованою корупційною атестацією викладачів. У зв'язку з цим як психоаналітик пропонує, визначивши основні принципи наукової діяльності, диференціювати науковців та викладачів в умовах піднесення ролі науки, інтегрованої з вищою школою.

Зважаючи на те, що рівень науковості роботи будь-якого ученого не завжди одразу стає очевидним, а вимагає часу, автор книги наголошує на необхідності диференціювати у наукових дослідженнях об'єкт вивчення пізнаваного на основі безпосереднього сприймання пізнаваного явища і предмет дослідження як сукупність закономірностей будови й функціонування пізнаваних раціонально явищ, власне утвердження у науковій роботі другого.

Щойно названа проблематика (підкреслюється ученим-психоаналітиком) реалізує уже започатковану тенденцію виділення науковознавством як ученням про еволюцію структури власне науки. Таким чином, стала очевидною потреба й можливість відмежувати науку від псевдонауки. Як уже зазначалося, одним із важливих при цьому кроків має стати розмежування педагогічної діяльності викладача вишу і наукової діяльності науковця академічної чи галузевої установи (та й науковця за сумісництвом того ж таки викладача).

Знову нагадуємо, що соціальна психологія з інтеграцією педагогіки та психології збагачується залученням відомостей з історії, філософії, соціології, культурології, етнографії тощо. На разі на конкретному матеріалі ученим характеризується складна соціальна ситуація у суверенній Україні, зумовлена бінарною соціальною й релігійною, власне соціально-релігійною свідомістю громадянина України, функціонуванням у їх свідомості бінарної ідеології, представлені проросійською тоталітарно-пролетарською радянською й православнохристиянською, з одного боку, й національно орієнтованою клерикальною, але демократичною формами її функціонування, – з другого. Визнання діаметрально протилежних тенденцій у функціонуванні ідеологічних засад українського народу

пов'язується з попередньою й нинішньою українсько-польською та українсько-російською взаємодіями. На разі перша трансформувалася у європейську демократію.

Визнання вищесказаного визначає напрямки й принципи реалізуваної сучасною владою політики. Перед сучасними політиками, ідеологами, зокрема нинішніми державотворцями, актуалізувалася потреба обґрунтувати способи нейтралізації негативів усього попереднього етапу становлення тепер уже не етнічно, а політично українського народу. У процесі демократизації українського суспільства у системі внутрішньої і зовнішньої політики обидва негативи мають нейтралізуватися утвердженням принципів соціальної та регіональної толерантності, значною мірою успадкованої з минулого.

Політикам сучасної України треба усвідомити, що соціальна й регіональна суспільна диференціація, успадкована з історії й передсуверенного соціально-економічного етапу нинішніх громадян України, стала на перешкоді подальшого становлення української державності. Автор звертає особливу увагу на діаметрально протилежні погляди громадян, з одного боку, Півдня та Сходу, а з другого – Заходу України. Наголошує, що їх нейтралізація сама по собі не відбудеться, бо то спогади, так би мовити, молодості, періоду емоційного становлення людини. Емоції мають нейтралізуватися зростанням у співвідношенні ментального й емотивного у свідомості першого. А це можливо за умови зростаючої ролі науки, інтегрованої зі студентством як її носієм. Саме тому трансформування вищої школи автор вважає визначальною ланкою у соціально-економічному розвитку України.

Заради об'єктивності треба наголосити у черговий раз, що сама по собі нейтралізація негативів усієї попередньої історії й соціально-економічного розвитку обох регіонів не відбудеться, бо нинішня суверенна Україна опинилася у центрі уваги великих держав в умовах неправомірно зростаючого впливу мілітаризованої тоталітарно функціонуючої недемократичної Російської Федерації. Здавалося б, історичні диференціюючі чинники українсько-польської (трансформовані нині у європейську демократизацію) та українсько-російської пролетарсько-тоталітарної взаємодії-глобалізації, а тепер знову таки імперські православно-християнські Російської Федерації діють нині на всю силу. Слід зважати на те, що Південь та Схід України орієнтовані на Російську Федерацію не лише етнічним характером значної частини їх мешканців, а відповідно родинними зв'язками, але й виробничою сферою, бо шахти й функціонуючі на їх основі металургійний та машинобудівний комплекси постають складовою частиною останньої.

Офіційно ж визнана пряма спадкоємиця Російської імперії, постоїлої екстенсивно на загарбанні територій слаборозвинених народностей Сибіру, Далекого Сходу, Середньої Азії й Кавказу Російська Федерація не стала на інтенсивний соціально-економічний розвиток, як і не стала рушієм світового прогресу, носієм високорозвинутої культури й науки. Багатюща російська література, вітчизняна філософія, на жаль, своїм розвитком, здобутками й призначенням зобов'язані тезовим принципам самодержавства й з ним зв'язаного православ'я. Відсталий соціально-економічний розвиток у поєднанні з потугою бути протиположною цивілізаційній Європі (а то й із США), а останнім часом із спробою стати одноосібним світовим лідером зробили автозаправку Росію молохом війни, поставивши на перешкоді світового прогресу, бо уже сформовані інші цивілізації, втрачаючи орієнтир, продовжать міжцивілізаційний антагонізм, що небезпечніший за нинішній міжнародний. Ядерно-ракетна погроза на адресу США з боку гіпертрофовано нерівномірно науково-технічно розвинутої мілітаризованої камікадзе Російської Федерації, зумовлена суперечкою з приводу України, – це один з кількох реальних кроків до знищення усієї земної цивілізації.

Стосовно ж України, то констатуємо, що одним із шляхів реалізації подолання соціальних суперечностей українського суспільства автору книги бачиться регіоналізація (а не федералізація) України у процесі реалізації адміністративно-територіальної реформи. Відповідно до цього має соціально-регіонально трансформативуватися вища школа. На відміну від федералізації регіоналізація передбачає прийняття загальноукраїнським парламентом чітко визначених принципів асигнування виділених одинадцяти регіонів (за розмірами території чи

кількості населення) у виробничій, соціально-економічній і культурній сферах (але не політичній, що залишається загальнодержавною прерогативою). До речі, визначення співвідношення загальнодержавного і регіонального у мовному будівництві розв'язується визначенням загальнонародної державної української мови як четвертого атрибута поряд з державними гербом, гімном, прапором, у зв'язку зі світовою глобалізацією – міжнародної англійської (як першої серед інших міжнародних) і в регіонах – регіональних мов. Насильницьке запровадження у Галичині другої державної російської не лише політично, але й з позицій здорового глузду абсурдне. Ні до чого відсоткові співвідношення носіїв мов меншин. Регіональними мають бути у Галичині і Волині – польська, у Буковині – румунська (поза нашим бажанням якимось частка мешканців цих регіонів не лише розмовляють цими мовами, але й мають паспорти інших держав), у Закарпатті знову ж його мешканці (не лише угорці чи словаки, але й українці) розмовляють трьома мовами. Вважаємо, треба реалізувати повніше право греків Приазов'я нібито лише російськомовного Півдня і Сходу України спілкуватися грецькою мовою. Тим більше, що в умовах занепаду металургійного комплексу останні знаходять роботу у Греції.

Література

1. Зеленько А. С. Проблеми семасіології в аспекті еволюції лінгвістичних парадигм : монографія : у 2 ч. – Ч. 1 / А. С. Зеленько. – ДЗ "Луг. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 249 с.
2. Зеленько А. С. Проблеми семасіології в аспекті еволюції лінгвістичних парадигм : монографія : у 2 ч. – Ч. 2 / А. С. Зеленько. – ДЗ "Луг. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 230 с.
3. Зеленько О. А. Психолого-соціальні передумови утвердження наукової організації управління в Україні (вища школа й наука у процесі соціальної трансформації) / О. А. Зеленько // Освіта. Наука. Виробництво : пед. альмах. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – № 5. – С. 126–132.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев ; предисл. Н. В. Бордовской ; посл. В. П. Борисенкова. – СПб. : Алетейн, 2004. – С. 533–554.
5. Кедров Б. М. Классификация наук : прогноз К. Маркса о науке будущего / Б. М. Кедров. – М. : Мысль, 1985. – 540 с.
6. Эйнштейн А. Развитие идей от первоначальных понятий до теории относительности и квантов / А. Эйнштейн, Л. Инфельд ; перевод с англ. и послесловие С. Г. Суворова. – Изд. третье, испр. – М. : Наука, 1965. – 203 с.

УДК 37.013.42

РОЗВИТОК, СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Кононко О. Л.

У статті обґрунтовано сутність процесів розвитку, соціалізації та виховання особистості студентської молоді. Розкрито психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу з метою реалізації майбутніми педагогами своїх особистісних та професійних якостей. Визначено ефективні технології оптимізації процесу особистісного зростання студента.

Ключові слова: розвиток особистості, соціалізація особистості, виховання особистості, творчість, оптимізація процесу формування особистості майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю, інтерактивні освітні методи.

В статье обоснована сущность процессов развития, социализации и воспитания личности студенческой молодежи. Раскрыты психолого-педагогические условия оптимизации образовательного процесса с целью реализации будущими педагогами своих личностных и профессиональных качеств. Определены эффективные технологии технологии оптимизации процесса личностного взросления студента.

Ключевые слова: развитие личности, социализация личности, воспитание личности, творчество, оптимизация процесса формирования личности будущего специалиста социально-педагогического профиля, интерактивные образовательные технологии.

The article substantiates the essence of the processes of development, socialization and personality formation in student youth. It reveals psycho-pedagogical conditions for optimization of the educational process aimed at future teachers' realization of their personal and professional qualities. Effective technologies for the optimization of the process of students' personal growth are determined.

Key words: personal development, socialization, formation of personality, creativity, optimization of the process of personality formation in future specialists of the socio-pedagogical profile, interactive teaching methods.

Постановка проблеми. Роль вищої освіти у формуванні особистості сучасного фахівця соціально-педагогічного профілю, його розвитку, соціалізації та вихованні неупинно зростає. Чим вищою вона є, тим більше зміст освітнього процесу наближений до реалій сьогодення, враховує виклики нового історичного моменту розвитку України, бере до уваги психологічні закономірності та індивідуальні особливості сучасної молоді, застосовує інтерактивні освітні технології.

За визначенням Л. С. Виготського, особистість є цілісною психічною системою, основними функціями якої є творче освоєння суспільного досвіду та включення у систему суспільних відносин. Ці сторони особистості проявляються у діяльності та відносинах з іншими людьми. Звідси найважливіша характеристика особистості – соціальне обличчя, пов'язане з її діяльністю та спілкуванням з оточуючими.

Більшість провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців кваліфікують розвиток особистості як рух від нижчого до вищого рівнів, як народження нового й відмирання або перетворення старого. По суті йдеться про єдиний біосоціальний процес, у якому відбуваються як кількісні зміни, так і якісні перетворення. Як зазначають вчені, зокрема В. О. Крутецький, С. Л. Рубінштейн, процес розвитку особистості – суперечливий, характеризується протиріччями між новим і старим, які виникають і долаються у процесах навчання і виховання. В педагогічному процесі вищого навчального закладу проявляються також протиріччя, пов'язані із зміною суспільних вимог та протиріччя, що виникають унаслідок недоліків у вихованні.

Важливим аспектом виховної роботи зі студентською молоддю є *самовиховання* – систематична й свідома діяльність особистості, спрямована на саморозвиток і формування базової культури. Завдяки самовихованню в неї розвивається здатність до добровільного виконання своїх обов'язків, самокритики, самонавіювання, самовдосконалення, прояву моральних почуттів та вольових якостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що вітчизняними та зарубіжними науковцями накопичено значний матеріал з проблеми формування особистості в процесі професійної підготовки, розроблено теоретико-методологічні підходи до виховання студентів у вищій школі. Останні базуються на: засадах філософії освіти (В. П. Андрущенко, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. В. Сухомлинська та ін.); положеннях психології про особистість як систему, що розвивається (К. О. Абульханова-Славська, А. Г. Асмолов, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко та ін.); ідеї про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (Б. Г. Ананьєв, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, С. П. Тищенко та ін.); тезі про зв'язок розвитку, соціалізації та виховання як важливих складників особистісного зростання (О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Г. М. Лактіонова, В. В. Радул); положенні про творчість як показник становлення особистості (Г. О. Балл, В. О. Моляко, О. В. Морозов, В. В. Рибалка, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернилевський та ін.); теорії й практиці особистісно орієнтованого підходу (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, С. І. Подмазін, М. Г. Чобітько, І. С. Якиманська та ін.).

Вітчизняні науковці з означеної проблеми вказують на важливість чіткої диференціації педагогами вищого навчального закладу понять "розвиток", "соціалізація" та "виховання" особистості. Як наголошують Т. Т. Титаренко, Н. І. Повякель, поняття "розвиток" вказує на динаміку якісно-кількісних змін, що відбулися в особистісному зростанні молодої людини впродовж певного відрізка часу. Вони зазначають, що розвиток є прогресуючим задоволенням особистістю своїх істотних потреб, забезпеченням мотиваційної визначеності, прагненням до свободи, рівноваги [6, с. 103].

Взаємодія особистості з суспільством позначається поняттям "соціалізація", яке має міждисциплінарний статус, характеризується різним трактуванням і широко застосовується в педагогіці. Підхід до соціалізації як процесу повної інтеграції особистості у соціальну систему, в ході якої відбувається її пристосування до вимог та умов середовища, до культурних, психологічних та соціологічних чинників, сповідували американські соціологи Т. Парсонс та Р. Мертон. Дещо інакше кваліфікують сутність соціалізації представники гуманістичної психології Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. Вони визначають її як процес самоактуалізації, самореалізації особистістю своїх потенційних можливостей, подолання негативних впливів соціуму, які гальмують її саморозвиток. По суті вказані автори розглядають особистість як активного суб'єкта розвитку, як систему, що саморозвивається, як продукт самовиховання.

Можна стверджувати, що обидва підходи не стільки суперечать один одному, скільки вказують на двосторонній характер соціалізації як складного процесу, що триває впродовж усього життя людини. Отже, соціалізація є неперервним процесом, який характеризується своїми етапами, кожний з яких спрямовується на розв'язання певних завдань, поза якими наступний етап може бути загальмованим, викривленим або не настати взагалі.

У вузькому сенсі слова соціалізація є процесом залучення молодої людини до соціального життя шляхом активного освоєння його норм, цінностей, ідеалів. Соціалізація пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду і як наслідок – становленням індивідуальності. Показниками оптимальної для віку соціалізованості виступають сформовані установки, стереотипи поведінки, система цінностей, картина світу, певний спосіб життя, соціальна ідентичність, здатність приймати самостійні рішення [8, с. 227].

Варто зазначити, що спільною характеристикою *розвитку* і *соціалізації* особистості є їхня обумовленість зовнішніми, соціальними чинниками. Відмінність полягає у тому, що розвиткові властива ще й наявність внутрішніх рушійних

сил (протирич між потребами та можливостями, бажаним і реальним тощо) та психофізіологічних змін.

Виховання визначається провідними фахівцями як процес організації сприятливого для розвитку та соціалізації особистості середовища, яке уможлиблює реалізацію нею свого природного потенціалу, її зростання. На відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії особистості з соціальним довкіллям, виховання є процесом цілеспрямованим і контрольованим. Одна з суттєвих відмінностей полягає у тому, що виховання виступає своєрідним механізмом управління процесом соціалізації [1, с. 263].

Важливо підкреслити, що поряд з педагогом активним началом у процесі виховання виступає студент як його активний суб'єкт. Згідно підходу О. В. Мудрика, процес виховання розв'язує різні завдання:

- **природно-культурні** (фізичний і статевий розвиток, оволодіння відповідними етнічними еталонами поведінки);
- **соціально-культурні** (пізнавальний, моральний розвиток, система цінностей);
- **соціально-психологічні** (становлення самосвідомості, самовизначення особистості, її самореалізація) [5, с. 102].

Базуючись на аналізі літератури, можна констатувати, що проблема розвитку, соціалізації та виховання майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю як комплексна залишається однією з недостатньо досліджених.

Метою статті є аналіз сутності та зв'язку розвитку, соціалізації та виховання особистості в процесі підготовки фахівця соціально-педагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження спирається на доробок вітчизняних та зарубіжних фахівців з проблеми формування особистості майбутнього фахівця. Відправними слугують узагальнення психологів і педагогів, які уможлиблюють визначення концептуальних підходів, основного понятійного апарату, умов оптимізації освітнього процесу.

Як зазначає В. Г. Кремень, цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. Традиційно навчальний процес вищого освітнього закладу зорієнтований на засвоєння, у кращому випадку творче, певної суми знань. Ця функція залишається однією з важливих, проте не єдиною. Головними завданнями сучасної освіти є навчання молоді *самостійному оволодінню новою інформацією, використанню здобутих знань у своїй практичній діяльності* [4, с. 12–13]. Продовжуючи думку, автор підкреслює: педагог має перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати розвиток і пізнання майбутнього фахівця, допомагаючи йому сконструювати та реалізувати *оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі його індивідуальної сутності* [4, с. 19–20].

На думку В. І. Євдокимова, професійний розвиток майбутнього педагога є, з одного боку, процесом розвитку його особистості, з іншого – процесом розкриття, *самотворення* професійних якостей, способів діяльності та педагогічної взаємодії [3, с. 279]. Автор виступає прибічником реалізації в освітньому процесі принципу суб'єктності. Він кваліфікує суб'єктність як системну якість студента, який оволодіває різноманітними видами і формами діяльності й соціальних відносин, усвідомлює значущість власної ролі в досягненні успіху [3, с. 283].

Відомий український педагог В. І. Бондар зазначає, що спираючись на природний фонд молодої людини, визначаючи її реалістичну індивідуальну мету саморуку, педагог має турбуватися про розвиток таких психологічних і морально-духовних якостей, як самосвідомість, рефлексія, допитливість, упевненість у собі, винахідливість, уміння співчувати іншим людям тощо [2, с. 251].

Методологічною основою особистісно орієнтованої системи вищої освіти, як зазначає О. Є. Остапчук, має стати *інноваційність* як принцип педагогіки, що забезпечує умови розвитку особистості майбутнього фахівця в педагогічному процесі, реалізації його права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, свободу саморозвитку [9, с. 211].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку, соціалізації та виховання особистості майбутнього професіонала дозволив констатувати:

- існує протиріччя між замовленням суспільства на підготовку фахівця нової формації та традиційною організацією освітнього процесу у вищому навчальному закладі, слабкою її орієнтованістю на розвиток особистості;

- відсутність єдності поглядів фахівців на трактування понять "розвиток", "соціалізація", "виховання";

- переважання досліджень окремих аспектів особистісного розвитку майбутнього фахівця над реалізацією комплексного підходу до проблеми.

Мета сучасної професійної освіти полягає не лише в тому, щоб оснастити молоду людину певною кваліфікацією, а й у *вихованні* в неї умінь впоратися з різноманітними, в тому числі незвичними, проблемними, складними життєвими та професійними проблемами, а й передбачає збалансованість академічних норм оцінки навчальних досягнень з оцінюванням розвитку особистості випускника, його готовності до життя й роботи у ринкових умовах. Якщо раніше завдання національної системи освіти полягало у підготовці фахівців для стабільного виробництва, то сьогодні на часі гнучкий спеціаліст, здатний продуктивно діяти у *плинних умовах*, обставинах і ситуаціях, які швидко змінюються [7, с. 9].

Якщо в ході навчання майбутній педагог одержує готову інформацію, за свою є готові знання, скільки б предметів він не вивчав (навіть людинознавчої спрямованості), скільки б книжок не прочитав, він не зможе відкрити й утілити все те, що даровано йому природою. Навіть червоний диплом не допоможе адекватно відповісти на виклики сучасного життя. Важливо наближати зміст сучасної освіти до *широкого життєвого контексту*, сприяти проживанню молодою людиною подій, доланню перешкод, виправленню помилок, усвідомленню сенсу свого життя. Адже свідомість майбутнього фахівця формується в процесі рефлексії прожитого; відносини вдосконалюються у процесі взаємодії з широким людським довкіллям; творчість розвивається в процесі творення, а не відтворення вже існуючого; моральні якості пробуджуються морально організованим життям.

Оскільки особистість є активним суб'єктом власної життєдіяльності, суб'єктність пов'язана з трьома життєвими опорами: **самосвідомістю** як здатністю сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей; пізнавати самого себе, емоційно-ціннісно ставитися до свого "Я", самостійно регулювати поведінку і діяльність; **самобутністю**, яка засвідчується своєрідністю, оригінальністю, несхожістю на інших, наявністю власного обличчя, здатністю рухатися своїм шляхом, вчиняти по-своєму; **самодіяльністю**, яка фіксується здатністю до ініціації, різного роду нових починань, самостійних дій і рішень, креативністю, раціоналізаторством, висуванням оригінальних ідей.

Психолого-педагогічними умовами оптимізації освітнього процесу, його спрямування на формування особистості майбутнього фахівця є:

- розвиток панорамної реалістичної картини сучасного світу, розуміння важливості власної *світоглядної позиції*, свідомого ставлення до життя (власного та оточуючих людей);

- включення в освітній процес в якості *активних суб'єктів* (надання їм більших ступенів свободи, права на вибір, прийняття самостійних рішень, самовизначення, самопокладання відповідальності, самоконтроль та саморегуляцію);

- вироблення педагогом *оптимістичної гіпотези розвитку* кожного студента, визначати "зону їх найближчого розвитку";

- підтримка педагогом проявів студентами *довіри власним можливостям*, упевненості у собі, вправлення в умінні розраховувати на самих себе, поклатися на свій життєвий досвід, допомагати собі у складних життєвих ситуаціях;

- об'єктивація позитивних якостей особистості, плекання у студентів *позитивного мислення*;

- плекання інтересу до спілкування, виховання *ідеалів солідарності*;

- формування у студентів навичок *групової, кооперативної діяльності*; уміння працювати в команді, доцільно розподіляти ролі, брати до уваги думки інших, дивитися на проблему з різних точок зору;

- вправлення студентів в умінні самовиражатися у *соціально прийнятний спосіб*, розвиток у них *рефлексії*;

- збагачення *емоційного життя* студентів, виховання в них емоційної сприйнятливості й чуйності, попередження байдужості й емоційної глухоти;
- створення розвивального середовища для розгортання *творчості* студентів, креативності як базової якості;
- навчання умінню складати свій *життєвий проект*, визначати стратегію власного життя, планувати та доцільно організовувати його, досягати накреслених цілей у моральний спосіб;
- формування життєвої перспективи через збалансованість уявлень про своє минуле-теперішнє-майбутнє (минуле – джерело досвіду, майбутнє – сфера цілепокладання, теперішнє – єдиний доступний для реальної самореалізації вимір);
- надання *значущості найвищим буттєвим цінностям* (добру, істині, красі), визначення сенсу свого життя (особистого та професійного).

Розвитку самосвідомості, самобутності і самодіяльності сприятиме активне застосування у підготовці фахівців соціально-педагогічного профілю інтерактивних методів. У ході дискусій, виконання творчих завдань у малій групі, проектної діяльності, тренінгів, ділових та рольових ігор створюються реальні можливості для самовираження кожного, оптимальної об'єктивації власного досвіду, аргументації своєї позиції, її співставлення з точками зору інших, відчуття атмосфери взаємної поваги, групової підтримки, соціальної відповідальності. А отже, оптимізуються процеси розвитку, соціалізації та виховання особистості молодого людини.

Готуючи фахівця соціально-педагогічного профілю, доцільно виходити з розуміння, що основними аспектами сучасного освітнього процесу мають виступати:

- його *олюдненість, інтимізація*;
- увага до *індивідуальної історії життя особистості*, її неповторності, своєрідності;
- розвиток у молодого людини *свідомого* ставлення до життя;
- орієнтація на *зону її найближчого розвитку*;
- визнання пріоритету *цінності й сенсу* буття, організація процесу повноцінної життєдіяльності на *аксіологічних засадах*;
- реалізація *цілісного, інтегрального підходу* до розвитку особистості у різних сферах життєдіяльності та формах активності;
- створення сприятливих умов для становлення *креативності* як базової якості особистості;
- надання права на *самовизначення*, самостійний вибір, прийняття відповідальних рішень;
- забезпечення балансу *індивідуального та колективного*.

Особистісну дисгармонію випускника вищого навчального закладу засвідчують: постійна незадоволеність собою, песимістичний настрій, байдуже ставлення до життя, внутрішня напруженість, замкненість, наявність проблем у налагодженні контактів з оточуючими. Такий студент неадекватно оцінює себе та інших, у нього не співпадають слова та вчинки, він характеризується егоцентризмом, демонстративною та імпульсивною поведінкою, недовірливістю. Самооцінка такої молодого людини занижена, цілком визначається авторитетною думкою інших. Вона невпевнена у власних силах, пасує перед труднощами, конфліктує, не здатна постояти за себе, не спроможна довести свою правоту, вирізняється споглядальною життєвою позицією.

Висновки. У процесі підготовки фахівця соціально-педагогічного профілю конче необхідно приділяти увагу не лише оснащенню студента системою життєво необхідних загальних та спеціальних знань, а й *розвитку, соціалізації та вихованню його особистості*. Ефективність збалансованої педагогічної роботи засвідчується здатністю випускника вищого навчального закладу свідомо ставитися до своєї життєдіяльності, вмінням приймати самостійні рішення та здійснювати власні вибори, у соціально прийнятний спосіб самовиражатися, його прагненням реалізувати свої здібності; спроможністю налагоджувати контакти, підтримувати гармонійну взаємодію з людьми різних соціальних груп, злагоджено працювати у команді. Тобто, умінням бути *у згоді з самим собою та у злагоді з соціальним довкіллям*.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, можна віднести дослідження віково-статевих модифікацій у розвитку, соціалізації та вихованні студентської молоді; особливостей у становленні особистості майбутніх фахівців соціально-педагогічного профілю в різних регіонах України; розробка психологічного та методичного забезпечення процесу впровадження в освітній процес вищого навчального закладу особистісно орієнтованого підходу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
Книга друга : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондар В. І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007.
Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 248–259.
3. Євдокимов В. І. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя / В. І. Євдокимов // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007
Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 278–284.
4. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007.
Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – 2007. – С. 3–24.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вуз. / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.
6. Психологія особистості : словник-довідник / за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
8. Сластенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский дом "Академия", 2002. – 576 с.
9. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – 715 с.

УДК 37.015.311:159.947.23

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Куниця Т. Ю.

У статті розглядається поняття "відповідальність" з позиції різних наук. Проаналізовано філософські, психологічні, соціологічні, педагогічні підходи щодо визначення цього поняття, виокремлено спільне та відмінне, запропоновано визначення дефініції "відповідальність".

Ключові слова: відповідальність, особистість, свобода, совість, обов'язок.

В статье рассматривается понятие "ответственность" с позиции разных наук. Проанализированы философские, психологические, социологические, педагогические подходы к определению этого понятия, выделены общие и отличительные особенности, предложено определение понятия "ответственность".

Ключевые слова: ответственность, личность, свобода, совесть, обязанность.

The author considers the notion of "responsibility" from the standpoints of different sciences and analyzes philosophical, psychological, sociological, and pedagogical approaches to the definition of this notion; determines common and distinctive features; proposes a definition of "responsibility".

Key words: responsibility, personality, freedom, conscience, duty.

Відповідальність є базовою характеристикою будь-яких відносин, у яких перебувають люди, стосується різних аспектів їхньої діяльності, усвідомлення ними свого місця в житті. Тому на сучасному етапі формування українського суспільства визначення сутності та змісту відповідальності як наукової категорії, її тлумачення з позиції різних наук є важливим та таким, що закладає підвалини для подальшої науково-педагогічної роботи з практичного формування цієї якості в особистості у різних соціальних інституціях.

У філософії проблема відповідальності в цілому розглядається у співвідношенні волі суб'єкта діяльності та необхідності його підкорення суспільним нормам і принципам поведінки та моралі. Але детермінізм не обмежує повністю вчинки і дії людини й не ставить її в чіткі рамки, відповідно звільняючи від відповідальності за власну поведінку.

У філософській літературі деякі автори (Н. А. Головка) розглядають відповідальність як якість, що дає особистості можливість усвідомлювати значення своїх вчинків, добровільно узгоджувати свою поведінку з вимогами суспільства.

Коли йдеться про особисту відповідальність, окремі автори (Р. І. Косолапов, В. С. Марков) вважають, що відповідальність є одним із вирішальних елементів у структурі особистості, яка визначає ступінь свободи і головне спрямування поведінки людини. Вони зазначають, що людина має можливість, з одного боку, зробити самостійний вибір, а з іншого боку, оцінити своє рішення і вчинок, визначити їхню корисність або шкоду для суспільства.

В той же час у філософії категорія "відповідальність" розглядається у нерозривній єдності з категорією "свобода". Це свого роду дві сторони однієї медалі. Чим більші межі свободи, тим більша відповідальність, і, навпаки, змісту вкладено у відповідальність, тим більше свободи необхідно для її реалізації. Згідно філософських поглядів Т. Гоббса і Д. Локка, свобода – це здатність діяти чи не діяти згідно детермінації волі. Вони не заперечували свободу взагалі, але вважали, що свобода полягає лише в здатності діяти чи не діяти у відповідності з необхідністю [6].

Свобода людини як суб'єкта, за М. О. Бердяєвим, полягає в наступному: щоб стати особистістю, потрібно припинити жити, орієнтуючись тільки на

зовнішні принципи, а бути самими собою і нести відповідальність за свій вибір, насамперед перед самим собою; відповідальність виникає як результат здійснення необхідного і обов'язкового щодо відносно вільного вибору шляхів досягнення мети [1].

У цих положеннях теорії М. О. Бердяєва підтверджується теза щодо єдності відповідальності і свободи особистості, але наголос робиться на особистісній відповідальності за зроблений вільний вибір.

Специфічним є підхід до відповідальності у поглядах Ж.-П. Сартра.

За Ж.-П. Сартром, ніякі об'єктивні обставини не можуть позбавити людину невід'ємної від неї свободи. Людина "приречена" бути вільною. З огляду на це, по-іншому постає проблема відповідальності людини за свій вибір, за своє життя. Обираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність як за себе, так і за все людство. Вона відповідальна за всіх. Відчуття відповідальності за свій вибір пов'язано з відчуттям невпевненості, страху [14].

Ця теза підтверджується і в працях Е. Фромма, зокрема в його книзі "Бегство от свободы" (1941), де він розмірковує над темою самостійності людини і вважає, що протягом століть люди, чим більше набувають свободи, тим більше почувають себе самотніми. Отже, на його переконання, свобода може бути негативним станом, від якого люди шукають спасіння.

Разом з тим Е. Фромм вважав, що люди можуть бути унікальними і незамінними, не втрачаючи при цьому відчуття єдності з іншими та суспільством. Він називав вид свободи, за якої людина відчуває себе часткою світу і в той же час незалежною від нього, "позитивною свободою". На його думку, досягнення позитивної свободи вимагає від людей спонтанної активності в житті, яка виявляється тоді, коли вони діють відповідно зі своєю внутрішньою природою, а не тільки виключно згідно соціальних норм і заборон. Ключовими компонентами, за допомогою яких здійснюється розвиток позитивної свободи шляхом вияву спонтанної активності, є любов і праця. Саме завдяки їм відчувається єднання з іншими, але при цьому не втрачається відчуття цілісності та індивідуальності [17].

Близьким до такої ідеї був видатний український філософ і педагог Г. С. Сковорода, який головним педагогічним принципом вважав розвиток природних здібностей людини. Великого значення він надавав вихованню любові до праці та самодіяльності учнів. Він розглядав зміст людського існування як подвиг самопізнання [15]. Це є важливим щодо вироблення сучасного погляду на відповідальність дійсно вільної особистості, здатної до самопізнання і реалізації своїх намагань.

Узагальнюючи вищезазначені філософські погляди щодо відповідальності як філософсько-соціологічного поняття, можна виділити такі його основні характеристики: об'єктивний характер взаємовідносин між особистістю та колективом або суспільством, свідоме виконання взаємовимог; добровільне узгодження поведінки з вимогами суспільства; вміння оцінювати поведінку як корисну або шкідливу для суспільства; залежність відповідальності від рівня набутих знань про неї; відчуття здатності бути вільним, відчуття "свободи" у виборі шляхів досягнення мети.

Характер взаємозалежності людини та суспільства у процесі її соціалізації є вихідним у розумінні сутності й змісту відповідальності.

В аспекті розв'язання проблеми відповідальності на особливу увагу заслуговують моделі соціалізації особистості Ж. Піаже, Дж. Г. Міда. На наш погляд, вони дозволяють зрозуміти не тільки етапи і механізми становлення особистості у дитинстві, а й формування просоціальної поведінки. Для прикладу зупинимось на одній з них.

На думку Дж. Г. Міда, процес формування особистості складається з трьох етапів: етап імітації – копіювання поведінки дорослих, без її розуміння; ігровий етап – розуміння поведінки як процесу виконання певних ролей; етап колективних ігор, коли діти вчаться усвідомлювати сподівання не лише однієї людини, а й усієї групи в цілому.

Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже діти проходять ряд послідовних етапів, у процесі яких вони засвоюють нові навички, визначають

межі можливого для них пізнання. Етапи змінюють один одного в суворій послідовності: сенсомоторний (від народження до двох років); операційний (з двох до семи років); етап конкретних операцій (з семи до одинадцяти); етап формальних операцій (з одинадцяти до п'ятнадцяти років).

У соціології відповідальність пов'язується з такою категорією як просоціальна поведінка, в якій закладені будь-які дії, спрямовані на благополуччя інших людей. Діапазон цих дій широкий – від люб'язності до допомоги людині, яка потрапила в біду.

В цілому соціологія пов'язує відповідальність з такими факторами, як просоціальна поведінка, спрямована на благополуччя інших людей; відповідальність перед народом і нацією у політичній, економічній, соціальній і культурній сферах.

Психологи, здебільшого, розглядають відповідальність як рису характеру, подібно до сміливості та цінності.

Однак окремі дослідники (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн) у своїх працях зазначають, що відповідальність проявляється не лише в характері, але й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки. І ця позиція нами сприймається більш виваженою.

У дослідженнях А. Ф. Плахотного, Є. І. Рудковського відповідальність розглядається як компонент структури особистості, який впливає на зміст і направленість таких категорій, як обов'язок, свобода, етика.

Відповідальність, з точки зору С. Л. Рубінштейна, є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Під відповідальністю він розуміє не тільки усвідомлення всіх наслідків вже скоєного, але й відповідальність за все втрачене. Відповідальність виникає в зв'язку з тим, що кожна скоєна дія не має вороття. Тому відповідальність – це здібність людини детермінувати події, дії на момент їх скоєння, протягом їх здійснення майже до радикальної зміни всього життя.

Існує відповідальність як свого роду самообмеження ("як би чогось не вишло"). Але, як вказувалося вище, відповідальність може виявлятися і в свободі вибору, і в здатності довести правильність цього вибору. Аналіз наукової літератури показує, дослідники не тільки розкривають сутність і зміст відповідальності як категорії науки, а й визначають її функції.

Психолог К. А. Абульханова-Славська зазначає: "Відповідальність – це і вірність самому собі, довіра моральному змісту власних почуттів, і впевненість у своїй правоті. Відповідальність – це здатність відповідати не лише за себе, але й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин".

Відповідальність розглядається як якість особистості у дослідженнях І. Д. Бека та Т. Г. Гасвої. І. Д. Бек вважає, що ця якість концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною причетності до соціального природного буття, її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення [3].

Відповідальність, на думку І. Д. Бека, є особливим мотивом людських вчинків, якій відрізняється від усіх інших лише йому властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси у діяльності особистості сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї цілі.

Моральну рефлексію вчений розглядає як дієвий механізм морального розвитку. З його точки зору, вона передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення [3]. Вона здійснюється у формі діалогічного ставлення до себе (спілкування з собою як з іншим). Здійснення суб'єктом рефлексії, якій властиві диференціація суджень, їх одночасне вираховування, самокритика, часова тривалість доцільно розглядати як аналітичний етап, який має завершуватися етапом синтетичним. При цьому усвідомлена моральна вимога трансформується у вчинок, але лише в плані уявлення, програвання у думках. План уявлення підвищує спонукальну силу і стійкість емоції, призводить до вольового акту. Уявне діяння дає змогу суб'єкту не просто зрозуміти моральну вимогу щодо поведінки, розглядаючи її ніби з боку, але й стати на позицію діючого суб'єкта.

Саме логічна й інтелектуальна опосередкованість є основною властивістю розвиненої моральної функції, за допомогою якої відбувається заперечення реактивної поведінки і перехід до соціально нормованої [2].

Т. Г. Гасва визначає одним із механізмів моральної відповідальності совість. Совість, на її думку, це здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним обличчям, яке відповідає її універсальній суті і спрямовує її вчинки необхідним чином. Совість також здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках неможлива або ускладнена. Таким чином, моральна відповідальність відіграє роль життєстверджуючого світоглядного почуття особистості [5].

К. Муздибаєв визначав відповідальність як якість, що характеризує соціальну типовість особистості, яка формується в процесі її соціалізації. Центральна тенденція еволюції відповідальності проявляється у виникненні додаткового механізму контролю, показником якого є перенесення інстанції, перед якою суб'єкт відповідає, з зовнішнього рівня на внутрішній. Даючи характеристику відповідальності особистості, він вказує, що відповідальна людина не цинічна, не ворожа, слухняна, витримана, комунікабельна, спокійна, ліберальна. Загальною для всіх цих супутніх якостей є нормативність особистості, її лояльність до групових стандартів і добросовісність у виконанні своїх обов'язків [13].

Отже, узагальнено психологи трактують відповідальність особистості так: відповідальність подібна цінності; проявляється як у характері, так і в почуттях, свідомості, світосприйнятті, у різних формах поведінки; це обов'язки, свобода вибору; здібність людини детермінувати події та дії; стимул і показник моральної зрілості у регулюванні суспільних відносин.

Не обійшли увагою проблеми відповідальності й дослідники в галузі педагогіки. Проблеми виховання відповідальності знайшли відображення у творчості М. Драгоманова, Г. Ващенко.

Пов'язуючи відповідальність перед народом і нацією з конкретним справами, М. П. Драгоманов писав: "Коли ж ми зупинимось на думці, що головна справа – відповідальні кроки людини і суспільства, кроки політичні, соціальні і культурні, а національність лише ґрунт, форма і спосіб, тоді ми будемо впевнені, що слугували благополуччю і освіченості нашого народу, а разом з ним і його національності і охороні та збільшенню того, що в ній є доброго" [7].

Виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалася внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і своїм народом, обстоював Г. Ващенко. На його думку, для виховання такої людини потрібна відповідна освітньо-виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм. Великого значення він надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справляти додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості [4].

У вітчизняній педагогіці радянського періоду одним із перших відповідальність як соціальну якість розкрив А. С. Макаренко. На його думку, відповідальність формується на засадах чіткого фіксування обов'язків колективності, залучення кожного до керівництва, встановлення наочної конкретної єдності інтересів колективу й особистості. Включення вихованця в цю систему відповідальних залежностей є визначальною умовою формування відповідальності особистості [11].

У педагогічній системі В. О. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль. Звичайно, ці компоненти можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через які дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливність до слова вчителя, його особистого прикладу [16].

В. О. Сухомлинський розглядає відповідальність у тісному взаємозв'язку з категорією "совість". На його думку, вона є центральним утворенням у свідомості

дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема, розвиток її моральності.

Про роль совісті у відповідальності особистості йдеться також у працях А. В. Петровського, він, зокрема, писав, що: "Совість – це здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і давати самооцінку здійснюваних вчинків; один з виразів моральної свідомості особистості" [8].

Отже, В. О. Сухомлинський і А. В. Петровський виокремлюють у совісті моральний контекст і пов'язують відповідальність з обов'язком.

У теорії виховання відповідальність також виступає як характерна якість суб'єкта діяльності і розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями. М. В. Левківський серед ознак відповідальності виділяє пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на думку дослідника, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [9].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, у трактуванні відповідальності з позицій різних наук можна спробувати зробити наступне узагальнення щодо визначення самого поняття: відповідальність – поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт з точки зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог. Можливе виокремлення окремих видів відповідальності: індивідуальна, групова, колективна, моральна, політична, правова (юридична), громадянська, адміністративна, кримінальна, професійна, матеріальна і т. д., тобто, відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами. Вона завжди настає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку.

Усвідомлення відповідальності ґрунтується на почутті обов'язку. Внутрішньою основою почуття обов'язку і формування мотивації до відповідальної поведінки є совість. Міра відповідальності взаємопов'язана зі свободою вибору.

Виходячи з аналізу літературних джерел про відповідальність, її тлумачення з позицій різних наук можна визначити, що їх об'єднує і що відрізняє. На нашу думку, спільним є наступне: відповідальність у будь-яких проявах є складовою частиною взаємовідносин між людьми; одним із складників відповідальності є поведінка, в якій, власне, вона і втілюється; відповідальність – це певний рівень свободи: чим більше свободи, тим більша відповідальність. Відмінність полягає у тому, що філософія наголошує на тому, що відповідальність – це об'єктивний фактор, на формування якого не впливають зовнішні чинники; соціологія зводить відповідальність лише до взаємодії з суспільством; психологія визначає відповідальність як критерій вибору шляхів для досягнення мети і якість особистості; педагогіка розглядає відповідальність як певний рівень морального розвитку особистості.

Література

1. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев ; сост. А. В. Вадимов. – М. : Книга, 1991. – 446 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 220 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорінтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех ; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
4. Ващенко Г. Твори / Г. Ващенко. – Полтава, 1994–1999. – Т. 1 : Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. – 1994. – 191 с. ; Т. 3 : Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів. – 1999. – 385 с.

5. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Гаевая Т. Г. – М., 1984. – 18 с.
6. Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. – Т. 1–2. / Т. Гоббс – М. : Мысль, 1989–1991.
Т. 1. – 622 с.;
Т. 2. – 736 с. – (Философ. наследие ; т. 107, 115.)
7. Драгоманов М. П. Вибране / М. П. Драгоманов. – К. : Либідь, 1991. – 685 с.
8. Краткий психологический словарь / ред.: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 325.
9. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Левківський М. В. – К., 1994. – 40 с.
10. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988.
Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
11. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : у 7 т. – К., 1954.
12. Мід Дж. Дух, самість і суспільство: 3 точки зору соціального біхевіоризма / Дж. Мід ; пер. з англ. – К. : Укр. центр духовної культури, 2000. – 374 с.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев ; АН СССР, Ин-т соц.-экон. проблем ; под ред. В. Е. Семенова. – Л. : Наука, Ленинград. отд., 1983. – 240 с.
14. Сартр Ж. П. Шляхи свободи / Ж. П. Сартр ; пер. с фр. Л. Кононович. – К. : Юніверс, 2006. – Ч.1 : Зрілий вік. – 384 с.
15. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Г. С. Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 526 с.
16. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976.
17. Фромм Е. Психоаналіз і етика / Е. Фромм. – М. : Республіка, 1993. – 416 с.

УДК 371.011(07)

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Максимова О. О.

*У статті розглядаються типи взаємин між дітьми молодшого шкільного віку, можливі форми організації спільної діяльності, ситуації, які виникають під час її виконання, силові і нормативні методи узгодження намірів. Аналізуються переживання дітей від типу встановлених взаємин, першопричини дитячих конфліктів, емоційна децентрація як шлях регулювання взаємин дітей.
Ключові слова: типи взаємин між дітьми, форми організації спільної діяльності, конфлікти, силові та нормативні способи їх вирішення, емоційна децентрація.*

В статье рассматриваются типы взаимоотношений между детьми младшего школьного возраста, возможные формы организации общей деятельности, ситуации, которые возникают во время ее исполнения, силовые и нормативные методы соглашения намерений. Анализируются переживания детей от типа установленных взаимоотношений, первопричины детских конфликтов, эмоциональная децентрация как способ регулирования взаимоотношений детей.

Ключевые слова: типы взаимоотношений между детьми, формы организации совместной деятельности, конфликты, силовые и нормативные способы их решения, эмоциональная децентрация.

The article describes types of relationships among children of primary school age, possible forms of teamwork organization and situations that occur in it, coercive and normative methods in coordination of intentions. The author analyzes children's feelings in certain types of established relationships, initial causes of children's conflicts, and emotional de-centering as a means of regulating children's relationships.

Key words: types of relationships among children, forms of organization of joint activities, conflicts, coercive and normative methods of conflict resolution, emotional de-centering.

Особистісно орієнтований підхід, впроваджуваний у практику діяльності сучасних шкіл, передбачає якнайповніше розкриття і розвиток цілісної сукупності якостей особистості дитини, її здібностей, задатків, талантів з урахуванням потенційних можливостей; стимулювання позитивних морально-етичних якостей; повагу і любов до дитини, розуміння її унікальності, її потреб та мотивів поведінки; створення довірливих стосунків з учнем, сприятливого психологічного клімату. Це потребує у взаємодії з учнем виходити з його інтересів, піклуватися про створення у школі життєрадісної, діяльної, дружньої атмосфери, культивувати відносини близькості й довіри як між педагогом і школярем, так і між самими дітьми.

Завданням нашої статті є висвітлити результати досліджень психологів, педагогів у сфері становлення взаємин молодших школярів, шляхи узгодження намірів при виконанні спільної діяльності.

Проблема міжособистісного спілкування, становлення моральних взаємин між дітьми-дошкільниками, молодшими школярами широко досліджувалась ученими Л. Артемовою, Г. Бреслав, В. Горбачовою, В. Давидовим, В. Киричок, В. Котирло, М. Лісіною, Ю. Приходьком, Т. Репіною, А. Рояк, Т. Поніманською, С. Якобсон та іншими.

Зазначимо, що у виховній діяльності виникають деякі протиріччя, а саме:

- між потребою в засвоєнні нових соціальних ролей та неправильному уявленні про них з боку дітей;

- між потребою в активності учнів та відсутністю відповідних умов її реалізації;
- між потребою у самореалізації дитини і незнанням сфер, де вона може проявити себе;
- між потребою у самоствердженні та недостатніми знаннями про те, як це можна зробити;
- між природною потребою бути захищеною й опікуваною та реальним становищем дитини.

У молодшому шкільному віці дитина, як правило, не може самостійно вирішити ці протиріччя через недостатні знання про саму себе, через відсутність достатнього досвіду взаємин із людьми, через несформованість необхідних умінь і навичок. Тому вона потребує допомоги, поради, захисту дорослого, але, разом з тим, і поваги до себе, можливості виявляти ініціативу, бути активним творцем своєї особистості.

Специфіка взаємин молодшого школяра з однолітками значно відрізняється від взаємодії з дорослими. Контакти учня з іншими дітьми більш яскраво емоційно насичені, характеризуються відсутністю жорстких норм та правил, яких потрібно дотримуватися, спілкуючись із дорослими. З однолітками діти більш розкуті, частіше виявляють ініціативу, творчість, намагаються нав'язати власний зразок поведінки, демонструють свої уміння і здібності. В. Мухіна висловлюється про те, що нові відносини, в які включається дитина з приходом до школи, піднімають її на рівень суспільних вимог щодо її поведінки. "Вчитель створює умови для соціалізації поведінки дитини, приведення її до стандарту в системі соціального простору – обов'язків та прав" [3, с. 263].

Формування особистості школяра визначається насамперед місцем, яке він займає у системі доступних йому людських відносин, і тим, у якому відношенні знаходяться вимоги, що пропонує йому життя, з тими психологічними особливостями, що у нього є. Як відомо, учні включаються у дві сфери соціальних відносин: "дитина – доросла людина", "дитина – дитина", що взаємодіють між собою через ієрархічні зв'язки.

Щоб дитина зростала успішною і могла якнайповніше реалізувати себе, вона повинна почувати себе комфортно. У цьому зв'язку доцільно погодитися з У. Глассером: діти повинні отримувати у школі те, чого їм не вистачає, а саме гарні взаємини як з однолітками, так і з дорослими. Психологічна ізоляція ж знижує емоційне самопочуття дитини і впевненість у своїх силах, заважає досягати успіхів. У свою чергу підтримка та схвалення педагога й однолітків надихає.

У ситуації формальної рівності (всі діти є ровесниками, навчаються в одному класі) зустрічаються діти з різними фізичними та психологічними задатками, розумовими здібностями, характером. Взаємини, які складаються у першокласника з іншими дітьми, залежать від соціальних, психологічних і біологічних характеристик самої дитини, стану її здоров'я, зовнішньої привабливості. Але, як зауважує І. Бужина, найбільше статус учня у класі залежить від учителя (однокурсники ставляться, як правило, до дитини так, як ставиться до неї вчитель). Якщо вчитель виказує позитивне ставлення до учня, то останній відчуває себе захищеним, радісним, і навпаки.

Як свідчать дослідження А. Кисельова, серед першокласників досить високим є відсоток дітей, які відчувають складнощі у спілкуванні з дорослими чи однолітками. До цієї групи відносяться як занадто компанійські діти, які надмірною активністю починають заважати іншим, так і діти сором'язливі, які бояться вступати у контакт через гіперболізований розвиток цієї якості.

Отже, однією з причин низького статусу може бути надмірний егоїзм, який у пасивній формі виявляється у "заглибленні в себе", егоцентризмі та користюлюбстві, а в активній – у надмірній агресії та ворожості. Підвищенню статусу сприяють позитивні особистісні якості, успішність у діяльності, розвинені комунікативні уміння, а також, як зазначає В. Давидов, якості, що виявляються під час спілкування: справедливість, вірність, надійність, уміння прийти на допомогу, доброта.

Спільна діяльність зближує дітей, породжуючи цілу гаму міжіндивідуальних зв'язків, таких, як прихильність один до одного, потреба в спілкуванні, бажання бути разом. Однак у перші дні, тижні навчання діти ще є роз'єднаними, вони проникаються новою діяльністю, враженнями, новими обов'язками, а тому не цікавляться успіхами чи невдачами однокласників. Часто дитина не знає, як усіх звати. У міру звикання до школи діти починають цікавитися один одним, зав'язувати товариські взаємини, мотивами яких стають спільні інтереси, спільна діяльність, проведення спільного дозвілля, а також особистісні якості дітей та поведінка, яка робить спілкування з ними привабливим (уміння гарно гратися, доброта, товарищівість, охайність, відсутність агресії, працелюбність).

Звернемося до класифікації взаємин, які можуть виникати під час спільної діяльності дітей (Ю. Приходько вживає термін "типи взаємин", В. Слободчиков, Є. Ісаєв – "форми організації спільної діяльності", С. Якобсон – "ситуації, що виникають під час спільної діяльності"). Проаналізувавши підходи зазначених учених, констатуємо виділення ними наступних можливих варіантів. Ю. Приходько виокремлює:

1. Взаємини дружньої взаємодопомоги, для яких характерне справжнє співробітництво, бажання допомогти товаришеві.

2. Взаємини партнерства, які характеризуються формальним співробітництвом, що ґрунтується на розподілі праці та додержанні законів рівності для досягнення спільної мети.

3. Взаємини співіснування, сусідства, для яких характерне вболівання кожного учасника за успіх власної частини роботи за відсутності будь-якої турботи про спільний успіх [4, с. 86].

В. Слободчиков, Є. Ісаєв, посилаючись на дослідження Л. Уманського, зупиняються на таких можливих формах організації спільної діяльності, як спільно-взаємодіюча діяльність, коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими; сумісно-індивідуальна діяльність, коли кожен учасник робить свою частину загальної роботи, незалежно один від одного; сумісно-послідовна діяльність, коли загальне завдання виконується послідовно кожним учасником [6, с. 147]. Як бачимо, фактично представлено тільки дві форми взаємодії, за критерій поділу яких взято одночасність виконання. За Ю. Приходьком, перші дві виокремлені форми перегукуються з відповідними типами взаємин.

С. Якобсон визначає наступні можливі ситуації при спільній діяльності [7, с. 40]: ситуація змагання, коли декілька осіб прямують до мети, яка може бути досягнута тільки одним з них, тому дії кожного стають для інших перешкодою (якщо мається на увазі не конкурентний тип взаємодії, а спільна діяльність, то зазначена ситуація виникає, якщо діти не виявляють умінь розподіляти ролі, обов'язки, тоді має місце паралель із третім типом взаємодії за Ю. Приходько); ситуація кооперації, коли кожен може досягнути мети, тільки об'єднавши свої зусилля з іншими, і тому розглядає їх як умови її досягнення (перший тип взаємодії за Ю. Приходько); ситуація розриву, що виникає, коли неякісна робота окремих дітей перешкоджає отриманню загального продукту, зводячи нанівець зусилля других (спостерігаємо, коли дітей цікавить спільний результат, але відсутні переживання за успіхи іншого, що характерне для другого типу взаємодії, виокремленого Ю. Приходько).

Класифікуючи взаємини, що мають місце у спільній діяльності, Ю. Приходько вказує на залежність переживань дітей від типу встановлених взаємин. За взаємин дружньої взаємодопомоги виникають радість і задоволення від успіху спільної справи, засмучення з приводу невдач товариша; за формального співробітництва – позитивне емоційне ставлення до справи за відсутності уваги до невдач і переживань товариша, почуття задоволення від похвали за спільні та власні успіхи і ревниве ставлення до успіху товариша; для співіснування характерним є байдуже ставлення до спільного успіху, позитивне емоційне ставлення до похвали на свою адресу і негативне до навіть очевидних успіхів товариша, бажання принизити їх [4, с. 89].

Однак спільною діяльністю не обмежуються всі відносини дитини з однолітками. Питанням вивчення "відносин партнерства", під якими розуміються

відносини, що виникають при одночасному виконанні поруч однакових завдань, займався Є. Суботський. Учений здійснив порівняльний аналіз залежності дітей різного віку від думки товариша і від думки дорослого. Як показують результати його досліджень, у шестирічних дітей у процесі виконання однакової або схожої діяльності поруч спостерігається незалежність у поведінці за умови одночасного виконання завдань, правильний контроль товариша, відсутність наслідування помилкових дій однолітка. Разом з тим при заміні однолітка дорослим шоста частина дітей виявляє невміння проконтролювати його, і лише близько половини виявляють незалежність стосовно дорослого у практичних діях. На підставі цих даних робимо висновок про те, що в шестирічному віці розвиток незалежності стосовно дорослого виражений значно менше, ніж по відношенню до однолітка.

Це пояснюється різницею об'єктивних функцій дорослого й однолітка щодо дитини. Під час взаємодії дорослого і дитини найчастіше виникають взаємини керівництва – наслідування, в той час як з дітьми більш поширеними є відносини співробітництва і кооперації.

Питанням виникнення і розв'язку конфліктів, зіткнення інтересів дітей в організації спільної діяльності займалися Л. Галігузова, Є. Смирнова, А. Рояк, С. Якобсон. Цікавими є дослідження С. Якобсон, у ході яких вона дійшла висновку, що лише за умови нормативного вирішення конфлікту, а не силового, можливе збереження рівності позицій, оскільки тоді діти, що повинні виконувати небажані для них функції, позбавляються негативних переживань, викликаних прямим тиском [7]. Отже, у виникненні конфліктної ситуації позиція суб'єкта забезпечується для всіх сторін тільки за нормативного його вирішення. Виокремлені авторкою норми – це підпора меншої більшості (як закон), здійснення жеребкування, встановлення почерговості. Способи ж впливу одного школяра на іншого С. Якобсон розцінює як силові; їх репертуар може бути різним: від постійного монотонного повтору про свій вибір до широкого використання доводів, дипломатичних прийомів. Окрім переконання, спираючись на дослідження В. Слободчикова, Є. Ісаєва, виокремлюємо наступні способи впливу: зараження (підсвідоме, мимовільне підпадання індивіда під певні психічні стани; носить, як правило, невербальний характер), навіювання (цілеспрямований, неаргументований вербальний вплив), наслідування (виявляється у слідуванні певному прикладу, зразку) [6, с. 150].

За використання силових методів узгодження намірів може відбутися тільки в тому випадку, коли одні діти здатні відстоювати свої інтереси більш ефективно, ніж інші. Якщо ж можливості однакові, то вірогідність досягнення єдності знижується, спільна діяльність стає неможливою. Досліджуючи це питання на практиці, С. Якобсон робить висновок про перевагу використання силових способів у діадах та нормативних у тріадах [7, с. 49–53]. Із зазначеного вище робимо висновок, що частіше суб'єкт-суб'єктна взаємодія має місце в угрупованнях з трьох і більше чоловік.

Для здійснення взаємодії неабияку роль відіграє саморегуляція, під якою С. Якобсон розуміє "ту вищу форму нормативної детермінації поведінки, яка забезпечує самостійне і добровільне дотримання норм моралі за відсутності зовнішнього контролю і спонукання" [7, с. 81]. Функцію суб'єкта саморегуляції дитина виконує, якщо у неї виникає негативне ставлення саме до власного порушення норм. Шлях формування у дітей моральної саморегуляції автор вбачає у здійсненні практики моральної поведінки, проте її змістом має бути не повторення гарних учинків, а акти вільного усвідомленого морального вибору, ведуча роль при цьому надається спілкуванню з дорослим [7, с. 138].

Першопричиною дитячих конфліктів у ранньому віці, за дослідженнями Л. Галігузової, Є. Смирнової, є невміння ставитись до іншого, як до особистості, надмірне зацікавлення собою, використання однолітка для порівняння на свою користь. "Кожній дитині потрібне гарне ставлення однолітка. Але зрозуміти, що однолітку потрібно те саме, вона не в змозі. Похвалити і надати схвальну оцінку іншій дитині для дошкільника виявляється дуже важким" [2, с. 126]. Однак у 6–7 років у дитини пробуджується інтерес до самої особистості однолітка, не

пов'язаний із його конкретними діями. Товариш – "це вже не лише об'єкт для порівняння з самим собою, не тільки умова захоплюючої гри, а й самоцінна і значима особистість зі своїми переживаннями і перевагами" [2, с. 130]. Учені розглядають залежність взаємин дошкільників і позиції у ставленні дітей до інших людей і до самого себе, яких виокремлюють три: егоїстичну (за якої дитині байдужі інші, її інтереси зосереджені в основному на предметах, почуття однолітків для неї нічого не означають, вона легко може штовхнути, образити, допустити грубість чи проявити агресію); конкурентну (інші діти цікавлять таку особистість лише як засіб для самоствердження. Дитина все робить правильно, не ображає нікого, але помічаючи перевагу іншого над собою, переживає, сумує, заздрить. В іншому така дитина бачить, головним чином, себе і постійно оцінює його з точки зору власних досягнень); гуманну (для якої характерне ставлення до іншого як до самоцінної особистості, чутливість до стану іншого – його бажань, інтересів, настроїв). Справжню радість спілкування, взаємодії може дати тільки гуманна позиція, оскільки егоїстичних дітей однолітки не люблять, вони не хочуть з ними товаришувати, бо це нецікаво і небезпечно; конкурентна позиція тримає дитину в постійній напрузі – як би хто не випередив. І тільки за гуманної позиції (коли дитина з власної ініціативи охоче допомагає іншим, ділиться з ними, отримуючи від цього задоволення, вміє співчувати) вона завойовує прихильність інших, навіть не добиваючись цього [2, с. 133–135].

Емоційне ставлення до партнера регулює взаємодію з ним. Проблемою розвитку здатності співпереживати, яка проявляється у емоційній децентрації, займалися Г. Бреслав, В. Давидов. Під емоційною децентрацією розуміються "здібності індивіда сприймати і враховувати у своїй поведінці стан, бажання й інтереси інших людей" [1, с. 99]. Природно, що її відсутність значно обмежує можливості взаємодії на суб'єкт-суб'єктному рівні. Оскільки рольова гра є надзвичайно значущим для молодшого школяра видом діяльності, в якому відбувається самостійне опанування нормами соціальних взаємовідносин, задовольняються потреби у спілкуванні й соціальній компетентності, в ній створюються найбільш сприятливі умови для становлення емоційної децентрації. Г. Бреслав експериментально довела взаємозв'язок між розвитком даної якості й униканням дітьми старшого дошкільного віку сюжетно-рольових ігор [1, с. 102].

Для формування процесів децентрації В. Давидов радить спеціально організувати взаємини дітей під час позакласної роботи (створення виховних ситуацій), використовувати драматизацію, малювання, дискусії, під час чого діти у своїй уяві відтворюватимуть ту чи іншу ситуацію, ставитимуть себе на місце героїв, намагатимуться уявити їхні думки і почуття, їх ставлення до інших, зрозуміти їхні дії. "У процесі такої діяльності школярі глибше і більш різнобічно починають розуміти конкретні моральні ситуації, взаємини людей у певній системі відносин, краще усвідомлюють і повніше засвоюють моральні норми. Одночасно у дітей розвивається здатність до різносторонньої, диференційованої оцінки вчинків" [5, с. 130].

Підсумовуючи вище сказане, визначаємо основні характеристики взаємин дітей, до розвитку яких має прагнути вчитель, вихователь: вияв взаємного інтересу, особистісна орієнтація співрозмовників, рівність особистісних позицій взаємодіючих суб'єктів, проникнення у світ почуттів один одного, врахування бажань усіх сторін. При цьому дитина виступає суб'єктом пізнання, спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, творення своєї індивідуальності.

Література

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Галигузова Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 143 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.

4. Приходько Ю. А. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю. А. Приходько. – К. : Радянська школа, 1987. – 128 с.
5. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В. В. Давыдова ; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон ; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

УДК 37.017.4

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ
У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Пихтіна Н. П.

У статті обґрунтовано педагогічну доцільність реалізації принципу наступності дошкільної і початкової освіти у попередженні негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Ключові слова: негативні прояви у поведінці дітей, наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, БҚДО.

В статье обоснована педагогическая целесообразность обеспечения принципа последовательности дошкольного и начального школьного образования как условия предупреждения негативных проявлений в поведении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: последовательность, негативные проявления в поведении детей, дошкольное и начальное образование, государственный стандарт дошкольного образования.

The article substantiates pedagogical expediency of the sequentiality principle in preschool and primary education for the prevention of behavioral problems among children of senior preschool and primary school age.

Key words: sequence, behavioral problems of children, preschool and primary education, the state standard of preschool education.

Актуальність. Сьогодні, в умовах глибинного реформування системи освіти України, важливе місце посідає проблема наступності і перспективності між її дошкільною та початковою ланками.

Вступ дитини до школи й усі основні та дотичні проблеми, що об'єктивно супроводжують цей важливий етап особистісного розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, здавна були предметом уваги педагогічної і громадської думки.

Історичні аспекти проблеми наступності представлені ідеями науковців класичної педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський). Вони склали відповідне філософсько-методологічне і психолого-педагогічне обґрунтування науково-освітніх пошуків радянських педагогів і психологів (Б. Ананьєв, В. Котирло, Н. Кузьміна, Н. Нікандров).

Більшість сучасних учених наступність у навчанні розглядає як дидактичний принцип, що має універсальне значення для вирішення суперечностей процесу навчання, його логіки та умов ефективності (Б. Ананьєв, В. Безрукова, Ш. Ганелін, Н. Гончаров, В. Жуковський, М. Махмутов та ін.). Наступність дошкільної й початкової ланок освіти досліджувалася в працях П. Блонського, В. Котирло, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського та інших видатних педагогів.

Сучасні дослідження проблеми наступності і перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти стосуються забезпечення всебічного розвитку старших дошкільників як передумови їх успішної адаптації до школи (Т. Ліджвой); профілактики дезадаптації першокласників (Т. Рожок); використання соціально-психологічних інструментів розвитку відповідальної поведінки молодших школярів (Л. Кравчук); змісту передшкільної освіти (А. Богуш).

Метою написання статті є обґрунтування педагогічної доцільності реалізації принципу наступності дошкільної і початкової освіти у попередженні негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення наступності між суміжними ланками освіти – є важливим комплексним соціально-педагогічним завданням

освітньої галузі сучасної України. Доказом актуальності вказаного завдання є домінування вектора наступності у змісті основних нормативних документів дошкільної і початкової освіти, зокрема, Базовому компоненті дошкільної освіти, Законі України "Про дошкільну освіту", Цільовій програмі розвитку дошкільної освіти до 2017 року, освітній програмі для дітей 5 років "Впевнений старт" та інших.

Оскільки зазначені нормативні документи акцентують увагу науковців і практиків на реалізації *принципу наступності* як основному у забезпеченні *безперервності освіти*, з'ясуємо сутність поняття "неперервний".

Термінологічне тлумачення слова "неперервний" означає "суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний" [10, с. 16].

А. Богуш розглядає неперервну освіту як полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як *наступність, спадкоємність, перспективність і готовність* [3, с. 34]. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя.

Зупинимося на аналізі наступності, спадкоємності, перспективності і готовності як складових педагогічного аспекту *неперервності* освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі.

Поняття "наступність" використовується у широкому філософському і педагогічному розумінні. На думку В. Кожевнікова, у *широкому філософському розумінні* наступність розглядають як зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, коли нове, замінюючи старе, зберігає в собі окремі його елементи [4, с. 22]. У *педагогічній теорії* наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, що забезпечує взаємоузгодженість та взаємозв'язок суміжних шаблів, етапів педагогічної діяльності, що визначає неперервність системи освіти і є головною умовою системності навчання та виховання [2]. Тож термін "*наступність*" науковцями розглядається *неоднозначно*: як загальнодидактичний принцип, як загальнопедагогічна закономірність, як умова забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, як принцип неперервної освіти.

Що ж означає наступність для дошкільної і початкової освіти?

На думку А. Богуш, це означає, що світний процес у межах дошкільної та початкової ланок освіти повинен *забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра* [3].

У педагогічній літературі *наступність* дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як *змістовий, двобічний зв'язок*, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей і активне використання цього в навчально-виховному процесі [1].

Наступність як педагогічний феномен має складну структуру. У ній виділяють *провідні напрямки – наступність у навчанні та вихованні* та, відповідно, їх складові: *наступність у змісті, методах, формах, засобах, а також у педагогічних вимогах і умовах* [2].

Перспективність, за словами А. Богуш, це націленість фахівців дошкільної освіти на обізнаність з програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості і вихованості дитини [3, с. 35].

Близьким та логічно доцільним до попереднього терміну у розумінні принципу наступності є термін "*спадкоємність*", що трактується як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій [3, с. 35].

Оскільки в означеній статті висувається завдання обґрунтувати педагогічну доцільність реалізації принципу наступності дошкільної і початкової освіти у попередженні негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, з'ясуємо сутність, актуальність та ступінь досліджуваності даної проблеми.

За визначенням Т. Федорченко, *негативні прояви у поведінці* – інтегроване явище, що формується внаслідок дії низки несприятливих соціально-еконо-

мічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників; різновид поведінкового відхилення, яке передусім зумовлюють недоліки сімейного виховання та проблеми освітнього середовища [11, с. 10]. Поняття "негативні прояви у поведінці" тісно пов'язані з поняттями "відхилення у поведінці" та "девіантна поведінка", оскільки відіграють роль початкового етапу у формуванні в майбутньому девіантної поведінки.

У психолого-педагогічній літературі (В. Оржеховська, О. Потапова, Т. Титаренко, Т. Федорченко та ін.) широко представлені дослідження сутності та різновидів негативних проявів у поведінці дітей, чинників, що їх зумовлюють. Узагальнюючи існуючі наукові пошуки, вважаємо за доцільне об'єднувати їх у чотири групи на основі критерію домінуючих чинників, а саме: зумовлених дефіцитом уваги з боку соціально значущих осіб (батьків, вихователів, авторитетних дорослих, однолітків); зумовлених кризами психовікового розвитку – кризами трьох та семи років; пов'язаними з неправильними типами виховання в сім'ї; зумовлених несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ.

Для вказаних груп негативних проявів у поведінці дошкільників найбільш поширеними є: *істерики, агресивність, сором'язливість, замкнутість, нечесність, страхи, гіперактивність* [9].

Їх попередження і подолання ґрунтується на особливостях віку, в межах якого формуються і вперше виявляються негативні поведінкові прояви.

Оскільки у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки дитини, починає формуватися громадська спрямованість її особистості, активно засвоюються моральні норми і правила поведінки, рання профілактика поведінкових відхилень посідає особливе місце у загальній системі профілактичної роботи і націлена переважно на старших дошкільників та молодших школярів.

За оцінкою Т. Федорченко, термін "*рання профілактика*" може застосовуватись у широкому та вузькому соціально-педагогічному значеннях. З одного боку – це правильне, повноцінне виховання дитини, з іншого – система спеціальних заходів, спрямованих на подолання перших, малопомітних відхилень у системі суб'єктивних ставлень і поведінки особистості, які є переважно ситуативними та виникають як реакція дитини на несприятливі мікросоціальні умови [11].

Як же реалізація принципу наступності запобігатиме виникненню негативних проявів у поведінці дітей?

За визначенням Л. Виготського, провідною функцією наступності є *забезпечення літичного розвитку дитини* (розвитку впродовж перехідних вікових періодів). Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості. В межах заявлених нами у статті дослідницьких цілей, саме забезпечення безкризового розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів (літичного розвитку) є важливим превентивним завданням, оскільки окрему групу чинників, що зумовлюють виникнення негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є саме кризи психовікового розвитку – криза трьох та семи років [4].

На думку А. Богуш, сьогодні не достатньо прослідковується наступність і перспективність у змісті виховання і навчання дітей та учнів у державних стандартах освіти її дошкільної початкової ланок. Оскільки кожен документ не достатньо враховує досягнення в розвитку, навчанні і вихованні дітей перших 7 років та перспектив того, з чим вони зустрінуться розпочавши навчання у школі, науковець вважає, що програми і підручники перших класів не враховують рівень розвитку дітей 5–6 років, унаслідок чого окремі змістові лінії навчання і виховання у дошкільників переобтяжені складними і непотрібними для цього віку "ЗУНами" (особливо в новій редакції БКДО), шкільні ж програми передбачають цей матеріал для вивчення у початкових класах [3, с. 35].

Недостатньою є наступність і перспективність у взаємовідносинах у системі "вихователь – дитина", "дитина – вихователь" і "учитель – учень", "учень – учитель". Особливо небезпечна відсутність такої спадкоємності у стосунках з шестирічками, оскільки необхідність у їх забезпеченні обґрунтовується об'єктивно існуючими проблемами, пов'язаними, з одного боку – зі складнощами адаптації

дитини шести років до школи та шкільного навчання, з іншого – з особливостями протікання психовікової кризи 6–7 років. Враховуючи найбільш поширені негативні прояви у поведінці старших дошкільників та зважаючи на чинники, що їх зумовлюють (про це йшлося вище), зусилля вихователів і вчителів мають спрямовуватись на усадкування школою системи взаємовідносин "педагог – дитина", "дитина – педагог" у межах *діяльнісного й комунікативного аспектів* життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів. Саме гра, як провідна діяльність, містить у собі значні виховні можливості, оскільки управляючи змістом гри, включаючи в сюжет необхідні ролі, педагог може формувати у дитини конструктивні моделі поведінки, культивувати у неї відповідні позитивні емоції і почуття, цікавість до неігрової діяльності, створювати умови для її творчого самовираження.

Комунікативний аспект А. Богуш розглядає як процес збереження на перших етапах навчання *особистісно-інтимного спілкування* вчителя з учнями, що передбачає лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься "учень", "школяр". Поступове підведення дитини до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин "дитина – вихователь", що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи "вчитель – учень" у шкільному навчанні [3].

Оскільки *наступність, перспективність і спадкоємність* – є складовими педагогічного аспекту *неперервності* освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі, важливо забезпечувати ефективну, повноцінну підготовку дітей до навчання у школі, зокрема, її психологічний аспект, який визначають як стан внутрішньої готовності дитини до переходу в нову соціальну позицію "школяр", у новий соціальний освітній простір розвитку "школа" [3].

Готовність дитини до школи науковці визначають як рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляються надмірними та не ведуть до погіршення здоров'я дитини [2]. Це усвідомлений стан організму до сприйняття певної нової діяльності, нової інформації, який запобігає виникненню кризових явищ.

Оскільки в дітей підготовчих груп проявляються відхилення у поведінці, які безпосередньо пов'язані з підготовкою до шкільного навчання: відставання у психічному, емоційно-вольовому розвитку, неуспішність у різних видах діяльності і насамперед у навчальній, моральна нерозвиненість, невихованість, підготовка старших дошкільників до школи та формування психологічної готовності до школи – важлива складова ранньої профілактики негативних проявів у поведінці.

Психологічна готовність дітей до школи передбачає формування у дітей позитивного ставлення до навчання в школі як до серйозної і соціально-значущої діяльності, тобто відповідну мотивацію навчання (мотиваційну готовність) та забезпечення відповідного рівня інтелектуального й емоційно-вольового розвитку дитини (інтелектуальна і емоційно-вольова готовність) [2; 1].

Мотиваційну готовність визначають як наявність у дитини бажання вчитися, прагнення до суспільно-значущої діяльності, усвідомлення дитиною власної нової соціальної позиції – позиції школяра. Наявність у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється у тому, що вона рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування і виявляє яскраво позитивне ставлення до шкільної діяльності в цілому й особливо до тих її сторін, що безпосередньо пов'язані з навчанням. Така позитивна спрямованість дитини на школу – найважливіша передумова благополучного входження її у шкільну дійсність, що передбачає прийняття нею відповідних шкільних вимог і повноцінного включення в навчальний процес [1; 6; 12].

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком пізнавальних психічних процесів дитини; її уміннями узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки; відповідним

обсягом образних і просторових уявлень; мовленнєвим розвитком та пізнавальною активністю [3; 6; 12].

В. Котирло розглядала *розумову підготовку дитини* як вирішальну для успішного навчання у початковій школі, яку складають:

1) засвоєння певного обсягу знань про довкілля; про явища живої і неживої природи; про людей, їхню працю, деякі явища суспільного життя; про моральні норми поведінки тощо;

2) оволодіння деякими спеціальними знаннями та навичками: елементарними математичними уявленнями і діями; вміння здійснювати звуковий аналіз слів, елементами грамоти; готовністю руки до письма тощо;

3) формування певного рівня розвитку пізнавальної готовності: сприймання, пам'яті, мислення, уяви, довірливості пізнавальних процесів, тобто здатності підпорядковувати їх певній навчальній меті [1, с. 3].

Проблема інтелектуальної готовності дітей до навчання у школі набула надзвичайної актуальності сьогодні у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, переходом на навчання з 6 років, у зв'язку з чим складним і навіть небезпечним для здоров'я дітей може бути перебування в одному першому класі дітей різної вікової категорії від 5 років 9–10 місяців до 7,5 років; з різним ступенем психологічної готовності до навчання та з різним рівнем педагогічної підготовки до школи: діти із сім'ї (що сьогодні становить більшість – 60 %); з дошкільних закладів різного типу (приватних, профільних тощо), в яких або зовсім не готували дітей до школи, або готували за елітними програмами.

Недиференційований підхід до дітей, уніфікація їх до загальної категорії "учень", "першокласник", затримує адаптацію дітей до нових шкільних умов діяльності, веде до нервових зривів і кризових явищ.

Емоційно-вольова готовність дошкільняти проявляється у здатності спрямовувати свою психічну активність та керувати собою відповідно до вимог конкретного завдання й діяльності загалом, до правил поведінки, моральних норм, доступних віковій дитини [3; 6; 12]. Вона передбачає, з одного боку, відповідну віку міру довірливості в організації пізнавальної діяльності старшого дошкільника, навички спілкування з дорослими й однолітками та правильну моральну поведінку, з іншого – здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі.

Тож психологічна готовність (мотиваційна, пізнавальна, емоційно-вольова готовність) є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею вимог освітнього закладу і педагога, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Формуючи психологічну готовність дитини до школи, важливо обов'язково враховувати особливості кризи 6–7 років (структури і динаміки протікання основних її симптомокомплексів). Вивчення науковцями симптоматики перехідного періоду засвідчує необхідність урахування змін соціальної ситуації розвитку, які полягають у розширенні розуміння дитиною власного статусу (самоствердження як дорослого або немалого), що спочатку може створювати певний емоційний дискомфорт, але кардинально не впливати на стосунки з оточуючими. Небезпечною може бути для формування у дитини соціального інфантилізму неадекватна її оцінка дорослим як "малої", якщо така оцінка дошкільника влаштовує [8, с. 71].

Важливим у реалізації превентивних завдань є розуміння дорослим механізму довірливого прийняття дитиною рішень. Хоча у дітей переважає спонтанність у поведінці та діяльності, однак вони починають задумуватись над доцільністю виконуваних дій. У дітей 6–7 років, спонтанність та імпульсивність є переважно зовнішнім виявом їх життєдіяльності. Довірливість у прийнятті рішень відзначається незавершеністю, яка супроводжується несприятливою симптоматикою, що є, як правило, наслідком нерозуміння дорослим специфіки перебігу перехідного періоду. Серед негативних симптомів переважає впертість, негативізм, хитрощі, недбалість, серед позитивних, на які дорослому слід спиратись у вихованні – самостійність, уміння самоконтролю, здатність до співпраці з дорослим, обов'язковість [8, с. 72].

Оскільки *розвивальний ефект навчання* залежить від його змісту і методів, від того, чого навчають і як навчають, науковці й практики радять, готуючи дітей

до школи, уникати надмірного їх перевантаження інформаційними відомостями з різних освітніх галузей, які не узгоджуються з потенційними віковими можливостями їх засвоєння, обов'язково лімітувати цей процес урахуванням психовікових можливостей старших дошкільників [1; 6; 12].

Висновки. Таким чином, ми проаналізували складові педагогічного аспекту *неперервності* освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі: *наступність, спадкоємність, перспективність і готовність*. Розглянули як проблема наступності актуалізується у змісті основних нормативних документів дошкільної і початкової освіти.

З'ясували, що *наступність дошкільної і початкової освіти* націлена на забезпечення плавного, природного переходу дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. Вона демонструє змістовий, двобічний зв'язок, у якому, з одного боку – спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, з іншого – опора вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей і активне використання цього в навчально-виховному процесі.

Визначили сутність і різновиди негативних проявів у поведінці дітей, проаналізували чинники, що їх зумовлюють.

Виявили педагогічну доцільність реалізації принципу наступності дошкільної і початкової освіти у попередженні негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Обґрунтували реалізацію провідної функції наступності – забезпечення літичного розвитку дитини (без кризового розвитку впродовж перехідних вікових періодів). *Літичний розвиток дитини та формування її психологічної готовності до навчання в школі* – актуальне превентивне завдання, важлива складова ранньої профілактики негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Література

1. Богуш А. Головні аспекти підготовки дітей до школи. Педагогічна спадщина / А. Богуш, В. К. Котирло // Дошкільне виховання. – 2011. – № 10. – С. 2–3.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 20–23.
3. Богуш А. Передшкільна освіта: реалії сьогодення / А. М. Богуш // Наукові записки : науковий журнал. Серія "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – 206 с.
4. Выготский Л. С. Кризис 7 лет / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. – М., 1982. Т. 4. – М., 1982.
5. Кожевников В. Наступність як загальнопедагогічний закон / В. Кожевников // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 22–24.
6. Ліждвой Л. Взаємозв'язок і взаємоузгодженість. Наступність дошкільної та початкової освіти / Л. Ліждвой // Дошкільне виховання. – 2011. – № 11. – С. 16–21.
7. Мішечкіна М. Є. Наступність у вихованні соціальної впевненості у старших дошкільників та молодших школярів / М. Є. Мішечкіна. // Наукові записки : науковий журнал. Серія "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – 206 с. – С. 44–47.
8. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми : навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2005. – 118 с.
9. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. доктора пед. наук, професора В. М. Оржеховської. – Тернопіль : Терно-граф, 2007. – 198 с.
10. Тлумачний словник української мови : в 4 т. – К. : Аконіт, 1999. Т. 2. – 1999.
11. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навчально-методичний посібник / Т. Є. Федорченко. – Київ : ТОВ "ХІК", 2003. – 128 с.
12. Рожок Т. Забезпечення наступності між дошкільним навчальним закладом та початковою школою / Т. Рожок, В. Харматова // Вихователь-методист дошкіль. закл. – 2012. – № 8. – С. 43–46.

УДК 37.015.3

СУТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Рудик Я. М.

У дослідженні проблем творчості важливе місце займають питання, що пов'язані з творчим потенціалом особистості, який у наукових цілях зручно представляти структурно і змістовно. При цьому, якщо щодо структурно-змістовного уявлення творчого потенціалу особистості в наукових колах досягнуто згоди, то у відборі структурних компонентів і в їх змістовому наповненні наукового консенсусу поки досягти не вдалося.

***Ключові слова:** творчий потенціал, структура творчого потенціалу, змістове наповнення компонентів творчого потенціалу, особистість, варіативність творчого потенціалу.*

В исследовании проблем творчества важное место занимают вопросы, связанные с творческим потенциалом личности, который в научных целях удобно представлять структурно и содержательно. При этом следует отметить, что если относительно структурно-содержательного представления творческого потенциала личности в научных кругах достигнуто согласия, то в отборе структурных компонентов и в их содержательном наполнении научного консенсуса пока достичь не удалось.

***Ключевые слова:** творческий потенциал, структура творческого потенциала, содержательное наполнение компонентов творческого потенциала, личность, вариативность творческого потенциала.*

In the research on creativity an important place is occupied by questions related to the personality's creative potential, which is convenient to represent structurally and substantively for scientific purposes. It should be noted that while agreement has been reached on the structural-substantive representation of creative potential of a person, there is still no consensus among scientists about the selection of structural components and their content.

***Key words:** creative potential, structure of creative potential, content of components of creative potential, personality, variability of creative potential.*

Хоча проблеми творчості активно досліджуються більш напівстоліття, доводиться констатувати, що поки не отримане погоджених результатів щодо структури творчого потенціалу індивіда і його змістового наповнення. При цьому теорія К. Домбровського (K. Dabrowski), яка розглядає психологічну напругу як необхідну умову психічного розвитку індивіда, деякою мірою сприяє узгодженню результатів досліджень зазначених проблем [10]. Якщо індивід не проходить через позитивну дезінтеграцію, обумовлену станом занепокоєння, то він, згідно К. Домбровського, залишається в стані "первинної інтеграції". При цьому просування в зону дезінтеграції, перехід на більш високий рівень розвитку ґрунтується на надмірній чутливості й реакції на подразники зі значенням вище за середнє.

Серед матеріалів досліджень, присвячених структурі й змісту творчого потенціалу особистості, помітно виділяються акценти, спрямовані на потребу унікальності, мотивацію творчої активності й ціннісні орієнтації.

Диспозиційний внесок потреби унікальності у творчість розглядається зокрема в дослідженні, у якому на його формування направлялися перелік творчих досягнень, демонстрація складних візуальних фігур, використання нетрадиційних асоціацій слів тощо [14].

Аналіз показує, що хоча увага дослідників приділяється різним аспектам творчості, з поля зору найчастіше випадає, яким чином вони взаємодіють у процесі творчої діяльності. Основні питання, розглянуті в дослідженні, стосуються ролі саморегулювання в той час, коли діти малюють реальні й вигадані об'єкти [28].

Результати показали відмінності в саморегулюванні залежно від типу завдання (реальний або вигаданий предмет), віку й творчого рівня учасників.

Виходячи з теорії Н. Шварца й ураховуючи позицію Ф. Баррона, як головну цінність, що розглядає творчість, автори дослідження перевірили припущення, згідно з яким індивіди мають систему різних цінностей залежно від рівня власних творчих здібностей [5]. Інакше кажучи, творчі досягнення, корелюючи негативно із ціннісними наборами із традиції, безпеки й сили, позитивно корелюють не тільки із самоспрямованим ціннісним композитом, але й з універсалізмом і стимуляцією.

Центральним компонентом творчого потенціалу особистості є її здатність дивергентно й конвергентно мислити, комбінувати елементами думки. Творчість включає генерування нового (за допомогою дивергентного мислення) і оцінку новизни (завдяки конвергентному мисленню). При цьому вільне продукування множинності завдяки необмеженому дивергентному мисленню пропонує звабні обіцянки легкості у творчості, але ризикує генерувати тільки квазитворчі або псевдотворчі продукти, якщо воно не адаптоване до реальності. Проте недопустимою є абсолютизація і конвергентного мислення. Творчості не сприяє як занадто низький, так і занадто високий рівень розвитку кожного із зазначених видів мислення [9]. У дослідженні з'ясовуються відмінності між конвергентним і дивергентним мисленнями, а також між руйнуванням структури й комбінуванням елементів думки, що проявляються у вирішенні інсайтних і неінсайтних проблем [13]. Автори констатують унікальність зазначених типів мислення у вирішенні інсайтних проблем. Наявні дані свідчать про те, що комбінація й реорганізація існуючих структур знань відіграють важливу роль у генерації нових ідей [3]. Більше того, оригінальність ідеї як наслідок комбінування досягається шляхом застосування операцій ідентифікації, відображення й розробки. При цьому ідентифікація й відображення об'єктів впливають на оригінальність рішення, але не на його якість.

Р. Стернберг (R. Sternberg) приходять до висновку, що індивіди є творчими завдяки володінню прийомами вирішень типових проблем і представляє десять типових методів, які використовуються в процесі творчого вирішення проблем [34].

Провідне місце в структурі творчого потенціалу особистості приділяється уяві. Вважають, що творчість пов'язана із процесами комбінаційної гри й відкриття. Відкриття відіграє важливу роль у творчості, тому що це процес розпізнання, оцінки й інтерпретації цінностей психічної конструкції. У а в д о в і а е а пошук а льте т вних інтерпретацій неоднозначних конструктивів. Експериментальній перевірці зазначених припущень присвячене дослідження, у якому акцент зроблений на затримці й відкритті в сприйнятті та уяві, вимірювання яких проводилися за допомогою завдань на комбінацію фігур [30]. Отримані дані підтверджують припущення про те, що індивіди із творчою уявою демонструють себе краще в інтерпретації неоднозначних фігур і швидше у відкриттях порівняно зі звичайними індивідами.

Високий рівень творчого потенціалу – це також і добротна асоціативна пам'ять. У дослідженні з'ясовується зв'язок між творчістю й процесами асоціативної пам'яті [18]. Учасникам дослідження показували пари слів з інструкцією говорити "так", якщо вони вловили асоціативний зв'язок між словами й "ні" – якщо ні. Другому слову в кожній парі передувала демонстрація першого протягом 200 мс. Позитивні зв'язки побудовані на значенні або подібності вимови з головним словом, при нейтральному зв'язку слова були або незв'язаними або набором позбавлених змісту літер. У результаті виконаного дослідження з'ясувалося, що творчі індивіди відрізняються від менш творчих за сприйняттям зазначених асоціативних зв'язків.

Творчий потенціал особистості характеризується готовністю працювати в зоні ризику. Результати дослідження показують, що схильність до ризику є ознакою творчості індивіда й, крім того, опосередковує відносини між захопленням і творчістю [12]. Ризик, пов'язаний з пошуком нових форм і змісту, збільшує ймовірність одержання творчого продукту. Це доводять результати дослідження [27], у якому після розгляду історичних випадків декількох успішних

пісенних здобутків автори демонструють, що високий рівень творчості пов'язаний з бажанням виразити нові ідеї, а також готовністю зустрічатися й пристосовуватися до можливих невдач.

Ч. Ван Хук (С. Van Hook) і Д. Тегано (D. Tegano) досліджують зв'язок між творчістю й конформністю [22]. Отримані результати підтверджують гіпотезу криволінійної залежності між соціальною конформністю й творчістю. Високо конформні й високо неконформні діти не набирають такі високі бали з творчості на відміну від тих, кому властиве вираження думок (тобто тих, хто суворо не дотримується моделей конформності або неконформності). Використання хі-квадрат аналізу дозволило виявити значно більше дітей у групі з високим творчим потенціалом і свободою вираження думки в порівнянні з кількістю конформних або неконформних дітей у групах з низьким творчим потенціалом.

Окремий блок компонентів творчого потенціалу можна сформувати із властивостей, що характеризують здатність індивіда зберегти власне Я, психічної рівноваги тощо. Дві вибірки студентів коледжу, ідентифікованих за результатами використання тесту творчості й оцінки творчої продукції (поезії), як особи з високим і низьким рівнями творчого потенціалу, залучалися до інтерв'ювання [15]. Запис інтерв'ю аналізувався з погляду використання п'ятнадцяти стилів захисту власного Я. Результати аналізу показали, що за тринадцятьма стилями захисту власного Я студенти зазначених двох груп у середньому статистично значущо відрізняються. При цьому творчі студенти одержали високі оцінки з фантазії, відхилення від певної ролі, виокремлення, зміни місця, формування реакції, інтелектуалізації, гумору, придушення, сублімації. Ці ж студенти набрали низькі бали з проектування, пасивної агресивності, репресії й альтруїзму. Дослідженням установлені відмінності в тривожності й захисних механізмах для різних категорій індивідів [7]. Для рішення зазначеного завдання було відібрано дві групи учасників чоловічої статі, які набрали найбільше або найменше балів за результатами тестування творчих здібностей. Вони діагностувалися з використанням тесту захисного механізму, а також відповідали на запитання опитувальника тривожності. Результати свідчать, що група з більш високими творчими здібностями характеризується більшою тривожністю порівняно із групою з більш низькими творчими здібностями. Крім того, перша – використовує більшу кількість захисних механізмів порівняно із другою.

Ефективність творчої діяльності певною мірою визначається співвідношенням *генерування ідеї – оцінка ідеї*. В одному з досліджень перевіряється гіпотеза, згідно з якою різні відносини *ідея – оцінка* (I–O) є оптимальними для творчого вирішення проблем у різних сферах діяльності [1]. Як і очікувалося, високі (I–O)-відносини властиві науковій діяльності, низькі значення зазначеного відношення характерні для діяльності, класифікованої як застосування рішень; помірні значення (I–O)-відносини характерні для діяльності, узагальнено пов'язаної з керуванням некомерційними організаціями.

Хоча структурно творчий потенціал особистості інваріантний щодо статі, змістове наповнення його компонентів в окремих випадках визначається статевою специфікою. У ще одному дослідженні вивчається зв'язок орієнтації гендерної ролі із творчими досягненнями й когнітивними стилями [20]. Зокрема, розглянуто стереотипно чоловічу діяльність, стереотипно жіночу діяльність і андрогенність (комбінація першого й другого). Результати показали, що орієнтація на стереотипно чоловічу діяльність позитивно пов'язана із творчими досягненнями в області бізнесу. Андрогенні індивіди більш продуктивні в області літератури, театру й відеозйомки. Орієнтація на стереотипно чоловічу діяльність також позитивно пов'язана з когнітивним стилем шести капелюхів Е. де Боно, який є мірою когнітивної гнучкості. С. Келлер (С. Keller), Л. Левіш (L. Lavish) і С. Браун (С. Brown) досліджують взаємозв'язок між самонавіянням творчих стилів і орієнтацією гендерної ролі [24]. Передбачалося, що творчий стиль психологічно двостатевих осіб відрізняється від творчого стилю психологічно одностатевих осіб. За результатами виконаного дослідження встановлено, що творчі стилі психологічно двостатевих осіб порівняно зі стилями психологічно одностатевих осіб пов'язані з вищими рейтингами в субшкалах CSQ-R (Coping Strategies Questionnaire –

опитувальник стратегій співпадіння): самонавіяння творчого потенціалу, використання технологій, використання інших людей і використання почуттів. Отримані результати дозволили також зробити висновок про більшу подібність творчих стилів психологічно двостатевих індивідів порівняно із творчими стилями психологічно одностатевих осіб.

Автори наступного дослідження провели опитування щодо властивостей, що характеризують творчий потенціал особистості [32]. З'ясувалося також позиція респондентів щодо бажаності цих властивостей. Результати показали, що респонденти тільки в більшій частині розглядають творчі властивості як бажані. Інакше кажучи, окремі властивості одержали високі рейтинги щодо творчості, але статистично значущі нижчі рейтинги з позиції бажаності. Це доводить очевидність того, що творчість і бажаність є зв'язаними, хоча й незалежними конструктами.

Результати підсумкового дослідження показали, що ключовими характеристиками творчого потенціалу особистості є оригінальність і гнучкість мислення, уява, уміння спостерігати, бажання досягти мети, самовпевненість. При цьому творчість не завжди знаходиться поряд із мудрістю, наполегливістю, індивідуалізмом, артистичністю й гумором. Роль інновації, динаміки й інтелектуальності у творчому процесі для різних культур відрізняються [31].

Виділяючи групу індивідів з високим рівнем розвитку творчого потенціалу, дослідники фактично сходяться на думці, що таким особам властивий ряд загальних ознак. У той же час, будучи структурно однорідними, вони можуть суттєво відрізнятися між собою на змістовому рівні. Дослідження кресткультурних відмінностей у творчому мисленні американських і японських студентів показало, що американці статистично значущо більш успішні в графічному блоці Torrance Tests of Creative Thinking (ТТСТ)¹ порівняно з японцями. Дж. Кауфмен (J. Kaufman) досліджував, як студенти-письменники й студенти-журналісти відрізняються за стилем мислення [23; 33]. З цією метою їм було запропоновано описати серію фотографій. Як і передбачалося, студенти-письменники набрали більшу кількість балів порівняно зі студентами-журналістами в оповідальному стилі. Для парадигмального стилю характерна взаємодія охоплених дослідженням факторів. Чоловіки-журналісти значно поступаються чоловікам-письменникам. При цьому спостерігається протилежна тенденція для жінок. Специфічною для змістового наповнення структурних компонентів творчого потенціалу є організаційна творчість. Менеджери підприємств-виробників споживчих товарів взяли участь в експерименті, у якому вони опановували й застосовували симплекс-метод при вирішенні реальних проблем управління [2]. У результаті дослідження встановлений зв'язок між позиційними й поведінковими змінними (уміннями), на основі чого розроблена відповідна причинно-наслідкова модель. Найбільш важливою змінною виявилось поведінкове вміння, причетне до формування кількості варіантів. Основним позиційним умінням є запобігання передчасної оцінки варіантів (відстрочка рішення).

Аналіз показує, що у визначенні структури творчого потенціалу й змістовому наповненні його компонентів дослідники часто користуються думкою експертів, зокрема викладачів вищої школи, учителів середніх навчальних закладів тощо. Як приклад можна розглянути дослідження, засноване на ідентифікації особливостей особистості, пов'язаних із творчістю, і спрямоване на вивчення сприйняття вчителями творчих учнів. У цьому дослідженні вчителі формували узагальнену модель творчого індивіда й групували учнів, з якими вони працюють, на улюблених і нелюбих [36]. У результаті дослідження з'ясувалося, що в групу улюблених переважно зараховувалися ті учні, особистісні якості яких перебивають, наскільки це можливо, компоненти творчого потенціалу індивіда, обраного вчителями. В аналогічному дослідженні вчителі називали по 5 характеристик творчих і нетворчих учнів [8]. Їхні відповіді узагальнено у вигляді 42 творчих і 33 нетворчих властивостей, рис тощо. При цьому частіше

¹ Тести Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking, ТТСТ) є найвідомішими і популярними. Вони були створені у межах концепції дивергентного мислення Гілфорда.

серед творчих ознак називалися уява, допитливість, швидкість відповідей, активність, високі інтелектуальні здібності. До найбільш виражених нетворчих ознак належать боязкість, брак упевненості, конформізм. У цьому дослідженні зібрані також дані, що дозволяють стверджувати, що деякі характеристики творчих учнів учителі відносять до соціально небажаних.

Компоненти творчого потенціалу індивіда певним чином пов'язані між собою й з тими ознаками, які безпосередньо не позначаються на ефективності творчої діяльності.

Цілком закономірно почати розгляд зі зв'язку між творчим потенціалом особистості та її інтелектуальними здібностями. Автори дослідження визначили, що коефіцієнт інтелекту, кількість і унікальність ідей ледь помітно корелюють, при цьому продуктивність і унікальність ідей мають тенденцію змінюватися в одному напрямку [35]. Інтелект практично не позначається на неакадемічних досягненнях індивідів, однак кількість ідей і їх унікальність суттєво пов'язані з неакадемічними досягненнями суб'єктів, залучених до дослідження.

Дивергентне мислення, як і інші компоненти творчого потенціалу, вступаючи у взаємодію з особистісними характеристиками, певною мірою визначає їхню специфіку й рівень розвитку. В одному з досліджень вивчався зв'язок між дивергентним мисленням і міжособистісними й внутрішньоособистісними судженнями [17]. Отримані результати дозволили зробити наступні висновки: загальні навички дивергентного мислення позитивно впливають на внутрішньоособистісну оцінку унікальності, загальні навички дивергентного мислення негативно впливають на внутрішньоособистісну оцінку оригінальності; компонент оригінальності дивергентного мислення негативно впливає на внутрішньоособистісну оцінку унікальності; недооцінка унікальності ідей більш важлива в міжособистісній оцінці, особливо у випадку з розвинутим дивергентним мисленням.

В одній із наукових праць досліджується зв'язок між відбиттям, творчим мисленням і академічною успішністю [37]. Отримані дані свідчать, що у семикласників може не вистачати розуміння або здібностей до інтеграції знань і створення зв'язків між їхнім навчанням і життєвим досвідом, а відбиття, творче мислення й академічне навчання використовують ті самі здібності.

За результатами іншого дослідження зроблений висновок, що IQ-бали прогнозують академічні, але не творчі, здібності в математиці [26]. Показники творчого мислення прогнозують творчі, але не академічні, здібності в математиці. Наведені результати в цілому сприяють упровадженню інноваційного підходу в ідентифікації математичних здібностей і сприяють розробці надійних і достовірних психометричних інструментів, щоб уможливити таку діагностику.

Незаперечним виглядає зв'язок творчого потенціалу особистості та її самооцінки. Проте залишається відкритою відповідь на запитання – якого характеру (стохастичного або детермінантного) буде зазначений зв'язок. Якщо цей зв'язок детермінантний, то що служить у ньому причиною, а що наслідком? У наступному дослідженні з'ясовується зв'язок між творчістю, нерішучістю й почуттям власної гідності у дітей дошкільного віку [25]. В отриманих результатах констатується позитивний зв'язок між почуттям власної гідності й творчістю й негативний зв'язок між нерішучістю й творчістю.

Деякі дослідники описують творчого індивіда як соціально пристосованого. Інші зазначають, що діти з недосконалою поведінкою також можуть бути творчими. Е. Хофф (E. Hoff) і І. Карлсон (I. Carlsson) вивчають зв'язок між Я-образом і творчістю у молодших школярів [21]. Слід зазначити, що отримані результати не продемонстрували відмінності в самооцінці між дітьми з високим і низьким рівнем творчого потенціалу. Одним із можливих пояснень цього може бути той факт, що Creative Functioning Test вимірює трохи інший аспект творчості.

У праці інших науковців [4] досліджується творча самодостатність (судження про власні творчі здібності) учнів середньої школи. Результати говорять про те, що віра у власну майстерність і продуктивність застосовуваного підходу разом з об'єктивною оцінкою вчителями творчих здібностей учнів позитивно пов'язана з їхньою творчою самодостатністю. Творча самодостатність учнів також пов'язана із частковим ігноруванням їх учителями, відмовою від них.

З отриманих результатів випливає, що учнем з більш високим рівнем творчої самодостатності значно частіше характерні позитивні переконання про свої академічні здібності. Такі учні значно частіше залучаються до більш високих рівнів позакласної й позашкільної діяльності.

Ряд досліджень присвячений зв'язку творчого потенціалу й поведінки особистості. Так, у праці [6] з'ясовується роль афективного регулювання й негативного афективного вираження у відносинах між агресивною поведінкою й творчістю. Результати (на основі рішення завдань на дивергентне мислення й батьківських оцінок) показали, що більш високий рівень агресивної поведінки пов'язаний з більш низьким рівнем творчості. Афективне регулювання виступає посередником у такому зв'язку. При цьому отримані результати не підтвердили зв'язки між негативним афективним вираженням у грі й творчістю, хоча більш високі рівні негативного афективного вираження пов'язані з більш високим рівнем агресивної поведінки.

В іншому дослідженні [16] студенти коледжу, які записалися на курси джазу, слухали запис саксофонної імпровізації цього жанру і виражали свої емоції щодо прослуханого. Виявилось, що середній бал схильності до роздратування (за результатами тестової діагностики) для слухачів, які оцінили музику як дратівливу, був значно вище, ніж середній показник цього стану для тих, хто оцінив її як приємну. Невелика, але статистично значуща, кореляція виявлена між сприйняттям гніву в музиці й балами слухачів за тестом гніву. У цілому результати показують, що особистісні якості можуть впливати на сприйняття емоцій музики. Тому джазові імпровізації, зокрема, не можуть бути надійними для передачі емоцій у зв'язку з індивідуальними відмінностями в тому, як сприймається їхній емоційний зміст.

Автори наступного дослідження [29] перевірили зв'язок між дивергентним мисленням, мотивацією до творчості й ідеальною поведінкою. Учасники дослідження працювали з комплектом тестів на дивергентне мислення, а також зі шкалою М. Ранко (Runco Ideational Behavior Scale, RIBS). Час, витрачений на виконання завдання, використаний в якості міри мотивації до творчості. Крім того, у виконаному дослідженні використані опитувальники ставлення, а оцінки дивергентного мислення розглядаються як показники прогнозування RIBS-балів. Статистичний аналіз отриманих даних показав, що залежність між мотивацією творчості, рівнем розвитку дивергентного мислення й ідеальною поведінкою не є криволінійною. У цілому отримано мало доказів зв'язку між мотивацією творчості й ідеальною поведінкою або рівнем дивергентного мислення.

Творчий потенціал індивіда, який виражається кількістю ідей і їх якістю, досліджувався [11] з погляду прогнозування ефективності педагогічної діяльності. Учасниками зазначеного дослідження були викладачі коледжу. Кореляція між творчим мисленням педагогів і ефективністю їх педагогічної діяльності, що була одержана в процесі вирішення ними реальних проблем, становила: $r = 0,64$, $p < 0,0001$.

Отримала розповсюдження теза про те, що високий рівень розвитку творчого потенціалу особистості обов'язково супроводжується певними психічними розладами. Проте це далеко не завжди так. У наступному дослідженні [19] вивчається зв'язок між творчістю, ADHD-симптоматикою², темпераментом і психосоціальним функціонуванням. Із цією метою порівнюються чотири групи дітей у віці 10–12 років: 29 дітей з ADHD і низьким рівнем розвитку творчого потенціалу, 16 дітей з високим рівнем розвитку творчого потенціалу й ADHD-симптоматикою, 18 дітей з високим рівнем розвитку творчого потенціалу без ADHD-симптоматики й 30 звичайних дітей контрольної групи. Результати (згідно свідчень батьків) говорять про те, що наявність ADHD-симптоматики у творчих дітей пов'язана з їхніми темпераментними характеристиками, рівнем тривожності й депресії. При цьому сімейне оточення і вплив матері, мабуть, не пов'язані з наявністю ADHD-симптоматики у творчих дітей.

² ADHD – від англ. Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder – синдром дефіциту уваги та гіперактивності – розлад, що виражений дефіцитом уваги, гіперактивністю, імпульсивністю. Проявляється у дітей у перші роки життя і може тривати й у дорослому віці.

Таким чином, незважаючи на багаторічний науковий доробок зарубіжних та вітчизняних дослідників, можна зробити висновок, що поки не існує єдиної концепції структури творчого потенціалу особистості та його змістового наповнення.

Література

1. Basadur M. Optimal Ideation-Evaluation Ratios / M. Basadur // *Creativity Research Journal*. – 1995. – Vol. 8, No. 1. – P. 63–75.
2. Basadur M. Understanding How Creative Thinking Skills, Attitudes and Behaviors Work Together: A Causal Process Model / M. Basadur, M. A. Runco, L. A. Vega // *The Journal of Creative Behavior*. – 2000. – Vol. 34, No. 2. – P. 77–100.
3. Baughman W. A. Process-Analytic Models of Creative Capacities: Operations Influencing the Combination-and-Reorganization Process / W. A. Baughman, M. D. Mumford // *Creativity Research Journal*. – 1995. – Vol. 8, No. 1. – P. 37–62.
4. Beghetto R. A. Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students / R. A. Beghetto // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No. 4. – P. 447–457.
5. Burke Ph. A. Creativity and Values / Ph. A. Burke, N. W. Gump // *Creativity Research Journal*. – 2007. – Vol. 19, No. 2–3. – P. 91–103.
6. Butcher J. L. Disruptive Behaviors and Creativity in Childhood: The Importance of Affect Regulation / J. L. Butcher, L. N. Niec // *Creativity Research Journal*. – 2005. – Vol. 17, № 2–3. – P. 181–193.
7. Carlsson I. Anxiety and Flexibility of Defense Related to High or Low Creativity / I. Carlsson // *Creativity Research Journal*. – 2002. – Vol. 14, No. 3–4. – P. 341–349.
8. Chan D. W. Implicit Theories of Creativity: Teachers Perception of Student Characteristics in Hong Kong / D. W. Chan, L.-K. Chan // *Creativity Research Journal*. – 1999. – Vol. 12, No. 3. – P. 185–195.
9. Cropley A. In Praise of Convergent Thinking / A. Cropley // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No. 3. – P. 391–404.
10. Culross R. R. Developmental Potential among Creative Scientists / R. R. Culross // *Gifted and Talented International*. – 2008. – Vol. 23, No. 1.
11. Davidovitch N. Creative Thinking as a Predictor of Teacher Effectiveness in Higher Education / N. Davidovitch, R. M. Milgram // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No 3. – P. 385–390.
12. Dewett T. Exploring the Role of Risk in Employee Creativity / T. Dewett // *The Journal of Creative Behavior*. – 2006. – Vol. 40, No. 1. – P. 27–45.
13. DeYoung C. G. Cognitive Abilities Involved in Insight Problem Solving: An Individual Differences Model / C. G. DeYoung, J. L. Flanders, J. B. Peterson // *Creativity Research Journal*. – 2008. – Vol. 20, No. 3. – P. 278–290.
14. Dollinger S. J. Need for Uniqueness, Need for Cognition, and Creativity / S. J. Dollinger // *The Journal of Creative Behavior*. – 2003. – Vol. 37, No. 2. – P. 99–116.
15. Domino G. Creativity and Ego Defense Mechanisms: Some Exploratory Empirical Evidence / G. Domino, J. Short, A. Evans, P. Romano // *Creativity Research Journal*. – 2002. – Vol. 14, No. 1. – P. 17–25.
16. Gridley M. C. Trait Anger and Music Perception / M. C. Gridley // *Creativity Research Journal*. – 2009. – Vol. 21. – P. 134–137.
17. Grohman M. Divergent Thinking and Evaluation Skills: Do They Always Go Together? / M. Grohman, Z. Wodniecka, M. Klusak // *The Journal of Creative Behavior*. – 2006. – Vol. 40, No. 2. – P. 125–145.
18. Gruszka A. Priming and Acceptance of Close and Remote Associations by Creative and Less Creative People / A. Gruszka, E. Necka // *Creativity Research Journal*. – 2002. – Vol. 14, No. 2. – P. 193–205.
19. Healey D. An investigation into the psychosocial functioning of creative children: The impact of ADHD symptomatology / D. Healey, J. J. Rucklidge // *The Journal of Creative Behavior*. – 2006. – Vol. 40, No. 4. – P. 243–264.
20. Hittner J. B. Gender-Role Orientation, Creative Accomplishments and Cognitive Styles / J. B. Hittner, J. R. Daniels // *The Journal of Creative Behavior*. – 2002. – Vol. 36, No. 1. – P. 62–75.
21. Hoff E. V. Shining Lights or Lone Wolves? Creativity and Self-image in Primary School Children / E. V. Hoff, I. Carlsson // *The Journal of Creative Behavior*. – 2002. – Vol. 36, No. 1. – P. 17–40.

22. Hook C. W. The Relationship Between Creativity and Conformity Among Preschool Children / C. W. Van Hook, D. W. Tegano // *The Journal of Creative Behavior*. – 2002. – Vol. 36, No. 1. – P. 1–16.
23. Kaufman J. C. Narrative and Paradigmatic Thinking Styles in Creative Writing and Journalism Students / J. C. Kaufman // *The Journal of Creative Behavior*. – 2002. – Vol. 36, No. 3. – P. 201–219.
24. Keller C. J. Creative Styles and Gender Roles in Undergraduates Students / C. J. Keller, L. A. Lavish, C. Brown // *Creativity Research Journal*. – 2007. – Vol. 19, No. 2–3. – P. 273–280.
25. Kemple K. M. Preschoolers' Creativity, Shyness, and Self-Esteem / K. M. Kemple, G. M. David, Y. Wang // *Creativity Research Journal*. – 1996. – Vol. 9, No. 4. – P. 317–326.
26. Livne N. L. Academic Versus Creative Abilities in Mathematics: Two Components of the Same Construct? / N. L. Livne, R. M. Milgram // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No. 2. – P. 199–212.
27. Marade A. A. The Role of Risk-Taking in Songwriting Success / A. A. Marade, J. A. Gibbons, Th. M. Brinthaup // *The Journal of Creative Behavior*. – 2007. – Vol. 41, No. 2. – P. 125–149.
28. Matuga J. M. Situated Creative Activity: The Drawings and Private Speech of Young Children / J. M. Matuga // *Creativity Research Journal*. – 2004. – Vol. 16, No. 2–3. – P. 267–281.
29. Plucker J. A. Predicting Ideational Behavior From Divergent Thinking and Discretionary Time on Task / J. A. Plucker, M. A. Runco, W. Lim // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No. 1. – P. 55–63.
30. Riquelme H. Can People Creative in Imagery Interpret Ambiguous Figures Faster than People Less Creative in Imagery? / H. Riquelme // *The Journal of Creative Behavior*. – 2002. – Vol. 36, No. 2. – P. 105–116.
31. Rudowicz E. Concepts of Creativity: Similarities and Differences among Mainland, Hong Kong and Taiwanese Chinese / E. Rudowicz, X.-D. Yue // *The Journal of Creative Behavior*. – 2000. – Vol. 34, No. 3. – P. 175–192.
32. Runco M. A. Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective / M. A. Runco, D. J. Johnson // *Creativity Research Journal*. – 2002. – Vol. 14, No. 3–4. – P. 427–438.
33. Saeki N. A Comparative Study of Creative Thinking of American And Japanese College Students / N. Saeki, X. Fan, L. Van Dusen // *The Journal of Creative Behavior*. – 2001. – Vol. 35, No. 1. – P. 24–36.
34. Sternberg R. J. Identifying and Developing Creative Giftedness / R. J. Sternberg // *Roeper Review*. – 2000. – Vol. 23, No. 2. – P. 60–64.
35. Wallach M. A. The Talented Student; A Validation of the Creativity-Intelligence Distinction / M. A. Wallach, C. W. Wing. – 1969. – 142 p.
36. Westby E. L. Creativity: Asset or Burden in the Classroom? / E. L. Westby, V. L. Dawson // *Creativity Research Journal*. – 1995. – Vol. 8, No. 1. – P. 1–10.
37. Yeh Y. C. Seventh Graders "Academic Achievement, Creativity, and Ability to Construct a Cross-domain Concept Map – A Brain Function Perspective / Y. C. Yeh // *The Journal of Creative Behavior*. – 2004. – Vol. 38, No. 2. – P. 125–144.

УДК 378.02:81'243

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАПОРУКА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Шендерук О. Б.

У статті представлено аналіз поняття "компетенція викладача іноземної мови" в науковій літературі та зроблено власне визначення цього феномену. Дається теоретичний аналіз загальних підходів до проблеми ключових компетенцій майбутніх викладачів іноземної мови. Виділено та пояснено основні, на думку автора, статті, компетенції майбутнього викладача іноземної мови. Визначено оволодіння ключовими компетенціями як досягнення вершин професіоналізму.

Ключові слова: компетенція, компетентність, підхід, професіоналізм, майбутній викладач іноземної мови.

В статье осуществлен анализ понятия "компетенция преподавателя иностранного языка" в научной литературе и представлено авторское определение этого феномена. Продемонстрирован теоретический анализ общих подходов относительно проблемы ключевых компетенций будущих преподавателей иностранного языка. Выделены и объяснены ключевые, по мнению автора, статьи, компетенции будущего преподавателя иностранного языка. Освоение ключевых компетенций определено как достижение вершин профессионализма.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, подход, профессионализм, будущий преподаватель иностранного языка.

The article presents an analysis of "the English Teacher's competency" notion in the scientific literature and the author's own definition of this phenomenon. A theoretical analysis of general approaches to the problem of the key English teacher's competences is provided. The key English teacher's competencies, to the author's point of view, have been defined and explained. Mastery of these competencies is considered to be achievement of the highest level of professionalism.

Key words: competency, approach, professionalism, future English language teacher.

Постановка проблеми. Проблема компетенцій та компетентностей вже з середини 70-х рр. ХХ ст. привертала увагу науковців. Термін "компетенція" в науковий обіг увів американський мовознавець Н. Хомський, а "компетентність" одним із перших вжив німецький учений Хабермас. Але дослідники ще і досі сперечаються чи є різниця між поняттями компетенція і компетентність та які ключові компетенції необхідно формувати у випускників. Про актуальність цього терміну свідчить такий факт, що у кожній третій дисертації, захищеній протягом останніх років в Україні, присутнє слово компетенція чи компетентність. На сьогоднішній день ми бачимо, що освітня парадигма змінилася з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників, і тому ми вирішили звернутися до цієї теми задля визначення базових компетенцій викладачів іноземної мови.

Поняттю ключових компетенцій майбутніх учителів іноземних мов присвятили свої праці А. Апхазішвілі, Л. Ананьева, С. Андрушко, О. Березюк, С. Будяк, М. Гамзаєв, І. Єгоров, Н. Заснутдинова, І. Зимняя, К. Котова, Т. Новаченко, Є. Соловова, В. Філоненко, О. О. Шаламова та ін. Але й досі не існує чіткої позиції щодо понять "компетентність", "компетенція", "професійна компетентність". Немає єдиного підходу до визначення цих феноменів. Кожен із дослідників виокремлює домінуючий компонент чи співвідносить поняття з близько спорідненими.

Мета даної статті полягає у власному визначенні поняття "компетенція викладача іноземної мови", аналізі різних підходів стосовно цього феномену та

виділенні ключових, на нашу думку, компетенцій, які мають бути сформовані у майбутніх викладачів ІМ.

Виклад основного матеріалу. З самого початку хотілося б наголосити, що ми розрізняємо поняття компетентність і компетенція і визначаємо компетентність як володіння компетенціями. Аналіз наукової літератури демонструє той факт, що дослідники виділяють різні ключові компетенції, якими повинен оволодіти майбутній фахівець з іноземної мови. Так, Ю. І. Пассов відокремлює методичну грамотність, ремесло та майстерність [8].

На думку українських учених-лінгвістів, основними складовими компонентами у галузі "Іноземна мова" є три види компетенцій:

- мовленнєва;
- мовна;
- соціокультурна [5].

Дослідниця О. М. Солова до основних компетенцій учителя ІМ відносить:

- 1) соціально-психологічну компетенцію (пов'язана з готовністю до розв'язання професійних завдань);
- 2) комунікативну і професійно-комунікативну компетенцію;
- 3) загальнопедагогічну професійну компетенцію (психолого-педагогічну і методичну);
- 4) предметну компетенцію у сфері учительської спеціальності;
- 5) професійну самореалізацію [7].

У свою чергу, дослідник А. Л. Бердичевський надає перевагу лінгвістичній, лінгвокраїнознавчій, комунікативній, навчально-пізнавальній та лінгвометодичній компетенціям у підготовці вчителя ІМ [1].

За Л. А. Чередниченко, одну з ключових позицій серед компетентностей має займати полікультурна, оскільки умови багатокультурного середовища в якому буде здійснювати свою діяльність майбутній фахівець, вимагають сформованості у нього саме полікультурної компетентності, яка є складовою його професійної компетентності та здатності до ефективної самореалізації [12]. А українська науковець М. В. Ткаченко розробила модель формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів, яка, на її думку, має складатися з наступних компонентів:

- 1) змістового, що відображає сутність та особливості професійно необхідних якостей;
- 2) операційного, в якому розкриваються технології оволодіння певними педагогічними вміннями;
- 3) ціннісного, який передбачає особистісний смисл і потребує неперервного самовдосконалення себе як професіонала [11].

Існують і інші погляди щодо цього питання. Так, деякі науковці, серед яких сучасна вітчизняна дослідниця В. Садова, до ключових компетентностей майбутніх викладачів відносить історико-педагогічну, вважаючи її рушійним чинником педагогічної культури. Внаслідок вивчення історії педагогіки та дисциплін педагогічного циклу, вважає вона, студент має змогу об'єктивно підходити до аналізу існуючих у соціально-педагогічній практиці проблем та здійснювати прогноз їхнього подальшого розвитку. Ця компетентність – це і вміння студента у практичній педагогічній роботі використовувати досвід минулих поколінь. Вона сприяє активації раціональних і гуманістично зорієнтованих методів, засобів і прийомів навчання підростаючих поколінь, розумінню взаємозалежності гуманізації навчально-виховного процесу та прогресу українського суспільства, дозволяє майбутньому вчителю поєднати наукове пізнання, онтологічний пошук із систематизацією педагогічних фактів та явищ [6].

Т. Колодько у підготовці майбутніх учителів іноземної мови наголошує на формуванні лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій [4].

Головні погляди дослідників з питання ключових компетенцій майбутнього викладача ІМ представлені в таблиці.

Оскільки досі не існує чіткої обґрунтованої професіограми викладача, то кожен педагог, виходячи з власного бачення, прагне визначити обсяг знань,

умінь та навичок, якими повинен оволодіти студент – майбутній професіонал. Під ключовими компетенціями майбутніх викладачів ІМ ми розуміємо наступні:

- мовленнєву (комунікативну);
- методичну;
- психолого-педагогічну;
- соціокультурну;
- інформаційну.

Основні компетенції, якими має володіти майбутній викладач ІМ	Представники
Уміння застосовувати у своїй діяльності отриману інформацію, досвід колег	О. Авксентьєва
Лінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, навчально-пізнавальна, лінгво-методична	А. Л. Бердичевський
Уміння збирати, аналізувати, інтерпретувати та працювати з великою кількістю інформації	К. Врайан
Професійно-педагогічне виховання	О. А. Зуброва, І. Лощенова, О. Максимчук, А. Ржевська
Професійна психолого-педагогічна підготовка	Є. І. Ісаєв
Лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична	Т. Колодько
Мовленнєва, мовна, соціокультурна	С. Ю. Ніколаєва
Методична грамотність, ремесло, майстерність	Ю. І. Пассов
Лінгвосоціокультурна	О. Петров
Історико-педагогічна	В. Садова
Інформаційна	Г. К. Селевко
Соціально-психологічна, комунікативна і професійно-комунікативна; загально педагогічна, предметна, професійна самореалізація	О. М. Солова
Професійні якості, педагогічні уміння, неперервне самовдосконалення	М. В. Ткаченко
Полікультурна	Л. А. Чередниченко

Мовленнєва або комунікативна компетенція майбутніх спеціалістів вивчалася українськими дослідниками Н. Бичковою, І. Воробйовою, С. Ніколаєвою, О. Петрашук, І. Ромащенко, В. Топаловою; зарубіжними – І. Бім, Н. Гез, І. Зимняя.

Комунікативний метод детально розглядав Ю. Пассов, який вказував, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Головна ідея комунікативного підходу в тому, що студенти педвишів, щоб стати користувачами мови, повинні здобувати не тільки граматику, лексику, фонетику, а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. Тобто, це інтегральна якість особистості, яка поєднує в собі загальну культуру спілкування та її специфіку в професійній діяльності. Це використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Формування і удосконалення мовленнєвої компетенції забезпечується викладанням фахових філологічних і психолого-педагогічних дисциплін.

Більшість дослідників виділяють п'ять компонентів комунікативної компетенції:

- 1) мовну;
- 2) мовленнєву;
- 3) соціокультурну;
- 4) дискурсивну;
- 5) стратегічну [2, с. 205].

Але деякі дослідники, серед яких і Л. В. Волкова, вважають, що для формування іншомовної професійної компетенції цих компонентів замало і вони пропонують ще включити до її складу прагматичну, предметну та професійну компетенції.

Методична компетенція викладача ІМ включає в себе теоретичні знання, як-от: знання основ теорії і методики навчання ІМ, знання структури змісту, засобів навчання ІМ та методологічні вміння. До них відносяться вміння орієнтуватися в різних сучасних науково-педагогічних підходах, володіння різними методичними прийомами навчання ІМ, уміння розробляти власні навчальні програми та технології з ІМ.

Існує позиція, що психолого-педагогічна компетенція має зайняти особливе місце серед інших компетенцій майбутніх викладачів ІМ. Щодо цього, то ми поділяємо думку Є. І. Ісаєва, який надає особливого значення саме цій компетенції, висувачи її навіть наперед предметної підготовки, вважаючи, що майбутній викладач зможе самостійно оволодіти предметом. Він зазначає, що майбутньому педагогові необхідний комплекс знань про педагогічну діяльність.

Великий потік інформації, взаємовплив культур надає особливого значення соціокультурній компетентності майбутніх викладачів ІМ і ми погоджуємось з Г. В. Єлізаровою, яка зазначає: "Соціокультурна компетенція є передусім знанням системи універсальних культурних цінностей, рідної культури та культури мови, яка вивчається, форм і засобів їх прояву; знанням принципів взаємодії культурних уявлень і норм при зіткненні представників різних культур" [3]. Серед досліджень даної компетенції найбільш глибоко, на нашу думку, вивчається її зміст у працях О. Петрова, який зазначає, що розвиток концепції соціокультурної компетенції припадає на 1980–1990 роки. На думку О. Петрова, "лінгвістичний компонент зумовлює готовність і здатність майбутнього вчителя іноземної мови одержувати з мовних і мовленнєвих одиниць із національно-культурною семантикою специфічну національно-історичну та культурологічну інформацію й уміння використовувати її у міжкультурній комунікації, вибудовувати іншомовну поведінку, організовувати педагогічну діяльність" [9, с. 60]. Посилаючись на О. Петрова, ми виділяємо три основні аспекти соціокультурної компетенції:

- 1) лінгвокраїнознавчі знання та вміння;
- 2) соціально-психологічні знання про країну, особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки;
- 3) культурологічні знання та вміння [9, с. 53].

Оскільки професіоналізм майбутнього викладача ІМ включає здатність до безперервного навчання і самонавчання, то в такому контексті ми надаємо великого значення інформаційній компетенції, яка сприяє ефективності самоосвіти та робить можливим формування нового інформаційного світогляду. Інформаційна компетентність по-різному трактується дослідниками: як індивідуально-психологічне утворення на підґрунті інтеграції теоретичних знань та умінь в області інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей (О. Б. Зайцева); як активне знання способів отримання і передачі інформації та володіння сучасними інформаційними технологіями в освіті (Т. А. Ткачук); як інтегративна якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки інформації (С. В. Трішина, А. В. Хуторської); як ключова, навіть суперкомпетентність людини XXI століття (Г. К. Селевко). У вузькому значенні інформаційна компетенція пов'язана з умінням використовувати нові інформаційні технології, а в широкому – це уміння здійснювати аналітичну переробку інформації, використовуючи як традиційні, так і нові технології. Більшість науковців наголошує, що цю компетенцію необхідно "вирощувати" (І. Б. Котова, Г. В. Мішеніна). Важливість інформаційної компетенції полягає ще і в тому, що вона дозволяє особистості розвиватися, удосконалюватися, самовдосконалюватися та самореалізуватися та створює нові компетентності в суміжних площинах.

Висновки. Отже, існує багато поглядів та думок стосовно ключових компетенцій майбутніх викладачів ІМ. На основі вивченої літератури, присвяченої питанню компетенцій, ми виділяємо наступні п'ять ключових компетенцій викладачів ІМ:

- 1) мовленнєву (комунікативну);
- 2) методичну;

- 3) психолого-педагогічну;
- 4) соціокультурну;
- 5) інформаційну.

Опанування цими компетенціями – це і є, на нашу думку, досягненням вершин професіоналізму.

Література

1. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94–100.
2. Волкова Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців / Л. В. Волкова // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань 26–27 травня 2011р. – Ірпінь, 2011. – 479 с. – Ч. 1. – С. 201–207.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Колодько Т. Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / Тетяна Колодько // Рідна школа 2007. – № 1. С. 48–50.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Леніт, 1999. – 320 с.
6. Садова В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Віта Садова // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 4 (113). – С. 5–8.
7. Соловова Е. Н. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования / Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова, К. С. Махмурян // Первое сентября. – 2002. – № 4. – С. 6–9.
8. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
9. Петров О. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття / О. Петров // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 52–54.
10. Петров О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект / О. Петров // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 58–61.
11. Ткаченко М. В. Розвиток професійно необхідних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки / М. В. Ткаченко // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. Серія "Педагогіка". Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПК України, Одеса. – С. 188–190.
12. Чередниченко Л. А. Технологія формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Л. А. Чередниченко // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 22–23 вересня 2009. – Ч. 2. – С. 170–173.

УДК 373.5.015.31:316.42(043.3)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Шкільна І. М.

У статті проаналізовано філософські, психологічні та педагогічні праці, в яких висвітлюється проблема моральної самосвідомості. Розглядаються основні суперечності та протиріччя виховання моральної самосвідомості старших підлітків. Схарактеризовано, що старший підлітковий вік є сенситивним до виховання моральної самосвідомості.

Ключові слова: моральна самосвідомість, старші підлітки, сенситивність підліткового віку.

В статье проанализированы философские, психологические и педагогические труды, в которых освещается проблема нравственного самосознания. Рассматриваются основные противоречия и противоречия воспитания нравственного самосознания старших подростков. Описано, что старший подростковый возраст является сенситивным к воспитанию нравственного самосознания.

Ключевые слова: моральное самосознание, старшие подростки, сенситивность подросткового возраста.

The article presents an analysis of philosophical, psychological and pedagogical works that elucidate the problem of moral self-consciousness. The author examines the main inconsistencies and contradictions in the education of moral self-consciousness in late adolescence. Late adolescence is described as a period of sensitivity to the education of moral self-consciousness.

Key words: moral self-consciousness, late adolescence, sensitivity of adolescence.

Особливої значущості проблема виховання моральної самосвідомості старших підлітків набуває в умовах нестабільності суспільного життя. В умовах різкого зниження значущості моральних норм та цінностей, виникає потреба у вихованні моральної самосвідомості підростаючого покоління, що вимагає створення виховного середовища, визначення пріоритетних цінностей та забезпечення їх інтеріоризації, пильної уваги педагогів до внутрішнього світу дитини.

Проблеми розвитку моральної свідомості висвітлені у працях з філософії (Р. Д. Азімова, Р. Г. Апресян, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, В. А. Малахов, А. Г. Спиркин, А. І. Титаренко, А. П. Целікова та ін.).

Метою статті є дослідження основних проблем виховання моральної самосвідомості старших підлітків у сучасних умовах.

Дослідження свідчать про те, що у сфері самопізнання у старшому підлітковому віці домінує інтерес до себе – свого внутрішнього життя, самооцінці, порівняння себе з іншими. Відомий психолог С. Л. Рубінштейн зазначав, що рушійні сили розвитку самосвідомості слід шукати у зростаючій самостійності індивіда, яка виявляється у зміні його взаємин з оточуючими. Збільшення реальної самостійності підлітка веде до появи нового погляду на себе, бажання оцінити самого себе.

Узагальнюючи існуючі наукові напрацювання, Л. І. Божович зауважила, що спільними для всіх підлітків незалежно від відмінностей у їх соціалізації є ті психологічні особливості, в основі яких розвиток рефлексії та потреба зрозуміти самого себе, бути на рівні власних вимог до себе, тобто досягнути обраного зразка [4].

Фахівець у галузі психології І. Д. Бех вважає, що основою моральної самосвідомості виступає моральна рефлексія, яка інтенсивно розвивається у підлітковому віці. Моральна рефлексія – це здатність особистості осмислювати свої

спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення. Саме з нею корелюють ті якісні зміни в моральному зростанні особистості, які виникають у перехідний період. З огляду на це "особистісна самосвідомість не зводиться лише до самопізнання, адже воно є одним із компонентів структури особистісної рефлексії. Проте на його основі неможливі процес самостворення особистості, формування цілісної внутрішньої картини духовної самодіяльності, спрямованої на її гармонійне соціальне функціонування, духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток" [3, с. 47].

Українська дослідниця І. С. Булах створила концепцію становлення моральної самосвідомості, визначила генезис, закономірності та механізми її росту у підлітків, розкрила зміст і структуру певної моральної освіти і довела, що зростання моральної самосвідомості особистості підліткового віку залежить від становлення її структурних компонентів: когнітивного (моральні знання, переконання, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття і цінності) і поведінкового (самоконтроль і моральні дії) [5]. Вчена зробила великий внесок у вивченні проблеми моральної самосвідомості дітей підліткового віку, та відзначила, що "моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодії (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору" [5, с. 170].

Інтерес для нашого дослідження представляє праця Ю. А. Алексєєвої "Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування", яка зазначила, що моральна самосвідомість підлітків – це складно організована психологічна система, що включає інтеріоризовані нею в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити свої вчинки і спонукання особистості зі засвоєними їм моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе й інших людей. Моральна самосвідомість особистості активізує практично всі види її психологічної діяльності, впливає на мотивацію, самооцінку, рівень домагань, вибір мети і засіб їх досягнення [1].

Моральна самосвідомість як одна з найважливіших психологічних утворень особистості старших підлітків не є стійкою структурою, а виступає динамічною системою. Становлення моральної самосвідомості підлітків залежить від умов виховання та моральної компетентності їх соціального мікросередовища (В. А. Аверін, Е. П. Козлов).

Російська вчена Н. Г. Церковнікова звертає увагу на те, що моральна самосвідомість підлітків характеризується складним, неоднозначним характером взаємозв'язку з різними варіантами адаптації до середовища, своєрідним залежно від гендерної специфіки. У своїй праці вона взяла за основу педагогічний підхід, у якому при описі адаптації вчена орієнтується на ситуаційний фактор дезадаптації до середовища в трьох сферах міжособистісних відносин (сім'ї, колективі, у середовищі неформального спілкування) [8].

У своїх працях А. Р. Зимянський зазначає, що основними формами морального зростання підлітка є виникнення складних моральних почуттів: сором і вина, честь і гідність, совість і відповідальність. Саме вони заповнюють феноменальне поле моральної самосвідомості старших підлітків, їх смисловий рівень – це ціннісне самоставлення, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого. Важливим компонентом моральної самосвідомості підлітка стає моральна самооцінка, саме в цьому віці особистість починає дивитись на себе й утверджувати власне Я з позиції ціннісних стандартів [6, с. 131].

У дослідженнях В. М. Донія, Г. М. Несен, І. Г. Єрмакова самосвідомість розглядається, насамперед, як процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. "Самосвідомість характеризується своїм продуктом – "Я" і є формою переживання людиною своєї особистості як цілісності. "Я" є водночас об'єктом самосвідомості, причому взятому в максимально узагальненому контексті, в аспекті кардинальних життєвих ситуацій і задач" [9, с. 102]. На думку вчених, ставлення людини до себе формує самосвідомість особистості. Система ставлень закріплюється в індивідуально-психологічних властивостях

особистості, які визначають її моральну сферу. Ставлення завжди характеризуються визначеною стійкістю і забарвленням, які виявляються у вигляді психічних станів. Людину як особистість характеризує система ставлень, яка часто обумовлюється життям у суспільстві, суб'єктом якого вона є.

Одним з особливо важливих моментів у розвитку старших підлітків є значно інтенсивніший, ніж на попередніх вікових етапах, розвиток їх моральної самосвідомості. Саме в цьому віці дитина починає усвідомлювати себе як особистість з певними якостями. Моральна самосвідомість набуває якісно нового рівня, стає своєрідним ядром особистості, вважається основним психічним новоутворенням підліткового віку, акумулюючи основні зміни в розвитку особистості на даному етапі онтогенезу.

Таким чином, **моральна самосвідомість** – це усвідомлення себе особистістю, своїх моральних якостей, потенційних можливостей, поведінки, дій, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності та її значення для себе та суспільства.

Старший підлітковий вік – один з найважливіших, переломних етапів розвитку моральної самосвідомості особистості, початок формування цілісного – "Я", поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Моральна самосвідомість дає змогу підлітку пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і відповідно ставитись до себе.

Як свідчить практика старший підлітковий вік є найбільш сенситивним у вихованні моральної самосвідомості, оскільки діти цього віку не тільки наслідують і засвоюють моральні норми і правила, а й намагаються творчо інтерпретувати їх у власному житті та відібрати ті цінності, які б відповідали їх внутрішньому світу і на які б вони опирались у власній поведінці. Важливим у вихованні моральної самосвідомості особистості є процес формування самооцінки на основі перших спроб самоаналізу, порівнянням себе з іншими, прагненням до самовдосконалення. Втім, за інтересом до проблеми самовиховання, бажанням удосконалити себе ще не стоять конкретні дії, або ж вони здійснюються вкрай непослідовно. Тому старші підлітки потребують спеціальної допомоги в організації саморозвитку своїх сутнісних сил з боку дорослих. Цей процес має бути педагогічно інструментованим і спрямованим на активне пізнання себе і засвоєння учнями моральних цінностей на основі міцного взаємозв'язку знань, почуттів, ставлень, поведінки і мотивації.

Характерні ознаки старшого підлітка досить детально описують Л. Виготський, В. Білоусова, І. Кон, Ф. Райс та інші вчені. Наприклад, культурно-історична концепція Л. Виготського наголошує на тому, що проблема інтересів у цьому віці є "ключем до всієї проблеми розвитку підлітка". В цей період відбуваються радикальні соматичні зміни, численні психологічні зрушення, взаємодія з суспільством та іншими соціальними інститутами.

На переконання видатного педагога В. О. Сухомлинського, діти старшого підліткового віку бачать те, чого ще не бачить дитина; вони також бачать те, чого вже не бачить, не помічає дорослий, бо багато речей стають для нього звичними. Саме в цей період дітей і потрібно вчити розуміти, відчувати себе частиною колективу, суспільства, народу, не потрібно оберегати підлітків від поганого впливу, а зробити їх несприятливими до всього злого, поганого, аморального.

За В. Сухомлинським, старший підлітковий вік – це нова сходинка до моральної зрілості, яка можлива за умови не лише привласнення і переживання гуманістичних цінностей, але й створення своїх цінностей. Старший підліток має пережити гордість за себе і саме за цієї умови в нього буде бажання стати кращим, керуватися у своїх діях і вчинках моральними цінностями.

Старший підліток має відкрити, що він така ж особистість, як і його батько, мати, вчитель, будь-хто з дорослих. "Ця думка породжує бурхливий потік суперечностей старшого підліткового віку. Все, що оточує всіх, з ким зустрічаються в житті підлітки, вони різко поділяють на добро і зло. Підліток ще не вміє мислено заглибитися в суть фактів, явищ. Його оцінка добра і зла, прямолінійна і передусім емоційна – бурхлива, відверта, різка. Він схильний до поспішних висновків і узагальнень" [7, с. 322].

За І. Бехом, у цей період спостерігається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, з'являється підвищений інтерес до самого себе [3, с. 120].

У своїх працях психолог пов'язує почуття дорослості, притаманне старшим підліткам, з вимогою ставлення до них як до дорослих, прагненням до самостійності і бажанням захистити власну автономію та виробленням незалежної лінії поведінки, яка, як правило, суперечить дорослим.

"Суперечливість внутрішньої позиції підлітка полягає в тому, що, з одного боку, він прагне самостійності, протестує проти дріб'язкової опіки, контролю, недовіри, з іншого – відчуває тривогу і побоювання, що не впорається з новими завданнями. Він чекає від дорослого допомоги й підтримки, але не хоче відверто визнавати цього. Таку складність і суперечливість внутрішньої позиції підлітка дорослий мусить зрозуміти і прийняти, й на основі цього розуміння будувати свої стосунки з ним. Дорослий мусить бути товаришем підлітка, але товаришем особливим, відмінним від ровесника. Ця відмінність ґрунтується на відмінності соціальних позицій дорослого і молодого людини. "Дорослий товариш поруч" – це гасло має бути найважливішою умовою виховання й розвитку підлітка. Неухильне виконання цієї умови може забезпечити благополучне формування його особистості" [2, с. 99].

Як правило, старші підлітки вибирають друзів за подібністю поглядів на життя, за переконаннями, які об'єднують їх у групи. Втім спрямованість таких груп часто насторожує вчителів, і батьків, а вилучити дітей з цієї компанії буває вкрай важко [2, с. 106].

Таким чином, діти цієї вікової групи протестуючи прагнуть, щоб їх поважали, розуміли, визнавали. Заборони й покарання у підлітка призводять до озлобленості, бажання помститися за приниження.

У підлітків 14–15 років підвищений інтерес до власної особистості. Вони намагаються виховувати себе: розвивати інтелект, розширювати кругозір і, головним чином, загартовувати волю і характер. Новоутворення в їхніх поглядах, смаках, вчинках стрімкі і часом суперечливі. Якщо педагог не помічає їхніх зусиль із саморозвитку, це дуже зачіпає самолюбство молодих людей і призводить до розчарувань.

Нового соціального змісту набувають для підлітка знання: володіння ними безпосередньо впливає на ставлення його до товаришів, на престиж у групі ровесників, на визнання особистих переваг учителем. Пізнавальні моменти посідають дедалі більшу питому вагу в спілкуванні підлітків. Підліток утверджується в середовищі товаришів передусім своєю поінформованістю, вмінням інтерпретувати, коментувати здобуту інформацію відповідним чином діяти [2, с. 109].

До основних суперечностей старшого підліткового віку можна віднести:

- суперечливість морального розвитку старших підлітків, прагнення до гуманістичного ідеалу і несприйняття виховуючих впливів (В. Сухомлинський);
- прагнення до самоствердження і невміння це зробити (В. Сухомлинський);
- потреба в моральній підтримці, допомозі і небажання звертатися до дорослих (В. Сухомлинський);
- суперечність між бажаннями й обмеженість знань, досвіду і можливостей (В. Сухомлинський);
- прагнення до знань, успіху і легковажне ставлення до обов'язків (В. Сухомлинський);
- між прямолінійністю суджень і прагненням аналізувати явища і події (В. Сухомлинський);
- "моральним невіглаством" і вимогами морального ставлення до себе (В. Сухомлинський);
- між вимогами, що висувуються суспільством до підлітків і дорослих, і розбіжностями у розумінні ними власних обов'язків і прав (Д. Колесова і І. М'якова);
- між переважним визнанням людини як самоцінності і ставленням до неї як до засобу, що задовольняє вузькі індивідуалістичні потреби окремих людей (І. Бех);

- між гуманізмом у вихованні та підміною його утопізмом (завуальованою реальністю) (О. Сухомлинська);
 - між творчим підходом педагога до виховання гуманістичних цінностей у дітей та домінуванням застарілих стереотипів і шаблонів (О. Лавроненко);
 - авторитарну систему виховання і право особистості на свободу, індивідуальність і самостійність (І. Бех);
 - між діями вихованців, що виконуються за вимогою, і діями, вчиненими за власним потягом (І. Бех);
 - між розходженням нових потреб, устремлінь і засобами, необхідними для їх задоволення (І. Бех);
 - між високою метою і спонтанним способом їх досягнення (І. Бех);
 - між новими реаліями, вимогами до виховання і фрагментарним характером підготовки педагогів (В. Огнев'юк, О. Лавроненко);
 - між необхідністю підготовки педагогів та дефіцитом відповідних науково-методологічних розробок цієї проблеми (В. Огнев'юк);
 - суперечність між запозиченими західними програмами і потребами у гуманістичному вихованні сучасної школи, української сім'ї (К. Журба);
 - невідповідність декларованих закликів педагогів їхнім переконанням і діяльністю (К. Журба);
 - розбіжність між потенціалом знань, створених наукою, і їх використанням в педагогічній практиці батьків і вчителів (К. Журба);
 - невідповідність між словами батьків і їх поведінкою (К. Журба).
- Таким чином, розглянуті нами теоретичні положення дозволяють стверджувати, що існує чимало думок щодо психологічних якостей старших підлітків, аналіз цих якостей дає можливість стверджувати, що діти віком від 13 до 15 років, з властивим їм почуттям дорослості, пошуком сенсу життя і бажанням самоутверджуватись є найбільш чутливим віком для виховання моральної самосвідомості.

Література

1. Алексеева Ю. А. Становление моральной самосознания подростков в процессе психологического консультирования : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" / Ю. А. Алексеева. – К., 2006. – 20 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : в 2 т. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
4. Божович Л. М. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 400 с.
5. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. – К., 2003. – 340 с.
6. Зимьянский А. Р. Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка / А. Р. Зимьянский // Проблеми загальної та педагогічної психології [Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. Т. XI, частина 5. – К., 2009. – С. 129–135.
7. Сухомлинський В. О. Становлення особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
8. Церковникова Н. Г. Психологические особенности нравственного самосознания подростка в процессе средовой адаптации : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Церковникова Н. Г. – Екатеринбург, 2004. – 21 с.
9. Школа життєтворчості особистості : науково-методичний збірник / ред. кол. : В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін. – К. : ІСДО, 1995. – 480 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.035:374

**ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ЯК ЗАСОБУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Бойко А. Е.

Стаття присвячена проблемі використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. Визначено основні функції і принципи арт-педагогіки в позашкільній освіті, розкрито форми та етапи роботи з використанням арт-педагогічних технологій з молодшими школярами.

Ключові слова: арт-педагогіка, арт-терапія, творче самовираження, молодші школярі, позашкільні навчальні заклади.

Статья посвящена проблеме использования арт-педагогических технологий как средства творческого самовыражения младших школьников во внешкольных учебных заведениях. Определены основные функции и принципы арт-педагогике во внешкольном образовании, раскрыты формы и этапы работы по использованию арт-педагогических технологий с младшими школьниками.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-терапия, творческое самовыражения, младшие школьники, внешкольные учебные заведения.

The article deals with the problem of using art-pedagogy technologies as a means of creative self-expression of primary-school-age children in out-of-school educational establishments. The main functions and principles of art-pedagogy in out-of-school education are defined. The forms and stages of work on art-pedagogy technologies for primary-school-age children are revealed.

Key words: art-pedagogy, art-therapy, creative self-expression, primary-school-age children, out-of-school educational establishments.

Постановка проблеми. Для сучасної психолого-педагогічної науки залишається пріоритетною проблема пошуку ефективних технологій, завдяки яким можливо оптимізувати процеси виховання особистості, формування її системи цінностей, готовності до самореалізації у суспільстві. Значна роль у розв'язанні цієї проблеми відводиться позашкільним навчальним закладам, діяльність яких охоплює вільний час дітей та молоді, заснована на добровільності. Позашкільна освіта є найбільш мобільною ланкою освіти України, що, з одного боку, відповідає державним інтересам, соціальному замовленню, а з іншого – забезпечує задоволенню потреб особистості в соціальному самовизначенні та творчій самореалізації [5, с. 5]. Однією з перспективних у цьому сенсі технологій є арт-педагогіка, яка передбачає широке використання в навчально-виховному процесі різних засобів мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Здійснюючи наукові пошуки стосовно застосування арт-терапії в освітній системі, можемо представити позицію багатьох дослідників. Як зарубіжні автори Д. Аллан, Т. Боронська, Ч. Ірвуд, Е. Хольцман, Л. Монтанарі, Р. Сільвер, Е. Холт, М. Федорко, С. Керрел, К. Уелсбі, М. Ессекс, К. Фростиг, Д. Хертз, В. Бреусенко, так і вітчизняні науковці О. Вознесенська, О. Деркач, О. Древицька, І. Зязюн, Л. Злочевська, О. Копитін, В. Кокоренко, О. Кондрицька, М. Кісельова, Л. Лебедєва, Л. Мова, Л. Терлецька, визначають,

що арт-технологіям властиві суттєві переваги, порівнюючи з іншими методами практичної психології. Використання цих технологій дозволяють значно розширити форми роботи у психолого-педагогічній сфері з підростаючої особистості.

Водночас проблема впровадження арт-педагогічних технологій у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів залишається недостатньо дослідженою і потребує ґрунтовного вивчення.

Метою статті є висвітлення проблеми використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах використання арт-терапії широко розповсюдилось в освітній сфері, де такий педагогічний напрям отримав назву арт-педагогіка. Цей напрям, за дослідженнями Л. Лебедевої, має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість. Завдяки своєму міждисциплінарному характеру арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізувати основні освітні функції.

Під поняттям "арт-педагогіка" О. Таранова розуміє галузь педагогічної науки, що вивчає специфіку інтегративного впливу всіх видів заняття мистецтвом та пробуджених ним форм продуктивної особистості на систему її соціальних зв'язків і ставлень [8].

Виходячи з того, що система освіти й виховання дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах трактується Г. Пустовітом як "суспільно чи самостійно організований процес і як результат індивідуального становлення особистості, як засіб створення людиною власного образу, неповторної індивідуальності, духовності та творчого начала за умови збереження національної ідентифікації" [6, с. 7], тому, на нашу думку, використання системи арт-педагогічних технологій на заняттях у позашкільних навчальних закладах виконує такі ж функції, як і загальноосвітніх закладах:

– виховні – використовуючи групові форми роботи, педагог будує взаємодію в дитячому колективі таким чином, щоб діти навчалися коректному спілкуванню, співчуттю, взаєморозумінню, взаємоповазі та взаємопідтримці, що, в свою чергу, позитивно впливатиме на формування міцного, дружнього колективу, забезпечуватиме орієнтацію в системі моральних норм та сприятиме формуванню у дітей морально-етичних цінностей;

– корекційні – достатньо успішно коректується образ "Я", який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Позитивні результати можуть бути досягнуті в роботі з деякими відхиленнями у розвитку емоційної та вольової сфери дитини, оскільки арт-терапевтичні техніки застосовуються для корекції тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності молодших школярів. Діти вчать вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності. Загалом відбувається особистісний та творчий розвиток дитини, отримується новий досвід, формуються вміння та навички емоційно-вольової саморегуляції;

– психотерапевтичні – "лікувального" ефекту можна досягнути завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, її почуттів та переживань. Відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості та успіху мобілізує цілющий потенціал емоцій;

– діагностичні – арт-терапія дозволяє отримати унікальні відомості про індивідуальні особливості розвитку учнів, їх психічний та емоційний стан. Це коректний спосіб спостереження за дитиною під час навчальної та позакласної діяльності, що дає змогу краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчуття її неповторності та особистісну своєрідність, виявити її проблеми. У процесі занять легко проявляється характер міжособистісних стосунків і реальне становище кожного школяра у колективі, розкриваються деякі закономірності найближчого соціального оточення;

– розвивальні – завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії виникають умови, за яких кожна дитина переживає відчуття успіху, оскільки побічним результатом арт-терапії зазвичай є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів. Це не лише розвиває художні здібності, але й підвищує самооцінку дітей, сприяє укріпленню віри у власні сили [3].

В контексті нашого дослідження важливі узагальнення О. Вознесенської щодо особливостей арт-терапії, а саме: арт-терапія виступає як засіб самовираження і як творчість. Стосовно першого зазначається, що в процесі комунікації люди зазвичай користуються вербальними каналами. Проте є ситуації, коли вербальний спосіб взаємодії є неможливим (через фізичні вади, страх чи невміння висловити свою думку у словах). У цей момент незамінною стає арт-терапія, яка використовує мову візуальної, пластичної, аудіальної експресії. Арт-терапія як засіб вільного самовираження й самопізнання є інструментом дослідження й гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких немає адекватних вербальних засобів. Тому часто арт-терапія стає єдиним способом зв'язку між людиною та суспільством. Заняття творчістю дає можливість людині зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил та для спілкування із собою. У ході арт-терапевтичної роботи створюються додаткові можливості для внутрішньоособистісної комунікації, перехід на глибші рівні взаємодії з проявом внутрішніх (у тому числі неусвідомлюваних) механізмів організації поведінки, відбувається звільнення від упроваджених домінуючою культурою й ідеологією патернів поведінки й освоєння тих ролей, які найбільше відповідають глибинній природі, потребам і напрямам розвитку людини.

Розглядаючи арт-терапію як творчість, О. Вознесенська підтверджує положення, що у будь-якій сфері людської діяльності необхідні вміння приймати творчі рішення. Достатній рівень креативності дає можливість знаходити ефективні рішення й сприяє особистій професійній самореалізації та зростанню. Творчість – це вихід за межі знань, подолання та звільнення від обмежень. Творчий процес є процесом створення принципово нового продукту, а креативність – спроможність відмовитися від стереотипних моделей мислення та дії.

Таким чином, автор називає використання арт-терапії в освіті системною інновацією, яка характеризується: комплексом теоретичних і практичних ідей, нових технологій; різноманітністю зв'язків з соціальними, психологічними і педагогічними явленнями; відносною самостійністю (відокремленістю) від інших складових педагогічної діяльності (процесів навчання, управління та ін.); можливістю до інтеграції і трансформації [1, с. 18].

У своїх дослідженнях О. Деркач констатує, що арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної "Я-концепції" (на основі самопізнання і самосприйняття) та системи ціннісних орієнтацій молодшого школяра. Дослідниця наголошує на виховному потенціалі арт-педагогіки як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію [2, с. 158].

Специфіка творчої діяльності дозволяє безпосередньо спостерігати за дитиною в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчуті її неповторне Я. У нашому дослідженні ми базуємось на наукові положення Л. Лебедевої, яка наголошує, що виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій діяльності, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною, пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії [4, с. 28].

Слід зазначити, що використання арт-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, дозволить педагогу реалізувати основне завдання позашкільної освіти розвитку креативності як здатності до творчості та потреби до творчого самовираження. Крім того, це сприятиме формуванню позитивної "Я-концепції" молодшого школяра на основі

самопізнання та самосприйняття, ефективному засвоєнню соціально прийнятних моделей поведінки і спілкування, навичок емоційної саморегуляції тощо.

Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах базується на наступних принципах:

– принципі співпраці, творчого партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу. Даний принцип проявляється тому, що педагог виконує роль помічника, а молодші школярі отримують не лише знання і вміння, а й імпульс до самовираження, прояву своєї неповторної індивідуальності через знаходження нестандартних, оригінальних рішень;

– принципі новизни, який стосується прийомів та форм організації навчально-виховної роботи. Новизна виступає як основа гнучкості здобутих знань, умінь, можливості їх перенесення в нові творчі ситуації та забезпечує продуктивність роботи, оскільки є основою підтримки й пробудження інтересу до знань;

– принципі педагогічного оптимізму, за якого відбувається віра в потенційні можливості особистості та безпосереднє її демонстрування.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, під час використання арт-педагогічних технологій на заняттях у позашкільних навчальних закладах важливими є такі положення: безумовне прийняття кожної дитини; навчання дітей диференціювати оцінювальні судження дорослих та не переносити їх на всю особистість, що є характерним для цього вікового періоду; спілкування педагога з дитиною повинно будуватися на засадах партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, при якому враховуються інтереси, особливості, почуття та переживання всіх, хто бере участь у роботі групи.

У контексті нашого дослідження, аналізуючи потенціал використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм його організації:

1. Казкотерапія розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом; формує здатність до протистояння негативного емоційного впливу соціального середовища.

2. Лялькотерапія надає можливість визначити (психодіагностика) мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки (в процесі взаємодії); позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.

3. Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчути, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову).

4. Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зціленню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення.

5. Тілесно-рухова терапія (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів (самодіагностика), розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує суб'єктивне самопочуття і зміцнює психічне здоров'я.

6. Драматерапія надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

Вищезазначені форми можуть бути як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичним методом саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримці, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих; дозволяє

засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, а головне, розвиває комунікативні навички та здатність до адаптації.

Для успішного використання арт-педагогічних технологій з молодшими школярами на заняттях у позашкільних навчальних закладах слід враховувати, що, по-перше, техніки і прийоми повинні підбиратися за принципом простоти і ефектності, щоб дитина не відчувала труднощів у створенні зображення за допомогою запропонованої техніки. Будь-які зусилля в ході роботи повинні бути цікаві, оригінальні і приємні дітям. Арт-терапія передбачає створення безпечних умов, що сприяють самовираженню і спонтанній активності. По-друге, цікавими та привабливими мають бути і процес створення художніх зображень, і результат. Обидві складові в рівній мірі цінні для дитини, і це відповідає природі дитячого малювання, є його особливістю. По-третє, техніки і прийоми повинні бути нетрадиційними, щоб мотивувати діяльність, спрямовувати й утримувати увагу.

Незважаючи на вибір матеріалів і дотримання вищезазначених умов, О. Сорока акцентує увагу на тому, що у структурі кожного заняття із застосуванням арт-педагогічних технологій з молодшими школярами повинні чітко прослідковуватися наступні етапи:

1. Налаштування на творчість. Завдання цього етапу підготувати учасників до спонтанної художньої діяльності і внутрішньогрупової комунікації. При цьому можна використовувати ігри, рухові і танцювальні вправи, нескладні образотворчі прийоми.

2. Актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів. На цьому етапі можна використовувати малюнок у сполученні з елементами музичної і танцювальної терапії. Для арт-терапевтичних занять краще підбирати мелодійні композиції без тексту. Можна сполучати арт- і танцювально-рухову терапію.

3. Індивідуальна образотворча діяльність, що надає можливості для дослідження власних проблем і переживань. Прийнято вважати, що всі види підсвідомих процесів, у тому числі страхи, сновидіння, внутрішні конфлікти, ранні дитячі спогади, відображуються в образотворчій продукції при спонтанній творчості. Більше того, заняття візуальним мистецтвом сприяють розкриттю внутрішніх сил людини. Таким чином, людина невербальною мовою повідомляє про свої проблеми і почуття, вчиться розуміти й аналізувати свої емоції. На цьому етапі важливий процес спонтанної творчості, емоційний стан дитини, її внутрішній світ, пошук адекватних засобів самовираження. Окрім цього, цей етап передбачає непряму діагностику. Так, деякі додаткові відомості про автора можна отримати при інтерпретації малюнків відповідно до критеріїв відомих проективних методик.

4. Активізація вербальної і невербальної комунікації. Завдання цього етапу полягає у створенні умов для внутрішньогрупової комунікації. Кожному учаснику пропонується показати свою роботу і розповісти про неї. Ступінь відкритості і відвертості самопрезентації залежить від рівня довіри до групи, до вчителя, а також від особистісних характеристик дитини. Іноді діти можуть відмовлятися від обговорення. Тоді можна запропонувати їм скласти історію про свій малюнок і придумати для нього назву.

5. Колективна робота в малих групах. Діти придумують сюжет і програють невеликі спектаклі. Переклад травмуючих переживань у комічну форму призводить до катарсису, звільнення від неприємних відчуттів і емоцій.

6. Рефлексивний аналіз, що припускає рефлексивний аналіз у безпечній обстановці. Необхідна присутність елементів спонтанної "взаємотерапії" у вигляді доброзичливих висловлювань, позитивного програмування, підтримки. Атмосфера емоційної теплоти, емпатії, турботи дозволяє кожному учаснику відчути приємні відчуття. На завершення заняття необхідно всім дітям подякувати і похвалити їх [7, с. 148].

Отже, форми і засоби арт-педагогіки виходять за межі традиційної освіти та можуть бути спрямовані на підвищення ефективності творчого самовираження особистості у позашкільних навчальних закладах.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, варто звернути увагу, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики, використання арт-

педагогічних технологій у позашкільній освіті мають потужний потенціал для творчого самовираження особистості. Використання широкого спектру арт-педагогічних форм у позашкільних навчальних закладах, які засновані на прийомах образотворчої, музичної, драматично-рольової та художньо-поетичної експресії, мають дозволяти досягти максимального вираження особистістю своєї індивідуальності в соціально прийнятих формах.

Подальших наукових розвідок вимагають питання гендерного підходу для виявлення ефективних засобів творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Література

1. Вознесеньська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесеньська, Л. Мова. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
2. Деркач О. О. Реалізація виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи / О. О. Деркач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 "Теорія і методика мистецької освіти" : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 155–159.
3. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Лебедева Людмила Дмитриевна. – М. : РГБ, 2003. – 383 с.
4. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–34.
5. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : колективна монографія / В. В. Вербицький, О. В. Литовченко, Л. І. Ковбасенко та ін. ; за ред. О.В. Литовченко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
6. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : підруч. / Г. П. Пустовіт. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 272 с.
7. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи / О. В. Сорока // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Вип. 64. – С. 145–151.
8. Таранова Е. В. Арт-педагогический практикум по работе с дошкольниками : игры, упражнения, занятия / Е. В. Таранова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.

УДК 37.013.42

КОНСУЛЬТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОСТОРОННІХ ІГРАШОК

Борисюк С. О.

У статті представлені результати вивчення особливостей прояву соціальної дезадаптації підлітків та розкриваються окремі аспекти практики використання двосторонніх іграшок (авторська розробка) у консультативній роботі зі школярами.

Ключові слова: соціальна адаптація, консультування, метафора.

В статье представлены результаты изучения особенностей проявления социальной дезадаптации подростков и раскрываются отдельные аспекты практики использования двухсторонних игрушек (авторская разработка) в консультативной работе со школьниками.

Ключевые слова: социальная адаптация, консультирование, метафора.

Results of a research on peculiarities of social maladjustment of teenagers are described in the article along with some aspects of the practice of using double-sided toys (the author's original work) in counseling schoolchildren.

Key words: social adaptation, consultation, metaphor.

Постановка проблеми. Важливою проблемою соціалізації підлітків у сучасних умовах є стан їх адаптації до шкільного життя, соціальної адаптації у цілому. Безперечно, що дитині необхідна соціально-психологічна підтримка в його адаптації у суспільстві, в прагненні реалізувати себе, навчитися спілкуватися, організовувати самовиховання.

Сьогоднішня ситуація соціальної адаптації підлітка характеризується тим, що, з одного боку, час науково-економічних і соціально-політичних перетворень помітно прискорює його фізичне, статеве дозрівання, що ставить питання про зниження початкової межі юнацького віку, а з другого – необхідність подовження періоду навчання посуває настання соціальної зрілості, тим самим нібито розширює межі підліткового віку. Показниками ступеня адаптації можна визначити успішне здійснення підлітком своїх соціальних ролей, його високий соціальний статус, а також загальна особистісна задоволеність соціальним середовищем у цілому. У процесі цієї взаємодії підлітку постійно доводиться пристосовуватись до умов середовища. Без сумніву, соціальна адаптація у цьому віці має провідне значення, адже у підлітковому віці починає розгортатися соціальна активність дитини.

Виклад основного матеріалу. Дослідниками шкільної та соціальної дезадаптації зафіксована зниження шкільної мотивації, постійна тривога школяра, яку викликають навчальне навантаження (перенавантаження), низькі бали, несправедливий вчитель, який не взмозі порозумітися з кожним учнем, невлаштованість сім'ї тощо (Л. М. Завацька, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Ф. А. Мустаєва, А. В. Мудрик, В. Ф. Маценко, Сластьонін та ін.). [4; 6; 7]. Тому актуальним у сучасних умовах є питання комплексного вивчення дезадаптації дітей у школі та практичних способів попередження розвитку її проявів у важковиховуваності та труднощах у навчанні; медико-біологічних, поведінкових, патохарактерологічних (Ю. М. В'юнкова, Н. Л. Коновалов, О. Л. Кононко, В. Ларрі, М. Д. Сілвер) і соціопатичних дисфункцій, які ускладнюють процес соціальної адаптації у будь-якому віці (В. І. Гарбузов, О. І. Захаров, Л. П. Пономаренко, А. С. Співаковська, О. В. Хухлаєва, С. М. Янкевич) [8].

Метою даної статті є представити досвід успішної консультативної роботи з підлітками (у яких проявляється попередньо діагностована соціальна дезадаптація) з використанням двосторонніх іграшок. Для визначення рівня соціальної

адаптованості у восьмикласників (школи м. Ніжина) ми використали "Опитувальник соціальної адаптованості (СА)С. Дана методика входить до "Діагностичного банку моніторингу індивідуального розвитку особистості підлітка", розробленого В. Ф. Маценком [8]. Рівень соціальної адаптації вимірюється поняттями: впевненість у собі, пізнавальна активність, соціальна тривога, ступінь емоційних переживань під час взаємодії з навколишнім середовищем. За результатами даного дослідження 53,6 % учнів восьмого класу мають середній рівень соціальної адаптованості, 25 % – низький і 21,4 % – високий рівень. Якщо розглянути гендерний аспект питання, то успішніше адаптуються дівчата – 61 % восьмикласниць мають середній рівень, 31 % – високий і тільки 8 % низький рівень соціальної адаптованості. Серед хлопців результати зовсім інші – 13,4 % мають високий рівень соціальної адаптованості, 46,6 % – середній і аж у 40 % спостерігається низький рівень соціальної адаптованості.

Оскільки в процесі соціальної адаптації реалізуються потреби, інтереси та прагнення підлітка, розкривається його індивідуальність, підліток вступає в нове соціальне оточення, самостверджується, то соціальна адаптація передбачає активну позицію підлітка, усвідомлення ним свого соціального статусу і рольової поведінки. В даному контексті вивчення соціальної адаптації підлітків ми дослідили взаємозв'язок рівня соціальної адаптації та соціального статусу учнів та прийшли до висновку, що зв'язок між цими показниками існує і є достатньо тісним ($r=0,75$). До того ж розглянули окремо зв'язок рівня соціальної адаптованості та соціометричного статусу у хлопців та дівчат, де він виявився майже однаковим (відповідно $r=0,64$ і $r=0,60$) та статистично підтвердженим як зв'язок наявний. Отже, для подальшої роботи з метою корекції стану прояву соціальної дезадаптації підлітків була визначена група восьмикласників, які особливо потребують допомоги (серед них, як вказують результати дослідження) переважають хлопці.

Власний десятилітній досвід консультативної роботи з дітьми та дорослими у напрямку Позитивної психотерапії (сертифікація Вісбаденської академії післядипломної освіти, Німеччина) показує, що проведення попереднього вивчення проблеми з допомогою діагностичного інструментарію є ефективним для подальшої групової роботи з конкретною групою школярів.

Предметом нашого наукового та практичного інтересу є роботи, присвячені особливостям діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі, зокрема, консультативній (Л. Артюшкіна, Н. Басова, Л. Нікітіна, І. Грига, Л. Завацька, А. Капська, Р. Овчарова, І. Трубавіна, М. Шакурова), де зазначається, що у роботі консультанта – соціального педагога використовуються інформація, спеціальні знання та уміння для надання допомоги клієнтам щодо розв'язання їхніх життєвих проблем у межах професійних компетенцій фахівця. У практиці корекційної та профілактичної роботи застосовуються усі форми і види консультування, а відповідно до змісту проблем може бути використано і їх поєднання. Основними функціями соціально-педагогічного консультування є: інформаційна, психотерапевтична, педагогічна, організаційна. Основою соціально-педагогічного консультування виступає феномен допомоги, який проявляється у освітньому, посередницькому і психологічному аспектах [6; 7].

Наступним важливим завданням даного дослідження став пошук ефективних способів та форм групової (в окремих ситуаціях за клієнтським запитом-індивідуальної) роботи щодо підвищення рівня соціальної адаптації сучасних підлітків. Важливою у процесі такого пошуку стала активізація уваги теоретиків та практиків до пізнання закономірностей функціонування цілісної психіки у її свідомих та несвідомих проявах. І саме метафоричні форми мислення та мовлення є більш відкриті для розуміння та аналізу (бо з позиції героя казки, іграшки можна відверто говорити про свої проблеми), казка викликає емоційний відгук у людини будь-якого віку, допомагає виразити себе у новій якості та спроектувати успішне вирішення своєї життєвої ситуації.

Метафоричною формою для роботи з підлітками була вибрана двостороння іграшка, зважаючи на кілька чинників, а саме: підлітковий вік вось-

микласників характеризується емоційністю сприйняття світу, стриманістю, скритністю і недосвідченістю щодо аналізу внутрішніх переживань та відтворенням своїх міркувань про окремі причини своїх вчинків або станів, потребою (як і для людей різного віку) збалансувати важелі сприйняття своєї життєвої ситуації та доповнити небажані обставини чи особистісні стани прихованими сенсом, користю чи віднайти позитивне їх забарвлення.

У загальному робота з іграшками має певні етапи: спочатку налаштування групи школярів в організаційному, емоційному та когнітивному аспекті на розмову з (про-) іграшкою; відтворення попереднього досвіду з даної теми та розширення проблематики своїх життєвих ситуацій, закріплення отриманого в результаті роботи нового досвіду та поєднання його з реальним контекстом життя; вихід з роботи над казкою (іграшкою), резюмування отриманої інформації про свою ситуацію та саморефлексія (можливе продовження у формі домашнього завдання).

У спроектованих двосторонніх іграшках втілені образи з дитинства знайомих персонажів народних казок, а поєднання відомих метафор, протилежностей їх сутнісних характеристик визначається важливим завданням консультативної роботи з клієнтом будь-якого віку. Особливо така робота є ефективною з соціально дезадаптованими підлітками, коли вирішення багатьох проблем-це познайомити дитину з її різними сторонами, навчити прийняти їх, контролювати, змінювати своє ставлення до них, поведінку та цінності у цілому.

Основні сфери практики застосування двосторонніх іграшок визначені за теорією Носрата Пезешкіана щодо Балансної моделі життєвого простору особистості, яка об'єднує сферу тіла, діяльності, контактів і духовності. Отже, відповідно до чотирьох зазначених у теорії життєвих сфер, розроблені чотири двосторонні іграшки.



Іграшка "Жаба – Царівна"

Призначена для роботи з підлітками у сфері його фізичного (тілесного) життєвого простору. Під час індивідуальної бесіди чи роботи у невеликих групах дитина розмірковує і висловлюється щодо теми: "Я – царівна (царевич), коли ... Я – жаба, коли ...". Висловлюючись на поставлені питання, клієнт переживає стан полегшення, інсайту, зменшення рівня тривоги, прояснення власної життєвої ситуації, що у його характері підтримує одну та іншу сторони. Розповідаючи про себе як царівну (царевича), підлітки отримують позитивне підкріплення і відповідно – надію та енергію для самокорекції. Усвідомлення того, що у кожній Царівні ховається Жаба, і навпаки – Жабу наповнює Царівна – допомагає людині прийняти і примирити у собі дві протилежності. Учасники консультативної групової роботи засвоюють цілющу для себе істину: виявлена Жаба – це не лише його біль, сором, таємниця. Подібні та інші Жаби є й у інших людей і про них можна дізнаватися, говорити та їх можна прийняти як частину Царівни.

Вовк – Ягня



Іграшка призначена для роботи зі сферою "діяльність" (для підлітків-навчальна діяльність та самоосвіта) у життєвому просторі людини. Завдання для клієнта подібні до попередніх: розкажи, коли ти – Вовк, а коли – Ягня у діловій сфері, у процесі досягнення результатів, подолання перешкод на шляху до мети тощо... Ефективних результатів у роботі зі школярами досягається за допомогою того, що учасники мікрогрупи чи окремо людина усвідомлює, що Вовк – це не лише підтримуюча частина Ягняти, але – і носій таких якостей, як сила, рішучість, охорона своєї території, вірність справі, цінностям, відданість у партнерстві (наприклад, класному колективі) тощо.

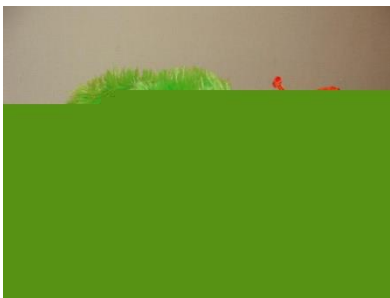
Іграшка "Баба-Йожка (світла) – Баба-Йожка (темна)"

Використовується для роботи з клієнтом у сфері "Контакти". Вибір саме такого казкового персонажу – Баби Яги – не випадковий. Адже процес взаємодії передбачає стратегії маніпуляції, домовленості, енергетичного впливу на партнера тощо. Образ Баби Яги наділений такими характеристиками, а зменшує їх виразність, робить "розмитими" смислові контури пестлива назва /баба Йожка/ та дитячий вираз обличчя іграшки. Наші спостереження показують, що саме робота з цією іграшкою відкриває клієнтам приховану інформацію щодо стосунків із собою та іншими людьми.



Іграшка "Гусінь"

Призначена для роботи з клієнтами у сфері "Духовність (Майбутнє)". В іграшці Гусінь використана адаптована ідея Навіда Пезешкіана щодо того, що гусінь перевертлюється у метелика (матеріали Міжнародного науково-практичного семінару Н. Пезешкіана у Києві (квітень, 2010)). У нашому варіанті іграшка Гусінь виготовлена у формі сумки, яка містить різні невеликі предмети (абстрактні фігурки, фарби, невеликі предмети різної форми, цукерки, фігурки звірів та казкових героїв і... метелика також). Не кожен клієнт вибирає варіант трансформації своєї сфери духовності у форму Метелика. Наприклад: "Я не хотіла б стати метеликом, бо тендітність метелика і життя в один день мене не влаштовує" (Наталя). Гусінь як символ трансформації, наступності та безперервності буття – важливе відкриття для учасників групової консультативної роботи будь-якого віку.



Висновки. Переваги даної методики в тому, що клієнт використовує відомі казкові персонажі, наповнюючи їх своїм змістом. Таким чином, відкриваються можливості інтерпретації казки з метою корекційного впливу, зменшується рівень тривожності, розвиваються навички рефлексивного самоаналізу, змінюється ставлення до себе та інших, покращується соціальна адаптація, розвивається соціальна зрілість учнів підліткового віку. Результати аналізу проведеної групової роботи засвідчують можливість використання даних іграшок за власними варіантами

форм та прийомів консультативної роботи. Соціальним педагогам-консультантам, що апробують у своїй роботі дані іграшки гарантується емоційне задоволення, успіх, інтерес, результативність творчої співпраці у діалогічній взаємодії зі школярами.

Література

1. Борисюк С. Досвід використання двосторонніх іграшок у консультативній роботі з дітьми та дорослими / С. Борисюк // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2012. – Т. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 6. – С. 49–54.
2. Зязюн І. А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
3. Пезешкиан Н. Психотерапія повсякденної життя: тренінг розрешення конфліктів / Н. Пезешкиан. – СПб. : Речь, 2002. – 288 с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської. – Київ, 2000.
5. Солодухов В. Л. Метафорична сутність казки / В. Л. Солодухов. – Харків, ХНПУ, 2005. – 182 с.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : "Центр учбової літератури", 2008.
7. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Л. М. Завацька. – К. : Слово, 2008. – 240 с.
8. Янкевич С. М. Феномен адаптації у підлітковому віці: види, форми, прояви / С. М. Янкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XIII, ч. 5. – К., 2007.

УДК 378.2

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗБУДОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Василенко Н. В.

Стаття присвячена ролі і місцю інформаційного навчального середовища у розвитку професійної компетентності суб'єктів інноваційної школи. В якості складової даного середовища розглядається навчально-методичне забезпечення, що складається з елементів хмарної технології.

Ключові слова: професійна компетентність, інформаційне освітнє середовище, навчально-методичне забезпечення, хмарні сервіси

Статья посвящена роли и месту информационной образовательной среды в развитии профессиональной компетентности субъектов инновационной школы. В качестве составляющей данной среды рассматривается учебно-методическое обеспечение, состоящее из элементов облачной технологии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационная образовательная среда, учебно-методическое обеспечение, облачные сервисы.

The article is devoted to the role and place of informational educational environment in the professional development of educators in the innovative school. As a component of this environment the educational resources consisting of cloud technology elements are investigated.

Key words: professional competence, informational educational environment, educational software, cloud services.

Постановка проблеми. Єдиний інформаційний простір в освіті планується побудувати, з використанням хмарних технологій, які надає компанія Microsoft Україна. Загальноосвітні навчальні заклади для впровадження нових форм проведення уроків, безпечного зберігання даних і електронного обміну даними будуть застосовувати хмарний сервіс Office 365. Хмарний сервіс Office 365, базовий тарифний план якого доступний для освітніх установ безкоштовно, вже використовується в багатьох українських дитячих садках, школах і університетах. Усього відкрито понад 237 тис. облікових записів.

Хмарні технології мають ряд переваг: не потрібні потужні комп'ютери, (понад 30 % комп'ютерів у школах підлягають списанню), менше витрат на закупівлю програмного забезпечення і його систематичне оновлення (закупівля і оновлення програмного забезпечення для загальноосвітніх навчальних закладів майже не фінансується), оскільки все знаходиться у хмарі; відсутність піратства, необмежений обсяг збереження даних (масштабованість), доступність з різних пристроїв і відсутня прив'язка до робочого місця, забезпечення захисту даних від втрат та виконання багатьох видів навчальної діяльності, контролю і оцінювання, тестування он-лайн, відкритості освітнього середовища, економія коштів на утримання технічних фахівців [2].

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій показав, що питання використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у працях Н. В. Морзе, О. Г. Кузьминської, організації самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів Яндекс відображено у працях Г. А. Алексанян, методики використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів С. Г. Литвинової, організації "віртуальної" учительської засобами Google-site досліджується Л. В. Рождественською та ін.

Питаннями на часі є використання сервісів Google та Microsoft, засобів Microsoft Office 365 для управління навчальним закладом. Використання форм хмарних технологій в управлінській діяльності керівника інноваційної школи вченими досліджувалося недостатньо.

Мета статті: показати шляхи використання форм хмарних технологій в управлінні інформаційним навчальним простором інноваційної школи.

Виклад основного матеріалу. У науковій та педагогічній спільноті активно обговорюється питання, як можна використати Інтернет-технології, щоб забезпечити мільйони людей високоякісною освітою і дати їм шанс на краще життя. Педагоги наголошують, що апаратне і програмне забезпечення удосконалюється та оновлюється практично щодня і будь-який загальноосвітній навчальний заклад навряд чи зможе змінювати свою комп'ютерну техніку та програмне забезпечення відповідно до мінливих тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Упровадження будь-яких інноваційних технологій в управлінні навчальним закладом передбачає вирішення низки питань, пов'язаних із створенням навчально-методичного забезпечення, зокрема й оновленням програмного забезпечення, придбанням ліцензії на програмне забезпечення тощо.

Такі технології як веб, віртуальні, хмарні радикальним чином змінюють навчальні заклади, навчально-виховний процес, природу освіти та її доступність. Останнім часом масштаби впровадження хмарних технологій стрімко зростають. У галузі освіти твориться справжня революція. Тепер, щоб вчитися, вчителю не обов'язково стояти біля дошки. Вчитися можна скрізь: в приміщенні та на відкритій місцевості, під деревом, на борту морського чи повітряного судна. Для цього потрібно лише підключитися до мережі Інтернет, про що зазначає А. Морозов [9].

Починаючи з 2007 року, ІТ-спеціалісти активно використовують термін "хмарна технологія" (Cloud Technology) і "хмарні обчислення" (Cloud Computing). Згідно з офіційним визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology (NIST)), яке використовується Вікіпедією, "хмарні обчислення – це модель забезпечення повсюдного та зручного мережевого доступу за вимогою до спільного пулу обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів), і які можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними управлінськими витратами та зверненнями до провайдера" [1].

Отже, під хмарою можна розуміти сукупність пов'язаних між собою серверів, на стороні яких віддалено здійснюється вся необхідна користувачу робота зі збереження, оновлення, архівації та обробці інформації.

Ми стаємо свідками швидкого впровадження хмарних технологій і сервісів в системі середньої, післядипломної і вищої освіти для розбудови єдиного інформаційного навчального простору. Як показує досвід розвинених зарубіжних країн, відмінним рішенням вищеописаних проблем є розбудова інноваційної школи на засадах впровадження "хмарних технологій" у навчально-виховний процес. Завдяки зростанню популярності хмарних технологій, для навчальних закладів з'являються нові можливості управління освітнім процесом. Одним з основних питань управління є підвищення рівня методичної роботи навчального закладу на усіх її рівнях від шкільного методичного об'єднання вчителів-предметників до методиста міста (області) [3; 6; 7].

Загальноосвітні навчальні заклади почали долучатися до використання хмарних технологій. Це використання не масштабне, глобальне на рівні міста або району, а локальне – на рівні одного навчального закладу. Сьогодні можна виділити два напрями організації навчального процесу, управління навчальним закладом або методичною роботою засобами хмарних технологій, які були визнані спільнотою вчителів-предметників – це сервіси Google та Microsoft [6].

Тип хмари залежить від призначення. Розрізняють хмари спільнот, публічні, приватні та гібридні і як зазначає Г. А. Алексанян [1], на практиці межі між усіма цими типами обчислень розмиті [10].

Форми використання хмарних технологій в освіті: віртуальні предметні спільноти, "віртуальні учительські", "віртуальні методичні кабінети", "віртуальні класи", "віртуальний документообіг", електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів та факультативне навчання, контентні сховища [4; 6].

Необхідні компоненти для використання хмарних технологій: інтернет, комп'ютер (планшет, мобільний телефон, нетбук), браузер, компанія, яка надає послуги хмарних технологій, навички роботи з Інтернет та веб-застосунками. Види діяльності які підтримуються у хмарі: комунікація, колаборація, кооперація. Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. Колаборація – процес спільної діяльності, наприклад в інтелектуальній сфері, двох і більше осіб або організацій для досягнення спільних цілей, при якому відбувається обмін знаннями, навчання і досягнення згоди. Як правило, цей процес вимагає наявності керівного органу, при цьому форма керівництва може бути і суспільної при співпраці рівноправних членів децентралізованого співтовариства. Вважається, що учасники колаборації можуть отримати більше можливостей досягнення успіху в умовах конкуренції за обмежені ресурси. Кооперація – (лат. cooperatio) співробітництво, взаємозв'язок людей у процесах їх діяльності [3; 4; 6].

Розглянемо структурні елементи інноваційної школи, як об'єкти хмари.

Учительська – це не тільки місце для зберігання журналів і дошка оголошень, а ще й місце в школі, де вчителі можуть обмінятися думками, отримати підтримку від колег або консультацію. Віртуальна учительська – це створене за допомогою хмарних технологій місце для колаборації, комунікації та кооперації вчителів з метою ефективного управління школою. Структура віртуальної учительської може включати основні блоки, які відповідають структурі діяльності школи: заступник директора з НВР – МО вчителів-предметників – документи (атестація, оголошення, конкурси, заміни, звіти за I півріччя, звіти за II півріччя, олімпіади, навчальні плани, методичні рекомендації тощо) [11].

Кабінет – це не тільки місце в школі де учні і вчителі можуть обмінятися думками, отримати консультацію, провести різноманітні збори та заходи, а ще й місце для зберігання навчально-методичних матеріалів, наочностей і дошка оголошень тощо. Віртуальний навчально-методичний кабінет – це створене за допомогою хмарних технологій місце для колаборації, комунікації та кооперації вчителів та учнів з метою підвищення якості освіти та розвитку здібностей учнів. Окремим компонентом навчального середовища виступає віртуальний клас для проведення он-лайн навчання учнів [5; 6].

Управління школою – це науково обґрунтовані дії адміністрації і педагогів, спрямовані на раціональне використання часу і сил викладачів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до усвідомленого вибору професії і всебічного розвитку особистості [3; 4].

Віртуальний навчально-методичний кабінет розбудовується *на принципах* [4; 6; 7; 11]:

– *обов'язкової активної участі* – вчитель і учень приймають активну участь у використанні віртуального кабінету;

– *ієрархії* – чіткого розподілу прав на використання даних у віртуальному кабінеті;

– *відкритого обміну даними* – інформація, що стосується навчання тематики доступна для всіх учасників навчального процесу;

– *колективного використання даних* – кожен учень має доступ до колективного створення та використання документів, які отримує від вчителя або інших учнів або учасників навчально-виховного процесу;

– *авторського права* – всі учасники навчально-виховного процесу зобов'язуються дотримуватись законодавства про авторські права;

– *миттєвого зворотного зв'язку* – кожен учень отримує право миттєвого з'єднання з вчителем або з іншим учнем у разі необхідності.

У віртуальному навчально-методичному кабінеті використовують такі *типи документів*: спільного використання, документи-шаблони, для ознайомлення, до виконання.

Документи спільного використання – презентації, буклети, плакати, фото, відео, аудіо, тести, опорні конспекти, електронні таблиці, міні-підручники тощо.

Документи-шаблони – документи, що вимагають дотримання єдиної структури, наприклад, шаблони оформлення розв'язання задач, оформлення практичних робіт, робіт МАН, документів проектної діяльності або створених за кейс-технологіями.

Документи для ознайомлення – різноманітна інформація з навчальної і виховної роботи, наприклад, інформація для учнів щодо організації тематичних екскурсій, конкурсів, олімпіад, шкільних КВК, міських та Міжнародних конкурсів тощо.

Документи для опрацювання – документи, які вимагають опрацювання або обов'язкового виконання учням, наприклад, завдання для підготовки до контрольних робіт, зрізів знань, ЗНО тощо.

Документи для самоосвіти та саморозвитку: скарбничка логічних задач, ребусів, завдань для розвитку логічного та критичного мислення учнів.

"Величезна сила хмари полягає в онлайн-контенті і відкритих ресурсах редагування, більшість з яких надається безкоштовно", – стверджує Бонк, наводячи як приклад бібліотеку Академії Хана, де вже зараз містяться майже дві з половиною тисячі безкоштовних відеолекцій з усіх предметів – від арифметики до фізики, фінансів та історії. "Безкоштовне онлайн-відео, – упевнений Бонк, – відкриває небачені можливості для будь-якого фахівця в галузі освіти". І треба сказати, що почалося це не сьогодні, і навіть не вчора [9, с. 10–14].

Позитивні сторони впровадження "віртуального навчально-методичного кабінету": доступ до даних будь-де і будь-коли, доступність і прозорість діяльності учня, швидкість інформування учня і його батьків, збір та зберігання усіх даних в одному місці, середовище для обміну досвідом і навчання учнів, прозорість діяльності вчителя, організація спільної роботи, участі у міських та міжнародних проектах тощо [6; 8].

Особливості впровадження "віртуального навчально-методичного кабінету": додаткове навчання щодо роботи у "віртуальному навчальному середовищі", забезпечення методично-дидактичного супроводу навчання учня, посилення контролю щодо виконання і оновлення навчальних матеріалів, на перше місце виходять мотивація, заохочення у впровадженні "віртуального кабінету", наявність швидкісного Інтернету, наявність комп'ютерної техніки, додаткова роз'яснювальна робота з батьками [6; 8; 11].

Структура віртуального навчально-методичного кабінету може включати *основні елементи*, які відповідають структурі діяльності вчителя навчального предмету: "адміністрація", "вчитель", "портфоліо учителя", "портфоліо учнів", "документи", "для батьків", "оголошення" тощо [3; 4; 6, 11].

Діяльність учителя-предметника. Застосування хмарних технологій в організації навчально-виховного процесу надають ряд переваг у діяльності вчителя: вчитель має доступ до своїх матеріалів і документів будь-де і будь-коли; з'являється можливість використання відео та аудіофайлів прямо з Інтернету, без додаткового завантаження на комп'ютер; організація спілкування засобами Lync з предметними кафедрами вищих навчальних закладів (проведення онлайн-уроків, тренінгів, круглих столів); можливість формувати траєкторії розвитку кожного учня з конкретного предмету; принципово нові можливості для організації досліджень, проектної діяльності та адаптації навчального матеріалу до реального життя; принципово нові можливості передачі знань: он-лайн уроки, вебінари, інтегровані практичні заняття, кооперативні лабораторні роботи, он-лайн комунікація з учнями інших шкіл міста або інших країн.

Отже, хмарні технології для розбудови інноваційної школи та її структурних елементів управління навчальним закладом мають нові принципові можливості формувати власну траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

Висновки. Сучасні інформаційні системи та хмарні технології у менеджменті розкривають сутність інформаційних ресурсів, які використовуються при управлінні навчальним закладом. Хмарні технології у менеджменті виявляються в найбільш ефективних методах підбору інформаційних навчальних ресурсів, які є засобами управління персоналом.

Інформаційні навчальні ресурси можуть бути різними видами управління інноваційної школи. Це засоби масової інформації, бібліотеки, Інтернет. Наприклад, в Інтернеті ефективні наступні інформаційні управлінські ресурси:

- стрічки новин (online-новини);
- підписки на електронні копії періодичних видань;
- доступ до електронних архівів і баз даних, що містять інформацію з різних управлінських питань;
- аналітичні звіти і дослідження;
- власні аналітичні матеріали та прогнози.

Друкована преса значно програє онлайн-ресурсам, хоча трохи більше половини опитаних все-таки звертають увагу на публікації наукових матеріалів у спеціалізованих виданнях. Більш високо порівняно з минулим роком стала цінуватися роль соціальних мереж в інноваційних школах.

На сьогоднішній день існує величезна кількість найрізноманітніших способів і методів управління навчальним закладом. У процесі управлінської діяльності керівником навчального закладу варто випробувати всі можливі засоби і способи, адже головне – результат – той фахівець, який максимально забезпечить якість освіти. Саме хмарні технології для розбудови сучасної школи мають нові принципи можливості забезпечити інноваційну діяльність кожного учасника освітнього процесу.

Література

1. Алексанян Г. А. Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО / Г. А. Алексанян // Педагогика: традиции и инновации (II) : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 150–153.
2. Биков В. Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 318 с.
3. Василенко Н. В. Хмарні технології в управленні навчальним закладом / Н. В. Василенко. – Вінниця : ВОІПОПП, 2014. – 148 с.
4. Дюлічева Ю. Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи / Ю. Ю. Дюлічева // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 14. – С. 58–64.
5. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" / Литвинова С. Г. – К., 2011. – 22 с.
6. Литвинова С. Г. Віртуальні предметні спільноти / Світлана Григорівна Литвинова // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, інновації, технічне забезпечення : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (1–2 березня 2012 року м. Суми). – Суми : РВВ СОІППО, 2012. – С. 39–42
7. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 9. – С. 20–29.
8. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? / Н. В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 6 (86). – 2010. – С. 10–14.
9. Морозов А. Школьники уходят в облака [Електронний ресурс] / А. Морозов. – Режим доступу:
http://www.ng.ru/education/2011-09-06/8_shkolniki.html. – Назва з екрана.
10. Облачные вычисления [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://habrahabr.ru/blogs/cloud_computing/111274. – Назва з екрана.
11. Рождественская Л. В. Дневник конференции. 10 шагов информатизации: призраки виртуальной учительской [Електронний ресурс].

УДК 379.8.091.59:[37.035:316.46-051]

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Долгова О. В.

Стаття присвячена дослідженню формування організаційно-управлінських умінь у старшокласників шляхом залучення до діяльності ефективної моделі учнівського самоврядування в дитячому об'єднанні, навчальному закладі. Окреслено проблеми, запропоновано технології соціально-педагогічного супроводу функціонування учнівського самоврядування.

Ключові слова: організаторські вміння, самодіяльність, самостійність, самоорганізація, управлінські вміння, дитяче об'єднання, учнівське самоврядування.

Статья посвящена исследованию формирования организационно-управленческих умений у старшеклассников путем привлечения к деятельности эффективной модели ученического самоуправления в детском объединении, учебном заведении. Обозначены проблемы, предложены технологии социально-педагогического сопровождения функционирования ученического самоуправления.

Ключевые слова: организаторские умения, самодеятельность, самостоятельность, самоорганизация, управленческие умения, детское объединение, ученическое самоуправление.

The author investigates the formation of organizational and management skills in high school students by means of involving them in activities of an effective model of student self-government in children's associations, educational institutions. The problems are outlined; methods of socio-pedagogical support of student self-government operations are proposed.

Key words: organizational skills, initiative, independence, self-organization, management skills, children's association, student self-government.

Події соціально-політичного життя, що відбуваються сьогодні в Україні, беззаперечно доводять, що громадянське суспільство – один із найвагоміших чинників демократизації. Великою мірою завдяки громадським організаціям, їхнім зусиллям та активній діяльності, спрямованих на підтримку армії, постраждалих в зоні антитерористичної операції, наша країна досі успішно протистоїть агресії з боку Росії. Не буде перебільшенням сказати, що добровільні об'єднання громадян стали тією рушійною силою, яка змогла подолати багаторічну індиферентність українців, об'єднати їх у націю, допомогла відчувати відповідальність кожного окремого громадянина за долю всієї країни.

Така діяльність стала позитивним прикладом для молодіжних та дитячих об'єднань, які варто розглядати як джерело сили молодіжного загалу, його прагнення внести свій вклад не тільки у процес особистісної соціалізації, а й у глобальні перетворення в окремій громаді, загалом у державі. Педагогічний ефект такого впливу полягає у сприянні формуванню ініціативної особистості гуманістичного типу, активного учасника самоорганізації демократичного правового суспільства [1, с. 24].

Відповідно зростає необхідність у молодіжних лідерах, які не тільки мають достатній рівень знань, а й здатних якісно і своєчасно організувати діяльність учнівської організації, приймати відповідальні й нестандартні рішення у сфері управління, керувати дитячим колективом на рівні сучасних вимог, розподіляти обов'язки в команді відповідно до ситуації, яка склалася. У зв'язку з цим актуалізувалася потреба у формуванні організаційних та управлінських умінь старшокласників шляхом створення ефективної моделі учнівського самоврядування в дитячому об'єднанні, навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень. Організаторські здібності як предмет психологічного дослідження були вперше виділені в працях Л. Уманського та його наукової школи (С. Саричев, О. Чернишов та ін.). Дослідженням організаторських здібностей займалися також вітчизняні та зарубіжні вчені, які працювали в галузі психології управління: Т. Базаров, Н. Бахарова, А. Карнишев, Б. Косов, Р. Кричевський, Н. Левітов, В. Рубахін, А. Філіпов, А. Хараш, Р. Шакуров, А. Шмельов.

Зазначимо, що в сучасній педагогічній науці питання формування організаторських та управлінських умінь старшокласників розглядалося як складова ефективності професійної діяльності (О. Ілліна, Л. Мозотюк, А. Пожидаєв, С. Резнік, Н. Сердюк, М. Тригубенко), або позаурочної навчально-виховної діяльності учнів старших класів ліцеїв економічного профілю та бізнесу (Л. Паращенко, Н. Олійник, І. Кежковська, В. Трофимова).

Зрозуміло, що навчання старшокласників складній справі управління, сприяння формуванню у них організаторських умінь ефективно відбувається в умовах діяльності дитячого об'єднання або учнівського самоврядування та неможливе без допомоги педагогів, дорослих координаторів.

Особливості педагогічного впливу на становлення та розвиток особистості в дитячих і молодіжних об'єднаннях та організаціях досліджували П. Багаєв, О. Вахнянин, В. Довбищенко, С. Жевага, Ю. Жданович, Т. Зюзіна, О. Карпенко, В. Кархут, Б. Кравців, В. Кириченко, Д. Лебедев, С. Левицький, В. Решовська, Ю. Старосольський, О. Тисовський, Н. Чиренко, М. Шевченко, О. Яремченко.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні використання у діяльності учнівського самоврядування педагогічних технологій, що сприятимуть формуванню організаційно-управлінських умінь у старшокласників.

Самоврядування у дитячому об'єднанні учнівського самоврядування розвивається практично в усіх сферах діяльності учнів, охоплює все більше коло завдань. Визначення управлінських завдань залежить в основному від ініціативи й самостійності. Найбільш загальними є такі завдання й напрями, як: сприяння навчальній та позаурочній творчій діяльності; участь у підготовці й проведенні конференцій, конкурсів, свят; організація самообслуговування та контроль за відвідуванням учнями школи, виконанням своїх обов'язків; сприяння розвитку правової свідомості учасників навчально-виховного процесу задля гуманізації та демократизації системи суспільних відносин [5, с. 25].

Самоврядування – це школа колективної дії, створення таких життєвих ситуацій, у яких виявляються, виробляються, відточуються вміння самостійно примати важливі рішення, спілкуватися з різними людьми, відстоювати свою життєву позицію. Воно сприяє згуртуванню шкільного колективу, розвитку громадської думки, формуванню в учнів організаційних та управлінських умінь, ефективному входженню в доросле життя [2, с. 92].

Щоденні уроки демократії в школі неможливі без знання дітьми власних прав та вміння їх відстоювати. Важливо дати їм право об'єктивно оцінювати один одного за ставлення до справи, навчання, людей. Учнівське самоврядування – це своєрідна демократична модель тих людських стосунків, до яких діти долучаються, коли стануть дорослими. Саме тому ця перша дитяча ініціатива, що виявляється в різних формах самоуправління, навіть недосконала, – те саме становлення демократизму, яке необхідно підтримувати та розвивати [7, с. 15].

Як один з інститутів соціального зростання, учнівське самоврядування забезпечує вільний творчий, інтелектуальний і духовний розвиток особистості. Старшокласники набувають власного досвіду пізнавальної, практичної, творчої діяльності, розвивають потенційні лідерські здібності, підвищують рівень культури, реалізують особистісні інтереси шляхом соціальної взаємодії з однолітками та дорослими в атмосфері взаємодопомоги, толерантності, ефективної співпраці.

Основна проблема становлення дитячого об'єднання – проблема взаємостосунків між окремим його членом та самою організацією. Кожна дитина – особистість, яка формується, але особистісне в дітях завжди соціальне, тобто надбане у житті, в різноманітній діяльності. Особистісне формується та розкривається в системі ставлень до суспільства, особистості, справи, самого себе.

Учнівське самоврядування в навчальному закладі будується на трьох взаємопов'язаних між собою поняттях – діяльність, самодіяльність, самоорганізація.

На початку діяльності в якості лідера учнівського самоврядування, старшокласник найчастіше потрапляє до згуртованого колективу, де набуває навичок відповідальності за доручену справу, вчиться ставити та досягати мету, розподіляти та планувати час, опрацьовувати та аналізувати інформацію тощо.

Пізніше, продовжуючи свій шлях в учнівській організації, лідери навчаються ефективно досягати домовленостей, уникати конфліктних ситуацій та запобігати їх виникненню, мотивувати та залучати нових послідовників до соціально-значущої діяльності.

З часом, набуваючи навичок управлінської діяльності та командної роботи, старшокласники вже вміють ефективно використовувати організаторські здібності, виконувати функції лідера команди, делегувати повноваження, досягати успіху завдяки вмілому керівництву, а не особистому безпосередньому виконанню доручення.

Тобто, кожен лідер учнівського самоврядування не тільки набуває корисних знань та вмінь, від особистісних до організаційно-управлінських, а й у процесі практичної діяльності одержує можливість застосовувати їх під час виконання певних справ, реалізації завдань, як у якості члена команди, так і її керівника.

Створення дійсно самоврядної дитячої організації відбувається двома шляхами – за допомогою розширення кола діяльності та форм суспільних відносин. Соціальна активність стимулюється різноманітним та багатством внутрішньоколективних стосунків. А дієве самоуправління формує суспільно-колективну спрямованість діяльності [6, с. 14].

Учнівське самоврядування – це перш за все участь учнів в управлінні та керівництві справами свого колективу. На жаль, сьогодні в своїй діяльності воно стикається з певними проблемами:

- ігнорування дорослими думок та прагнень учнів у процесі прийнятті рішень щодо планування діяльності шкільного колективу;
- недостатня правова обізнаність та захищеність молоді;
- інертність, індивідуальність більшості шкільної громади;
- відсутність постійної та належної матеріальної підтримки;
- недостатня підтримка з боку адміністрації навчальних закладів.

Колектив навчального закладу повинен виступати як співдружність дітей та дорослих, об'єднаних спільною метою, завданнями, відповідальністю за результат роботи. Основним напрямом підвищення ефективності управління системою учнівського самоврядування є розвиток активності та суб'єктної позиції учнівської молоді [5, с. 64].

Змістовно організована спільна діяльність, співпраця і продуктивне спілкування дітей і дорослих є найдієвішим інструментом громадянського, демократичного виховання – основним пріоритетом у реалізації молодіжної політики в Україні.

У 1998 році у всіх загальноосвітніх навчальних закладах міста було створено органи самоврядування учнів, що об'єдналися в Учнівську лігу Києва. Їх координатором стала Київська міська рада старшокласників (КМРС), до складу якої входять голови рад старшокласників від кожного району столиці. У вересні цього ж року було підписано тристоронню Угоду про співпрацю та спільний план роботи освітнього "трикутника" – Головного управління освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації), Об'єднання батьків школярів м. Києва та Київської міської ради старшокласників.

З перших днів свого існування, вже протягом 16 років, КМРС працює на базі Київського Палацу дітей та юнацтва.

Сьогодні Учнівська ліга Києва (діяльність якої координує Київська міська рада старшокласників) нараховує 368 лідерів учнівських рад, комітетів, парламентів, сенатів, клубів та інших структур учнівського самоврядування, об'єднаних у районні організації. Кожна з них має свою структуру, символіку, оригінальні проекти.

Цілі, які ставлять перед собою лідери учнівського самоврядування, різноманітні:

- підтримка соціальної ініціативності школярів в організації соціально-значущих справ, спрямованих на підтримку місцевої громади, вирішення суспільних проблем;

- задоволення інтересів учнівської молоді у сфері організації змістовного дозвілля;

- навчання практичним умінням ефективної комунікації, організації вільного часу, організації та управління командою, колективом.

Соціально-значуща діяльність – вид діяльності учнівської молоді, що відрізняється особливостями своєї організації, формами та методами реалізації, рівнем самодіяльності та самостійності дітей, характером впливу дорослих.

Запропонована модель шкільного органу учнівського самоврядування, з тими чи іншими відмінностями, успішно діє майже в усіх начальних закладах м. Києва.

Орган самоврядування формується з учнів певного загальноосвітнього закладу. Голова органу учнівського самоврядування обирається на загальних зборах. Орган учнівського самоврядування розподіляється на структурні підрозділи (комітети, центри, комісії) відповідно до змісту та напрямів діяльності. Створюються вони за необхідності, тобто можуть бути постійно діючими або тимчасовими. Наприклад:

- науки та освіти;
- інформаційний;
- правовий;
- здорового способу життя (екологічний, спортивний);
- шефський;
- дозвіллевий (організації дозвілля).

Голови цих підрозділів обираються їхніми членами. Права та обов'язки, компетенція, функції структурних підрозділів визначаються Статутом органу учнівського самоврядування навчального закладу.

Голова органу учнівського самоврядування обирається шляхом загальношкільного голосування. Його діяльність також регламентується Статутом. Він має право приймати рішення у межах своїх компетенції, має право вето на рішення структурних підрозділів. З метою покращення умов навчання та дозвілля учнів голова має право:

- ініціювати зміни у діяльності та плані роботи органу учнівського самоврядування;
- брати участь у роботі будь-якого структурного підрозділу;
- скликати чергові та позачергові засідання органу учнівського самоврядування тощо.

До структури органу входять представники педагогічного та батьківського колективів.

Представники батьківського комітету та педагогічного колективу, що обираються батьківським комітетом та, відповідно, педагогічним колективом навчального закладу, мають право вносити пропозиції щодо плану роботи, проєктів, окремих заходів, розроблених та запропонованих до виконання органом учнівського самоврядування.

Орган учнівського самоврядування складається з представників від середньої та старшої школи, які обираються шляхом вільного, рівного та прямого голосування серед учнів кожного з класів. Орган учнівського самоврядування уповноважений приймати рішення від імені всієї учнівської громади.

Основні функції органу учнівського самоврядування:

- залучення молоді до процесу прийняття рішень;
- демократизація навчально-виховного процесу;
- вирішення проблем шкільного життя.

У процесі активної суспільно-значущої діяльності у підлітків виробляються практичні вміння:

- критичне мислення (уміння критично оцінювати різні джерела інформації, відрізнити правдиву інформацію від пропагандистської, визнавати та долати стереотипи та упередження, тощо);

- уміння застосовувати різні підходи для вирішення проблем;
- співробітництво (уміння співпрацювати з іншими у процесі спільного вирішення завдань та пошуку виходів із проблемних ситуацій);
- перспективне бачення, розвиток уяви (уміння прогнозувати розвиток подій, бачити перспективу та покращувати ситуацію);
- толерантність (навички виваженого розв'язання проблем);
- громадська активність (мотивація впливати на прийняття суспільних рішень та ефективно співпрацювати на рівні громади);
- комунікативність (оволодіння культурою спілкування, мовною етикою; збагачення словникового запасу).



Зміст роботи учнівського самоврядування повинен постійно підкріплюватися високим емоційним зарядом, цікавими та захоплюючими формами роботи, наданням активістам реальних прав, водночас, з вимогами високого рівня відповідальності за доручену справу, розвитком у старшокласників ініціативності, творчості та самостійності.

Сьогодні учнівське самоврядування, як частина українського дитячого та молодіжного руху – важливий соціально-педагогічний чинник самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації старшокласників, який варто не лише вивчати, а й допомогти йому остаточно оформитися у повноправний, загально визнаний суспільний інститут соціалізації і соціального виховання.

Наша молода держава відтворює нове громадянське суспільство, з надією дивлячись на молоде покоління, яке має здійснювати демократичні перетворення в суспільстві та будувати правову демократичну державу.

Література

1. Громадські організації у дискурсі демократизації суспільства : монографія / Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; за науковою ред. В. П. Беха. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011.
2. Захожая Н. Н. Положение о парламенте детей и учащейся молодежи / Социальное партнерство: взрослые и дети : метод. материалы по реализации междунар. инициативы "Город, дружественный детям" / Н. Н. Захожая ; под общ. ред. Н. В. Васильченко. – Минск : Зорны Верасок, 2010. – С. 90–98.
3. Кежковська І. Л. Формування організаторських умінь і навичок старшокласників у позаурочному навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Кежковська І. Л. – Тернопіль, 2010. – 21 с.
4. Кириченко В. І. Учнівське самоврядування в сучасному навчальному закладі: Бібліотечка превентивного виховання. Практико зорієнтований посібник / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Видавництво "Точка", 2008. – 184 с.

5. Матеріали Всеукраїнського Молодіжного саміту ООН. – К. : Представництво ООН в Україні, 2009. – С. 24–25.

6. Шаповалова Н. А. Педагогические условия подготовки актива ученического самоуправления к участию в управлении общеобразовательным учреждением : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Шаповалова Н. А. URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-aktiva-uchenicheskogo-samoupravleniya-k-uchastiyu-v-upra#ixzz305ZAb0E4> – Назва з екрана.

7. Шмаков С. А. Волшебное слово "сам" / С. А. Шмаков. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 124 с.

УДК 37.013.42

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СУБКУЛЬТУРИ РОКЕРІВ ТА МЕТАЛІСТІВ НА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ МОЛОДІ

Конончук Д. І.

У статті аналізується субкультура як один із мезофакторів соціалізації особистості, висвітлюються результати дослідження впливу субкультури рокерів та металістів на життєві стратегії молоді.

Ключові слова: субкультура, рокери, металісти, соціалізація, життєва стратегія.

В статье анализируется субкультура как один из мезофакторов социализации личности, освещаются результаты исследования влияния субкультуры рокеров и металлистов на жизненные стратегии молодежи.

Ключевые слова: субкультура, рокеры, металлисты, социализация, жизненная стратегия.

The author analyzes subculture as one of mezzo-factors in socialization and elucidates results of a research into the influence of the subculture of rock and heavy metal fans on life strategies in youth.

Key words: subculture, rock fans, heavy metal fans, socialization, life strategy.

Постановка проблеми. Наслідком економічних, політичних та соціальних змін українського суспільства 90-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. стало руйнування старої ієрархії цінностей та системи роботи з підростаючим поколінням. У зв'язку з цим все більшого значення у соціалізації дітей та молоді почала відігравати масова культура, ретрансльована через засоби масової комунікації, музику, літературу тощо. Її вплив позначився не лише на смаках та уподобаннях, а й на більш фундаментальних, базисних структурах особистості, зокрема, на формуванні системи життєвих стратегій молодого покоління.

Окрім зазначених вище шляхів передачі цінностей масової культури, важливу роль відіграють різноманітні субкультури. Зокрема, однією з найбільш поширених є субкультура рокерів та металістів. Її вплив на формування системи життєвих стратегій сучасної молоді підтверджується результатами останніх досліджень. Так, згідно даних анкетування студентської молоді м. Ніжина Чернігівської області, прослуховування музики є найбільш популярним видом дозвілля даної соціальної групи (61,3 %), а рок-музика є найбільш популярним музичним жанром серед студентів (28,2 %). Це свідчить про те, що майже третина молоді міста тією чи іншою мірою сприймає трансльовані у музиці, текстах, зовнішньому вигляді та ін. цінності субкультури рокерів та металістів.

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених вивченню сутності соціалізації особистості, субкультури як фактору соціалізації, сучасна соціальна ситуація потребує нових підходів до формування життєвих стратегій молоді.

Аналіз останніх досліджень. Проблемами соціалізації, субкультури та безпосередньо дослідженнями життєвої спрямованості особистості займалися такі науковці як: С. Батенін, В. Москаленко, А. Харчев та інші (соціально-філософський напрям), Г. Андрєєва, Н. Андрєєнкова, С. Белічева, Я. Коломінський, І. Кон, О. Леонтєв, М. Лукашевич, Р. Немов, А. Петровський та інші (соціально-психологічний напрям), Т. Алексєєнко, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульфів, Н. Заверико, І. Зверєва, О. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та інші (соціально-педагогічний напрям). До осмислення сутності рушійних сил, механізмів, реальних і перспективних результатів та інших аспектів проблеми життєвих стратегій молоді зверталися такі вчені, як: К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, Т. Заславська, Є. Омельченко, С. Макєєв, Н. Наумова, Ф. Турений, Т. Рєзнік, Н. Сорокіна, П. Штомпка, Н. Тихонова, М. Шабанова, В. Ядов і багато інших.

Разом з тим ми можемо констатувати, що проблема впливу субкультури рокерів та металістів на формування життєвих стратегій молоді залишилася поза увагою дослідників і потребує вирішення. У зв'язку з цим, **метою** нашої статті є висвітлення результатів дослідження впливу субкультури рокерів та металістів на формування життєвих стратегій молоді.

Виклад основного матеріалу. Складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з оточенням, у ході якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності у конкретному соціокультурному середовищі називається соціалізацією. Це надзвичайно складний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначає конкретна соціальна ситуація. Соціалізація є основним механізмом взаємодії суспільства і особистості. У процесі соціалізації формуються основні властивості особистості, які забезпечують її життєдіяльність у суспільстві [2; 3].

Як мезофактор та стилізований механізм соціалізації субкультура безпосередньо здійснює важливий вплив на включення молоді людини у всю багатогранність суспільних процесів, оскільки включає в себе ряд більш-менш яскраво виражених ознак: специфічний набір ціннісних орієнтацій, норм поведінки, взаємодії і взаємостосунків її носіїв, а також статусну структуру, набір бажаних джерел інформації, своєрідні захоплення, смаки і способи вільного проведення часу, жаргон, фольклор та інші. Але субкультура впливає на соціалізацію людини стільки і тією мірою, скільки і якою мірою є її носіями групи людей (однолітки, колеги та ін.) референтні для даної особистості, тобто яку роль вони займають у житті молоді людини, як впливають на її рішення та дії, які й включаються у процес соціалізації [4].

Соціальна база формування субкультур – це певні прошарки населення, а також контактні групи, що входять до них, яким властиві специфічні вікові, соціальні та професійні якості. Музичні субкультури є однією з найяскравіших і відомих субкультурних спільнот. Молодіжні рухи, пов'язані з певними жанрами музики – пряме віддзеркалення таких субкультурних течій, серед яких помітне місце займає субкультура рокерів та металістів. Імідж музичних субкультур формується багато в чому через наслідування сценічного іміджу популярних у даній субкультурі виконавців.

Субкультура рокерів та металістів є одним з мезофакторів соціалізації особистості та має всі показники власної своєрідності.

Вплив субкультури на соціалізацію молоді здійснюється шляхом інтеріоризації та прийняття зазначених вище ознак. У той же час, результат впливу ознак субкультури проявляється не лише у зовнішньому вигляді чи естетичних перевагах. Заснована на певних уявленнях про світ, суспільство, взаємостосунки між людьми, ієрархію цінностей, субкультура чинить вплив і на формування глибинних особистісних утворень – життєвих стратегій.

У літературі існує велика кількість дефініцій поняття "життєва стратегія". Воно трактується або як система перспективних уявлень і орієнтації особистості, або ще вужче – як система цілей, планів і ціннісних орієнтацій [6; 7]. Узагальнивши вищесказане, можна сформулювати наше визначення, яке полягає у наступному: життєва стратегія – це своєрідна соціальна, культурна й особова проекція індивіда на своє власне майбутнє, яка одночасно є особовим, соціальним і культурним явищем. Визначальним етапом у формуванні життєвих стратегій особистості є період юності. Саме тому метою свого дослідження ми визначили з'ясування життєвих стратегій молоді м. Ніжина.

Для вивчення життєвих стратегій молоді нами було використано методику "Визначення життєвих цінностей особистості" (П. Н. Іванова, О. Ф. Колобова) – один із різновидів вербальних проєктивних тестів. З метою отримання даних для порівняльного аналізу та виявлення за його результатами впливу субкультури рокерів та металістів на формування системи життєвих стратегій молоді, всіх респондентів нами було розділено на три групи:

1) *музиканти й учасники музичних груп* – тобто ті люди, які є безпосередніми носіями рис субкультури рокерів та металістів;

2) *слухачі рок музики та метал-стилів* – ті, хто слідкує за новинами зі світу метал-сцени, ходить на концерти, слухає музику даних напрямів та має відношення до фанатського складу певних музичних груп;

3) *інші* – всі ті, хто слухає інші музичні напрямки, не грає у рок-групах чи метал-колективах даних жанрів, не цікавиться новинами "металічної" сцени та не має відношення до рок-світу.

У кожному з груп респондентів входило 20 опитуваних, відповідно, загальна кількість вибірки становила 60 осіб. Дослідження проводилося у два етапи, а саме: індивідуальні бесіди з респондентами; письмове опитування за методикою "Визначення життєвих цінностей особистості".

Індивідуальні співбесіди з респондентами дозволили нам розподілити всіх досліджуваних за зазначеними вище групами, а тестування за методикою – дослідити ієрархію життєвих стратегій кожного респондента.

Усі зазначені у методиці життєві стратегії нами було об'єднано у групи, а саме: особистісне зростання; міжособистісні контакти і спілкування; здоров'я та особисте задоволення; безпека та автономність; любов та сім'я; правове суспільство та допомога іншим. Обробка бланків відповідей респондентів здійснювалася методом контент-аналізу. Всі відповіді, залежно від їх змісту, розподілялися в одну із шести визначених нами вище груп життєвих стратегій.

Згідно результатів нашого дослідження за методикою "Визначення життєвих цінностей" та у ході індивідуальних бесід ми отримали результати, які представили у порядку від найбільш значущих стратегій до найменш значущих для різних груп респондентів, а саме:

1. Для *музикантів і учасників музичних груп*:

- 1) міжособистісні контакти і спілкування (94);
- 2) здоров'я та особисте задоволення (82);
- 3) безпека і автономність (62);
- 4) особистісне зростання (57);
- 5) правове суспільство та допомога іншим (36);
- 6) любов і сім'я (35).

Таким чином, для безпосередніх творців субкультури рокерів та металістів найактуальнішими є цінність та життєва спрямованість на розширення та закріплення "міжособистісних контактів та спілкування" з оточуючими людьми (94 відповіді), що можна вважати результатом дефіциту спілкування у повсякденному житті. Ця спрямованість досить яскраво простежується у поведінці на сцені – прагненні привернути до себе увагу аудиторії для більш тісної взаємодії та спілкування з фанатами після закінчення концерту на "афте-паті".

Також намагання завоювати популярність, яка приносить особисте задоволення, тісно пов'язане зі здоров'ям (82 відповіді), адже хоч рок-ідоли й активно пропагують негативні звички та тенденції як нам кажуть ЗМІ, проте у своїх інтерв'ю вони закликають до здорового способу життя, принаймні у наш час. Це здається парадоксальним, проте слід замислитись: а чи були б вони у такій гарній формі, якби виконували і робили все те негативне для свого здоров'я та життя, що їм приписують?

Націленість на "безпеку та автономність" (62 відповіді) як життєву цінність має менш виражену чіткість, порівняно з вищеназваними. Проте у своїх діях та культурі рок пропагує вільну особистість, яка сама керує своєю долею та намагається донести гасло свободи до розуму якнайбільшої кількості людей.

"Особистісне зростання" як життєва цінність у даної групи респондентів (57 відповідей) йде майже поряд з "безпекою і автономністю". Таким чином, можна припустити, що воно тісно пов'язане із "міжособистісним спілкуванням", "здоров'ям та особистим задоволенням", оскільки для того, щоб лишатися на вершині популярності потрібно постійно розвивати себе як особистість, висувати нові цілі, що у свою чергу потребує зміцнення здоров'я та веде до особистого задоволення власними досягненнями, розширюючи коло своїх міжособистісних відносин та спілкування.

Розвиток "правового суспільства (36 відповідей) та допомога іншим", а також "любов і сім'я" (35 відповідей) у даної групи респондентів стоять на

останніх місцях, що свідчить про їх низьку особистісну мотивацію на досягнення та зосередження у цих напрямках своїх зусиль.

2. Для слухачів рок-музики та метал-стилів:

- 1) міжособистісні контакти і спілкування (98);
- 2) здоров'я та особисте задоволення (70);
- 3) безпека та автономність (62);
- 4) любов і сім'я (48);
- 5) особистісне зростання (45);
- 6) правове суспільство і допомога іншим (39).

Отже, для слухачів рок-музики міжособистісні контакти грають вирішальну роль у виборі життєвих стратегій. І це легко пояснити, оскільки вони активно відвідують концерти, проводять час із друзями, спілкуються між собою не тільки безпосередньо, але й у мережі Інтернет. Все це разом створює умови для налагодження міжособистісної комунікації та постійного розширення кола друзів і джерел інформації.

Реалізація потреби досліджуваних у особистісному задоволенні взаємопов'язана із попередньою стратегією – задоволення від спілкування з однодумцями стосовно актуальних тем та приналежність до певної спільноти, в даному випадку – рок-аудиторії. Прагнення до автономності у слухачів рок-музики черпає себе із текстів пісень груп, проте не так виражене як попередні стратегії, оскільки все ж слухачі іноді створюють свої аматорські групи, проте частіше лишаються слухачами – тобто можна прослідкувати певну взаємозалежність від своїх колег, що аж ніяк не сприяє набуттю повної автономності.

"Любов і сім'я" для цієї групи респондентів важлива значно більше, ніж для музикантів, проте все ж не є провідною стратегією життя. Як показує наше дослідження, вона йде поряд із цінністю "особистісного зростання" та "правового суспільства" (різниця лише в кілька відповідей). Отже, можна зробити висновок, що дані цінності не є досить актуальними для слухачів рок-музики, хоча й присутні у відповідях респондентів.

3. Для групи "всі інші":

- 1) міжособистісні контакти і спілкування (94);
- 2) безпека та автономність (66);
- 3) здоров'я та особисте задоволення (59);
- 4) любов і сім'я (48);
- 5) правове суспільство і допомога іншим (47);
- 6) особистісне зростання (34).

Вищезазначені результати свідчать, що "міжособистісні контакти і спілкування" для даної групи респондентів також є провідною життєвою стратегією як і для двох попередніх груп. Це можна пояснити високим рівнем потреби у комунікації для молоді у наш час, незалежно від приналежності до рокерів чи металістів.

"Безпека і автономність" були визначені досліджуваними другою провідною стратегією, що, виходячи із індивідуальних бесід, можна пояснити прагненням до самостійності і неможливістю досягти її у бажаній мірі у зв'язку з сучасною соціальною ситуацією та особистісними чинниками.

"Здоров'я та особисте задоволення" є третьою життєвою стратегією, яку вказали респонденти даної групи. Культура здорового тіла тут присутня повною мірою і можна впевнено сказати, що досягнення високих показників здоров'я завжди супроводжується особистим задоволенням.

"Любов і сім'я", на жаль, не відіграє суттєвої ролі для даної групи респондентів, хоча у рейтинзі цінностей вона – на четвертому місці. За відповідями самих досліджуваних спочатку потрібно досягти успіху у попередніх стратегіях, а вже потім думати про сім'ю.

"Правове суспільство і допомога іншим" є передостанньою стратегією і це означає, що у молодіжному середовищі є досить поширеними апатичні тенденції щодо справедливості, права, сили законодавства і загальнолюдських цінностей.

Останньою в ієрархії стратегій "не рокерів" є "особистісне зростання". На нашу думку, це може бути результатом наших суспільних тенденцій чи

особистісних якостей молоді, і виражається у небажанні працювати над собою, своїм саморозвитком та вдосконаленням.

Таким чином, простежується загальна тенденція до того, що найважливішою життєвою стратегією для всіх респондентів є "міжособистісні контакти та спілкування". Звідси можна зробити висновок, що даний напрям життєвих стратегій є актуальним незалежно від приналежності до субкультури рокерів і металістів, хоча мотиви у кожній групі респондентів свої і досить різняться, проте, загальна спрямованість на розширення комунікації навколо себе, зміцнення міжособистісних зв'язків для розширення кола свого спілкування спільна для всіх.

Також провідними життєвими стратегіями досліджуваної молоді є "безпека і автономність" та "здоров'я і особисте задоволення". Це вказує на те, що субкультура рокерів та металістів не впливає на обрання молоддю напряму життєвого спрямування. Значних відмінностей між життєвими стратегіями респондентів різних груп не виявлено. Розбіжності виявилися на нижчих рівнях ієрархії життєвих стратегій молоді. Зокрема, представники субкультури рокерів та металістів (музикантів рок-груп) на останнє місце ставлять "любов та сімейні відносини", що яскраво простежується відсутністю даних понять у гаслах та постулатах рок-ідолів. І хоч багато пісень написано про любов, але за словами самих респондентів вона частіше нещасна чи жорстока до них і віра у неї зводиться нанівець. У групі респондентів-слухачів рок-музики на останньому місці стоїть "правове суспільство", що вказує на незалежність поглядів на суспільну обстановку від приналежності до субкультури, тобто вплив самої субкультури у даному напрямку стратегій є слабким. На останньому ж місці у групі респондентів, які жодним чином не належать до музичної субкультури рокерів та металістів, стоїть "особистісне зростання".

Отже, результати нашого дослідження свідчать, що музична субкультура рокерів та металістів не несе значного впливу на формування життєвих стратегій молоді, оскільки такі життєві цінності як "міжособистісне спілкування" та "здоров'я і особистісне задоволення" присутні у рейтинзі цінностей є найбільш значущими для усіх трьох груп респондентів. Разом з тим подальшого дослідження потребує своєрідність впливу інших субкультур на соціалізацію молоді.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики / Т. Ф. Алексєєнко. – К. : Наукова думка, 2007. – 156 с.
3. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
4. Левикова С. И. Феномен молодежной субкультуры (социально-философский аспект) : дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Левикова С. И. – М. : Московский педагогический государственный университет, 2002. – 358 л.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.
6. Резнік Ю. М. Життєві стратегії особистості (досвід комплексного аналізу) / Ю. М. Резнік, О. О. Смирнов. – М., 2002. – 384 с.
7. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства : монография / С. В. Савченко. – Луганск : АльмаМатер, 2003. – 406 с.

УДК 378.937.378.14

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Лукашова Н. І.

У статті розкрито можливості реалізації проблемного навчання як важливого шляху формування навчально-пізнавальної компетентності учнів під час вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: навчально-пізнавальна компетентність, проблемне навчання, проблемна ситуація, причинно-наслідкові зв'язки між будовою і властивостями речовин.

В статье раскрыты возможности реализации проблемного обучения как важнейшего пути формирования учебно-познавательной компетентности учащихся при изучении химии в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетентность, проблемное обучение, проблемная ситуация, причинно-следственные связи между строением и свойствами веществ.

The article reveals possibilities of problem-based learning as an important way of building students' learning skills (cognitive competence) in the study of chemistry in general education schools.

Key words: educational and cognitive competency, problem-based learning, problem situation, cause-and-effect connections between the structure and properties of substances.

В умовах змін у методології шкільної хімічної освіти компетентнісний підхід визнаний концептуальним орієнтиром для всіх рівнів навчання. Компетентнісна парадигма освіти передбачає підготовку творчої, активної та конкурентоспроможної особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві.

Відповідно до нормативних документів однією з ключових компетентностей, що мають бути сформовані в учнів, є *компетентність "уміти вчитися"*, яка передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

У загальноосвітніх навчальних закладах *основним видом діяльності є навчально-пізнавальна*, яка здійснюється або під керівництвом учителя, або самостійно. Здатність учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, як однієї з нагальних проблем сучасної школи, можна схарактеризувати, скориставшись поняттям *"навчально-пізнавальна компетентність учнів"* (НПК).

Метою статті є виявлення та наукове обґрунтування шляхів формування навчально-пізнавальної компетентності учнів під час вивчення хімії у ЗНЗ.

Зазначимо, що у підходах до визначення поняття *"навчально-пізнавальна компетентність учнів"* учені не одностайні.

Так, О. Хуторський виділяє НПК як *ключову компетентність, спрямовану на приріст знань, засвоєння методів пізнавальної діяльності, розвиток творчого мислення та самостійності* [10]. І. Зимняя відносить пізнавальну компетенцію до групи компетенцій, що пов'язані з пізнавальною діяльністю людини, і розуміє її як здатність людини до постановки і розв'язання пізнавальних завдань, створення і розв'язання проблемних ситуацій, прийняття нестандартних рішень, здійснення процесу пізнання на репродуктивному і продуктивному рівнях, дослідження природних явищ, здійснення інтелектуальної діяльності [3].

Наші дослідження переконали нас у тому, що успішному формуванню в учнів навчально-пізнавальної компетентності сприяє *проблемне навчання*, яке

визначається як система методів і прийомів, за допомогою яких учень включається у діяльність, що потребує творчого застосування знань у процесі розв'язування системи навчальних проблем і проблемних ситуацій. Н. Буринська наголошує, що в основі організації проблемного навчання лежить принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип "відкриття" ним наукових фактів, явищ, законів, методів дослідження і способів застосування знань на практиці [1]. Важливо, що метою проблемного навчання є *засвоєння не лише основ хімії, а й самого процесу здобування знань*.

У навчанні хімії *проблемність* реалізується за умов пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів. У проблемному навчанні чітко виділяються два діалектично пов'язані елементи: *проблемне викладання* (діяльність учителя) і *проблемне учіння* (діяльність учня). Зокрема, М. Пак проблемне навчання вважає цілеспрямованим освітнім процесом, що будується на ґрунті *співтворчості викладача та учнів, характеризується ініціюванням і реалізацією самостійної пошукової діяльності останніх, спрямованих на розв'язання навчальних проблем*. На думку дослідниці [7, с. 252], організаційно-управлінський компонент у технології проблемного навчання має свої специфічні ознаки, що переконливо ілюструє таблиця 1.

Таблиця 1

Взаємодія суб'єктів у проблемному навчанні (за М. Пак)

Діяльність учителя	Співтворчість	Діяльність учнів
Підготовка до сприймання проблеми	↔	Актуалізація здобутих знань
Створення проблемної ситуації	↔	Усвідомлення проблемної ситуації
Формулювання навчальної проблеми	↔	Сприйняття навчальної проблеми
Мотивація пошукової діяльності	↔	Пізнавальна потреба в розв'язуванні суперечності, що виникла
Управління пошуковою діяльністю учнів	↔	Самостійна творча пошукова діяльність
Контроль за пошуком	↔	Вирішення суперечності
Оцінювання результатів творчого пошуку	↔	Самооцінка та саморефлексія

У структурі *проблемної ситуації* психологи виділяють три основних компоненти: 1) невідоме, що містить видиму або усвідомлену *суперечність, яка є рушійною силою пізнавального процесу*; 2) пізнавальну потребу, яка породжує *мотив діяльності для розв'язання суперечності*; 3) інтелектуально-пізнавальні потреби учнів (творчі здібності, життєвий досвід тощо). У ході розв'язання навчальної проблеми виокремлюють декілька взаємопов'язаних етапів (ланок): створення (виникнення) проблемної ситуації; постановку (визначення) навчальної проблеми; висунення припущення; обґрунтування гіпотези і знаходження шляхів розв'язання проблеми; доведення гіпотези, розв'язування і перевірку правильності розв'язування проблеми.

Деякі автори вважають створення ситуації основою проблемного навчання [6; 9]. *Проблемна ситуація* – це психічний стан інтелектуального утруднення, яке виникає у людини тоді, коли вона в ситуації вирішення проблем (завдань) не може пояснити новий факт за допомогою вже наявних у неї знань або виконати певну дію знайомими способами і повинна знайти новий спосіб дії [6]. Аналіз проблемної ситуації – перший етап самостійної пізнавальної діяльності учня. Ступінь самостійності учнів під час розв'язування проблем залежить від змісту матеріалу, що вивчається, їх вікових та індивідуальних особливостей, від ступеня оволодіння учнями методом проблемного учіння.

Простежуючи генезис наукових основ проблемного навчання, ми дійшли висновку, що ця технологія особливо інтенсивно у вітчизняній методичці хімії

розроблялась у 80-х роках минулого століття. Починаючи з 90-х років, практика проблемного навчання поступово почала втрачати свої позиції. Метод проблемного викладу матеріалу досить обмежено використовується в загально-освітній школі. Теоретичні основи проблемного навчання, що їх було ґрунтовно розроблено в психолого-педагогічній літературі, ще не повною мірою реалізовано у змісті шкільних підручників з хімії, організації навчально-виховного процесу. Особливою мірою це стосується поглибленого вивчення хімії у профільних класах, що не забезпечує повноцінної інтелектуальної діяльності учнів, необхідної для самостійного творчого засвоєння знань, здійснення школярами навчально-дослідної діяльності, яка в цілому забезпечує формування навчально-пізнавальної компетентності школярів під час вивчення хімії.

Слід наголосити на визначальній ролі принципу історизму у проблемному навчанні. Н. Буринська стверджує, що термін "навчальна проблема" свідчить про те, що шукане знання закладено в навчальному матеріалі, й учень, розв'язуючи проблему, не відкриває нового для науки, а лише для себе перевідкриває вже відоме в науці. Таке перевідкриття збагачує учнів знаннями, методами, прийомами, якими користуються під час наукових досліджень і які дають можливість учням здійснювати самостійний пошук [1], що безпосередньо спрямовано на формування й розвиток їх навчально-пізнавальної компетентності під час вивчення хімії у ЗНЗ.

Нами виявлено, що у навчанні хімії навчальні проблеми найчастіше виникають під час установа зв'язків між теоріями і фактами, теоріями і поняттями тощо. Як правило, вони виокремлюються під час розгляду стратегії вивчення навчальної теми в цілому, а тому проблемне навчання створює оптимальні умови для формування *цілісних, системних та конструктивних знань з хімії*.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності, на основі якої формується проблемне завдання, проблемно-розвивальне навчання включає такі типи: усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту; зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах; суперечність між теоретично-можливим шляхом розв'язання завдання та практичною нездійсненністю обраного способу; суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування. З урахуванням цього, можна виокремити *шість способів створення проблемних ситуацій з хімії як навчальної дисципліни: ситуацію несподіваності, ситуацію невідповідності, ситуацію невизначеності, ситуацію конфлікту, ситуацію припущення, ситуацію заперечення*.

Для того, щоб дійсно активізувати розумову діяльність учня, недостатньо поставити перед ним завдання, треба зробити так, щоб у нього сформувалося до завдання власне ставлення. Важливо забезпечити такі умови, щоб завдання його зачепило, сколихнуло внутрішній світ, щоб виникла зацікавленість в її розв'язанні. Саме за таких умов з'явиться той емоційний фон, який і призведе до підвищення ефективності розумової діяльності. Учень активно включається у процес пізнання, коли його особисті уявлення будуть розходитися з деякими поглядами, положеннями, які виникають у процесі навчання; якщо він зіткнеться з протиріччям, тоді прокидається його внутрішнє я, виникає природне бажання розібратися, з'ясувати у чому справа.

Головним у здійсненні проблемного навчання є *аналіз змісту курсу хімії з метою виявлення у ньому проблем*, які слід вибудувати в порядку підпорядкованості одна одній. У цьому разі використання проблемного навчання, як зазначає Г. Чернобельська, набуває системності, що важливо для розвитку системного мислення учнів [9], одного з важливих чинників розвитку їх навчально-пізнавальної компетентності з хімії.

Так, під час методичного аналізу теми "Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. Будова атома" [8] навчальні проблеми чітко проглядаються, насамперед, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Коли вчитель у взаємозв'язку розкриває їх, проблемне навчання набуває системного характеру. Під час з'ясування послідовності вивчення теми

виокремлюється навчальний матеріал, який доцільно розкривати засобами проблемного навчання, а саме:

- відносність поділу елементів на металічні й неметалічні, якщо врахувати амфотерний характер оксидів і гідроксидів деяких елементів;
- пояснення причин явища періодичної повторюваності властивостей елементів, поступового переходу їх від металічних до неметалічних елементів та інертних елементів у періоді залежно від зростання заряду ядра їх атомів;
- аналіз причин порушення послідовності зростання відносних атомних мас у випадках Аргон – Калій, Кобальт – Нікол, Телур – Іод;
- пошуки відповіді на запитання "Чому відносні атомні маси елементів, які зафіксовані у періодичній системі не є цілими числами чи близькими до них?";
- пояснення виникнення головної та побічної підгруп у середині групи, існування малих і великих періодів, різного числа елементів у періодах тощо;
- розкриття періодичного характеру зміни таких властивостей хімічних елементів, як радіусу атома, потенціалу йонізації, спорідненості до електрона, електронегативності тощо;
- розкриття можливостей і перспектив розвитку вчення про періодичність.

Оскільки навчальні проблеми, що виникають, розглядаються під час вивчення теми в цілому, проблемне навчання з урахуванням поглибленого вивчення цієї теоретичної теми створює оптимальні умови для формування на основі сучасних уявлень про будову атома цілісних, системних та конструктивних знань про періодичний закон. Це в свою чергу переконливо забезпечує його функцію як наукової й методичної основи вивчення шкільного курсу хімії загалом.

Ще ширші можливості для поставки й вирішення *проблемних запитань* виникають під час розкриття причинно-наслідкових зв'язків між будовою та реакційною здатністю речовин у процесі поглибленого вивчення курсу органічної хімії у ЗНЗ. Сформулюємо їх, взявши за основу зміст теми "Вуглеводні", що ілюструє таблиця 2.

Таблиця 2

Проблемні запитання на матеріалі вивчення теми "Вуглеводні"

Питання, що вивчаються	Проблемні запитання
1	2
Електронна і просторова будова алканів	Як пояснити суперечність між будовою атома Карбону і тим, що в своїх сполуках він чотиривалентний? Як на основі уявлень про sp^3 -гібридизацію пояснити тетраедричну будову молекули метану? Чому в хімічному відношенні алкани малоактивні, а найбільш характерними для них є реакції заміщення?
Хімічні властивості алканів	Чому другий атом Гідрогену у молекулі метану заміщується на атом Хлору легше, ніж перший атом Гідрогену? Відповідь мотивуйте. Чому заміщення Гідрогену на атом галогену в алканах проходить регіоселективно (вибірково): спочатку при третинному атомі Карбону, потім – при вторинному і в останню чергу – при первинному?
Циклоалкани	Чому циклобутан та циклогексан мають спільні та розбіжні риси в реакційній здатності циклоалканів?
Будова молекули етену	Як пояснити утворення подвійного зв'язку з погляду електронної теорії? Чому sp^2 -гібридизацію називають тригональною?
Ізомерія алкенів	Чому кількість ізомерів у алкенів більша, ніж у алканів. Які умови необхідні для виникнення геометричних ізомерів? Відповідь мотивуйте.
Хімічні властивості алкенів	Чому алкени більш реакційноздатні, ніж алкани, а найбільш типовими для них є реакції приєднання, полімеризації, окиснення?

Продовження таблиці

1	2
	Як пояснити, що реакції заміщення в алканів відбуваються за радикальним механізмом, а реакції приєднання у алкенів – за механізмом електрофільного приєднання? Чому при взаємодії галогеноводнів і споріднених із ними сполук із несиметричними алкенами атом Гідрогену приєднується за місцем розриву подвійного зв'язку до більш гідрогенізованого атома Карбону?
Будова алкадієнів зі спряженими зв'язками	У чому суть π , π -спряження і чому алкадієни зі спряженими подвійними зв'язками виявляють своєрідні хімічні властивості? Відповідь обґрунтуйте. Що слід було врахувати, щоб добути синтетичний каучук, який би не поступався натуральному (природному) каучуку?
Електронна будова молекули бензену	Чому, маючи за складом молекули досить виражений ненасичений характер, бензен C_6H_6 виявляє реакції, не властиві ненасиченим сполукам? Які факти суперечать формулі Кекуле? Як слід розуміти термін "ароматичний зв'язок"?
Хімічні властивості бензену	Чому на відміну від ненасичених сполук при взаємодії з електрофільними реагентами бензен більш схильний не до реакції приєднання, а заміщення? Який механізм реакції електрофільного заміщення?
Взаємний вплив атомів у молекулі толуену	Чому толуен на відміну від бензену активніше вступає в реакцію нітрування, а на відміну від метану легко окиснюється?
Уявлення про орієнтацію замісників у ароматичному ядрі	Чому замісники I роду (за винятком галогенів) спрямовують заміщення в ароматичному ядрі головним чином в орто- та пара-положеннях, а замісники II роду – переважно в мета-положеннях?

Аналіз табл. 2 підтверджує, що проблемному навчанню, як і навчальному процесу в цілому, властива системність. Проблеми можуть бути сформульовані під час встановлення зв'язків між структурними елементами змісту, під час використання принципу історизму. Переконаємося, що умовами здійснення проблемного навчання є наявність проблемної ситуації, готовність суб'єкта до пошуку розв'язку, можливість неоднозначного шляху розв'язування, що повною мірою реалізується під час конструювання уроків хімії з використанням принципів проблемного навчання.

Наші дослідження переконали, що це дозволяє зосереджувати увагу не лише на засвоєнні навчальної програми, а на цілеспрямованій роботі щодо *розвитку інтелекту школяра* [4; 5]. Тому проблемне навчання є одним із важливих шляхів формування навчально-пізнавальної компетентності учнів, які в процесі своєї навчальної діяльності стають першовідкривачами і пошукачами істини. Створюються умови для дослідницького підходу у навчанні, завдяки якому забезпечується активна самостійна діяльність учнів з опанування дослідницьких умінь і навичок, засвоєння не лише нових знань з хімії, а самого процесу їх здобування.

Література

1. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К. : Вища школа, 1987. – 255 с.
2. Зайцев О. С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Зайцев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
3. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. Зимняя // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : монографія / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 315 с.
5. Лукашова Н. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів / Н. Лукашова // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 32–37.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
7. Пак М. Основы дидактики химии : учебное пособие / Мария Пак. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 307 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Хімія. 7–8 клас. 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: Сайт МОН України: [http: 1www/ mon.gov.ua/](http://www/mon.gov.ua/). – Назва з екрана.
9. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Чернобельская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов. – М. : ИОСОРАО, 2002. – С. 135–157.

УДК 371.39

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЛІЦЕЮ

Павлюк Л. М.

У статті автор актуалізує проблему формування соціальної компетентності старшокласників в умовах навчально-виховного процесу ліцею. Проаналізовано і визначено сутність та зміст поняття "соціальна компетентність", обґрунтовано роль проектних технологій у формуванні соціальної компетентності старшокласників.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальна активність, соціалізація, компетентнісний підхід, метод проектів.

В статье автор актуализирует проблему формирования социальной компетентности старшеклассников в условиях учебно-воспитательного процесса лицея. Проанализированы и определены сущность и содержание понятия "социальная компетентность", обоснована роль проектных технологий в формировании социальной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальная активность, социализация, компетентностный подход, метод проектов.

The author raises a problem of formation of senior pupils' social competence in terms of the educational process in a lyceum. The nature and content of the concept of "social competence" are analyzed and determined; the role of project technology in the formation of social competence in high school students is grounded.

Key words: social competence, social activity, socialization, competence-based approach, project method.

Реалії сьогодення свідчать про глибоку кризу держави, яка зумовлена крахом соціально-політичної системи, поглибленням внутрішніх проблем та зовнішньою інтервенцією. Для відбудови Україні необхідні не просто матеріальні ресурси і підтримка інших держав, а, перш за все, внутрішній резерв – об'єднаний єдиною національною ідеєю український народ. У зв'язку з цим актуалізуються питання щодо підготовки підростаючого покоління до нових умов життя, їх соціалізації та формування соціально активної та соціально компетентної особистості.

Актуальність дослідження проблем формування соціальної компетентності молоді зумовлена рядом причин: орієнтацією сучасного суспільства на відкритість, інтеграцію, демократизацію відносин, об'єднання зусиль усіх суб'єктів соціальної взаємодії для вирішення завдань, що забезпечують умови поступового розвитку людської цивілізації; процесами інтернаціоналізації і глобалізації, які протікають у даний час у світі і вимагають від сучасної молоді умінь вибудовувати взаємини в умовах різних укладів життя, конфесійних нюансів, економічних специфікацій, культурних традицій, уміння вести соціальний діалог. Проблема формування і розвитку соціальної компетентності школярів – це важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема. Її вирішення зачіпає нагальні питання суспільства і освіти, оскільки в умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлене завдання не просто дати учням певний рівень знань, умінь і навичок з основ наук, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному надскладному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми. Орієнтація сучасного суспільства на людину, на розкриття її соціальної сутності, на вирішення соціальних проблем повинна стати в практиці освіти пріоритетом виховання, якому поки відводиться другорядна роль. Начальний освітній заклад повинен стати чинником формування і розвитку соціальної компетентності особистості, що дозволить жити в сучасному суспільстві.

Учнівська молодь є однією з найбільш соціально-активних груп населення, яка в найближчий час буде визначати розвиток держави. Тому випускник ліцею повинен бути не тільки висококультурною особистістю, а й бути соціально компетентною людиною, а саме: бути комунікабельним, контактним у спілкуванні з різними людьми, вміти спільно працювати, запобігати конфліктним ситуаціям, уміло виходити з них, уміти приймати відповідальність за власні дії і вчинки. Соціальна компетентність повинна забезпечити мобільність молодого людини; навчити її розуміти і контролювати свої емоції і перейматися почуттями інших людей; обговорювати, домовлятися, аргументувати, доводити, погоджуватися (або не погоджуватися).

Соціальна компетентність підлітка набуває все більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових і дуже різноманітних форм пред'явлення і переробки інформації, з усе зростаючим рівнем тих запитів, які пред'являє підлітку суспільство.

В останні роки у зв'язку з соціально-економічними і політичними змінами в житті держави і помітною активністю у цих процесах молоді, яка вчиться, учені приділяють все більше уваги науковим дослідженням соціального розвитку підлітків, бо саме в період дорослішання, переходу "від дитинства до дорослості" формуються знання, уміння, навички взаємодії з іншими людьми в суспільстві, встановлюються стосунки, позиції, погляди. Але достовірної картини переважного рівня соціального розвитку підлітків у країні або окремих компонентів соціального розвитку, зокрема формування соціального досвіду, в кількісних і якісних показниках ми на сьогоднішній день не маємо.

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін.); соціально-психологічна компетентність (Л. Лепіхова); соціальна компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горяньська та ін.), структура соціальної компетентності (В. Масленнікова).

У наукових працях з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменєва); соціальна адаптація (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дементєва, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверєва, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська). Водночас окремі питання залишилися недостатньо дослідженими або недослідженими взагалі.

Проблема соціальної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія "соціальна компетентність" широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи компетентнісний підхід в освіті та вихованні набуває неабиякого значення.

Важливими у дослідженні теоретичних аспектів проблеми формування соціальної компетентності є наукові праці С. П. Архипової, яка вважає, що соціально-психологічна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, фактором самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості та А. Гудзовської, яка соціально-психологічну зрілість розуміє як компетентність, як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, як уміння правильно визначати психологічні особливості людей.

Аналіз теоретичних розробок з проблеми формування соціальної компетентності особистості дає підстави стверджувати, що дослідження 90-х рр. ХХ ст.

(Євсєєв А. В., Сафронова О. В., Нікітін І. Н.) трактують соціально-психологічну компетентність як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. Трактують зводиться до категорій комунікативності, конфліктності, розв'язання спеціальних завдань, оскільки дослідників цікавила соціально-психологічна компетентність керівника, тобто його особистісна відповідність об'єктивним вимогам посадових обов'язків.

Аналіз сучасних наукових досліджень з проблеми дає змогу стверджувати, що вона є мало дослідженою. Вивчення потребують такі її аспекти як визначення критеріїв і рівнів сформованості соціальної компетентності старших підлітків та використання сучасних інноваційних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників ліцеїв.

У зв'язку із вищесказаним, **метою статті** є визначення сутності категорії "соціальна компетентність старшокласника" та визначення ролі проектних технологій у процесі її формування.

XXI століття – період стрімкого зростання значення науки й освіти в житті людства, і це значення зростатиме пропорційно їх здатності вирішувати конкретні життєві проблеми людини. На сьогодні можна констатувати факт оновлення функції загальноосвітніх навчальних закладів: не тільки навчання і виховання, але і соціалізація учнів – формування особистості, яка буде здатна отримувати глибокі знання, професійні навички, вільно орієнтуватися у світі, саморозвиватися і самостійно приймати правильні, морально-відповідальні рішення в умовах мінливого світу.

Пріоритетними якостями випускника на сьогоднішній день є компетентність, комунікабельність, психологічна стійкість. Освічена людина в сучасному суспільстві не тільки і не скільки людина, що володіє знаннями, а яка вміє цілеспрямовано здобувати знання і при потребі застосовувати їх у будь-якій ситуації. Тому одним із перспективних напрямів реформування освіти є впровадження компетентісно спрямованого підходу.

Сьогодні свідчить, що юне покоління сучасності входить у досить непростий соціальний світ, який характеризується постійними змінами, ускладненням соціальних зв'язків, розмитістю критеріїв оцінювання соціального успіху та престижності, міжгенераційною відчуженістю тощо. У такому соціумі молодій людині важко визначити власні життєві орієнтири, здобувати відповідний соціальний статус, реалізовувати свої соціальні здібності.

Щоб уникнути багатьох ризиків, що можуть значно послабити життєві позиції молоді людини, їй потрібно засвоїти основи функціонування соціального світу, бачити його реальний стан, уміти взаємодіяти з ним у конкретних ситуаціях, знаходити в ньому своє місце та відповідати на його очікування (виконуючи соціальні статуси та ролі), прагнути до удосконалення соціальних взаємин та бути готовим до практичних дій, реалізуючи при цьому свої особистісні потенції та бажання. Отже, сучасне соціальне життя передбачає, що кожна юна людина повинна бути соціально компетентною особистістю.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує той факт, що соціальна компетентність особистості стає однією із головних потреб людини. У зв'язку з цим вона має формуватися щонайраніше. Найбільш сензитивним періодом для формування соціальної компетентності вважається старший підлітковий вік, тобто у підлітків та старшокласників, які вже можуть активно включатися у соціальне життя, переходячи зі стану соціального об'єкта у стан соціального суб'єкта. Соціальний суб'єкт – це особистість, яка не тільки засвоює соціальні вимоги, але і самостійно виробляє важливі для себе соціальні потреби та спрямовує зусилля на їх реалізацію, керується у своїй поведінці сформованими ціннісними орієнтаціями та ідеалами, виявляє певну допустиму, що не може бути антисоціальною, автономність, тобто відокремленість, відособленість від суспільства. У досягненні соціальної компетентності має бути зацікавлена як сама особистість, так і суспільство, до якого вона належить.

Спираючись на дослідження В. М. Шахрай, можна стверджувати, що соціальна компетентність відображає якісну сторону взаємодії особистості і суспільства, сутність соціальної компетентності потрібно визначати, базуючись на особливостях цієї взаємодії.

Аналізуючи різноманітні трактування терміну "компетентність", можна констатувати, що науковці розглядають її: як володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь; інформованість і здатність реалізовувати свої можливості у певній сфері життєдіяльності; як досвід в тій чи іншій області, який дозволить гарантовано досягати високих результатів у будь-якому вигляді діяльності; як психосоціальну якість, що означає силу і впевненість, що виходить з почуття власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно вирішувати поставлені завдання.

Аналіз наукових підходів до визначення категорії "соціальна компетентність" дає підстави констатувати, що поки що не існує єдиної усталеної думки щодо поняття "соціальна компетентність". У зміст та структуру терміну різні автори вкладають різні визначення; не існує чіткого розмежування семантично близьких та синонімічних категорій таких як "соціально-психологічна компетентність", "комунікативна компетентність", "професійна компетентність", "соціальна зрілість", "життєва компетентність". Причому навіть на природу соціальної компетентності немає усталеного погляду, серед дослідників існують певні протиріччя: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор (Скайє К., Гіндіна О.), інші – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (Бодалев А. А., Лепіхова Л., Белоцерковець Н.).

У визначенні соціальної компетентності учнів старших класів ліцею ми спираємось на цілі освіти ХХІ ст., які сформульовані Жаком Делором:

- навчитися пізнавати;
- навчитися робити;
- навчитися жити разом;
- навчитися жити.

Саме вони і визначають, по суті, основні глобальні компетентності особистості школяра.

В основі терміну "компетентність" є вихідна основа "compete", що означає "знати", "досягати", "вміти", "відповідати". Ці визначення, на погляд С. С. Бахтєвої, висловлюють сутність соціальної компетентності у загальному вигляді:

– "знати": знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;

– "вміти": означає не лише способи реалізації знань, а й уміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

– "досягати": вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;

– "відповідати": діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях.

У нашому дослідженні ми також беремо до уваги дослідження С. В. Макарова, який вважає, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, умінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти:

- 1) мотиваційно-особистісний компонент;
- 2) когнітивний компонент;
- 3) операційний компонент.

С. В. Нікітіна до двох перших компонентів додає ще два: комунікативно-діяльнісний та рефлексивний [5, с. 80].

У визначенні структури соціальної компетентності школярів нам близькі погляди В. В. Цветкова, який виділяє наступні структурні компоненти:

- 1) інтерактивно-комунікативний;
- 2) партисипативно-діяльнісний;
- 3) організаційно-управлінський;
- 4) регулятивно-захисний [6].

Спираючись на вищесказане, можна стверджувати, що ці складові надають можливість вважати соціальну компетентність комплексною характеристикою особистості.

Ефективність процесу формування і розвитку соціальної компетентності старшокласників-ліцеїстів, на наш погляд, великою мірою буде залежати від вибору методів і технологій. Змінюючи зміст освіти, компетентнісний підхід накладає тим самим відбиток і на їх вибір, серед яких педагоги на даному етапі розвитку освіти все частіше віддають перевагу активним методам навчання і виховання. Прикладом може служити метод проектів.

Набуваючи все більшої популярності, метод проектів отримав широке застосування в педагогіці двадцятого століття, був і продовжує залишатися предметом досліджень багатьох учених і наукових діячів, які висвітлюють різні аспекти цього методу. Так Є. Ф. Бехтенова розглядає в своєму дослідженні умови формування проектної діяльності учнів; впливу методу проектів на формування мотивації до навчання, а підвищенню пізнавального інтересу школярів присвячені праці Є. Євдокимова, Т. В. Березиної, О. А. Гребеннікова. У дослідженнях Є. С. Полат велику увагу приділено використанню інформаційних технологій в реалізації методу проектів. М. Б. Романовська розглядає вищезазначений метод у контексті профільного навчання. В. В. Мала досліджує метод проектів як засіб розвитку творчих здібностей.

Тим не менше, ці праці не надають належного значення потенціалу використання методу проектів як способу формування соціальної компетентності та факторів ефективності впливу цього методу на процес розвитку основних соціально-значущих знань, умінь і навичок. Дана обставина послужила вирішальним чинником у виборі теми дослідження.

Аналіз практики дозволяє виділяти деякі тенденції у виборі шляхів формування соціальної компетентності: це опора на самостійність та ініціативність школярів, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування, посилення прикладного, практичного характеру предметного навчання. Саме тому у виборі найбільш оптимального способу формування та розвитку соціальної компетентності ми звернулися до одного з названих методів – методу проектів, враховуючи унікальне поєднання в цьому методі (як особливої педагогічної технології) найбільшої кількості зазначених вище переваг: уміння працювати в команді, практична спрямованість та інше.

В даний час надзвичайно актуальна дискусія про пошук нових педагогічних технологій, методів і засобів навчання, які б відповідали сучасним підходам до змісту освіти. Однією із широко відомих педагогічних технологій, що зараховуються до порівняно нових, є метод проектів.

Звертаючись до його історії, можна помітити, що цей метод почав формуватися вже близько ста років тому, і з його розробкою, а також впровадженням у педагогічний процес пов'язані імена Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Е. Коллінгза.

Порівняльний аналіз історії становлення методу проектів показує, що підходи до розуміння його сутності вітчизняними й американськими педагогами були різними. Принципова відмінність полягала в тому, що вітчизняні педагоги (О. Г. Кагаров, А. П. Пінкевич, С. Т. Шацький та ін.) основну цінність методу проектів бачили в розвитку соціально значущих якостей особистості (колективізм, суспільно-політична активність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети та ін.), і, відповідно основний акцент робився на колективну суспільно корисну, трудову, ідеологічну спрямованість усіх проектів.

У свою чергу американські педагоги (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс та ін.) основну мету методу проектів вбачали у виробленні індивідуальної пристосувальної реакції школяра на ситуацію або середовище. Таким чином, цінність методу проектів, з точки зору американських педагогів, полягала в можливості індивідуалізації навчання за рахунок опори на суб'єктний досвід і пізнавальні інтереси учнів.

Що ж таке метод проектів у педагогічному процесі? Для відповіді на це питання необхідно виділити деякі характерні особливості даного методу при аналізі різних дефініцій цього поняття. У педагогічному енциклопедичному слов-

нику метод проектів описується як система навчання, в якій знання та вміння учні набувають у процесі планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань – проектів. Тим не менш, історичний досвід апробації даного методу показує, що дана педагогічна технологія не повинна бути домінуючою, але повинна бути органічно вплетена в освітній процес на ряду з іншими методами і технологіями навчання та виховання.

У визначенні Є. С. Полат робиться акцент на самостійну діяльність учнів супроводжується детальною розробкою проблеми, з завершенням в якості реального, практичного результату.

І. В. Бурцева визначає метод проектів як дидактичну категорію, сукупність прийомів для оволодіння певною галуззю знання, шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання.

Також варто звернути увагу на розуміння методу проектів А. А. Хромова як системи навчання, гнучкої моделі організації навчального процесу, орієнтованої на творчу самореалізацію особистості учнів, розвиток їх інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення нового продукту володіє об'єктивною ситуацією і суб'єктивною новизною, що має практичну значущість, під контролем вчителя.

У педагогіці проектна діяльність розглядається як спосіб організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії, співпраці та співтворчості педагога і вихованців у ході поетапної практичної діяльності з досягнення намічених цілей.

Відповідно до зазначених визначень методу проектів виділимо його характерні риси:

- співпраця і співтворчість усіх суб'єктів педагогічного процесу в орієнтації на самостійність учнів;
- використання комплексу знань і навичок з різних сфер;
- відповідність поставлених проблем реальним інтересам і потребам вихованців;
- чітка послідовність етапів реалізації проекту та роботи над ним;
- творча спрямованість, стимулювання самореалізації і самоактуалізації особистості;
- спрямованість на практичний, соціально значущий результат.

Навіть при першому ознайомленні з характерними особливостями (активність і самостійність учнів, практична спрямованість, відповідність тем проектів інтересам учнів) методу проектів стає очевидним його спрямованість на соціалізацію особистості і, як наслідок, формування і розвиток соціальної компетентності. Це дозволяє нам зробити висновок, що метод проектів має бути більш повно використаний у педагогічній діяльності, спрямованій на розвиток соціальної компетентності й отримати максимально широке застосування в практиці сучасного ліцею.

Література

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 17.
2. Гребеннікова О. А. Проектна діяльність старшокласників: уподобання, мотиви, форми організації / О. А. Гребеннікова // Вчені записки інституту безперервної педагогічної освіти. – Вип. 6. – Великий Новгород, 2004. – Кн. 2. – С. 37–41.
3. Лебедев О. Є. Компетентнісний підхід в освіті / О. Є. Лебедев // Шкільні технології. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореферат дис. ... канд. психол. наук / Макаров С. В. – М., 2004. – 21с.
5. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук / Никитина С. В. – Омск, 2004. – 214 с., с. 80.
6. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук / Цветков В. В. – Великий Новгород, 2002. – 155 с. – С. 26–27.

УДК 378:336.225

ФОРМИ І МЕТОДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ФІСКАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Пілюгіна Т. В.

У статті розглядаються традиційні та інноваційні форми і методи навчання іноземних мов студентів податкових факультетів вітчизняних університетів та охарактеризовано їх вплив на ефективність іншомовної підготовки майбутніх фіскальних службовців.

Ключові слова: фіскальна служба, іноземна мова, форма навчання, метод навчання.

В статье рассматриваются традиционные и инновационные формы и методы обучения иностранным языкам студентов налоговых факультетов отечественных университетов и охарактеризовано их влияние на эффективность иностранной языковой подготовки будущих фискальных служащих.

Ключевые слова: фискальная служба, иностранный язык, форма обучения, метод обучения.

The article deals with traditional and innovative forms and methods of teaching foreign languages at tax departments of national universities and describes their impact on the effectiveness of future fiscal officers' foreign language training.

Key words: fiscal service, foreign language, form of teaching, teaching method.

Зміст іншомовної підготовки майбутніх працівників органів державної фіскальної служби реалізовується за допомогою відповідних технологій, що ми розглядаємо як алгоритм дій, правильне виконання яких у заданій послідовності повинно призвести до запланованого кінцевого результату навчання. Послідовність задається існуючими поглядами на навчання. Так, в основі організації навчального процесу лежать знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. В основі кожної технології – дії, тобто методи і прийоми, форми організації навчального процесу, від оптимального вибору яких залежить висока продуктивність та якість навчання майбутніх фахівців [2].

Методами навчання у вітчизняній теорії вважаються упорядковані дії, способи набуття студентами професійного досвіду, опанування професійними знаннями і формування професійних якостей [3, с. 162].

Під формою навчання вітчизняні та зарубіжні дослідники розуміють способи його організації (індивідуальна, групова, колективна), часові та організаційні режими його протікання і порядок спілкування суб'єктів процесу (безпосереднє або дистанційне) [6].

Інноваційним формам і методам іншомовної підготовки за економічним та юридичним спрямуванням, призначеним для створення "досконалого" фахівця, присвячено дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: І. Е. Артеменко, Н. В. Войнаровської, С. Зеффа, В. Ю. Ільної, Дж. Кері, П. Керона, І. В. Кухти, Р. МакГі, Н. О. Микитенко, М. Мунітца, О. О. Романовського, Н. А. Сури, О. В. Тинкалюк та ін.

З метою формування у студентів професійних якостей працівників податкової служби та гарантії їх повної готовності до входження у діловий світ як висококваліфікованих професіоналів факультети використовують різноманітні форми і методи навчання іноземних мов, призначені для досягнення таких результатів навчання, які задекларовані стандартами підготовки фахівців з податкової справи, розроблених з урахуванням відповідних потреб податкових факультетів, що мають різні стратегічні завдання та навчальні плани з оподаткування.

Вивчення особливостей організації професійної підготовки податкових службовців дало підстави згрупувати форми і методи навчання іноземних мов за

вербальною комунікацією, наданням інформації у наочному вигляді і практичним формуванням необхідних навичок. Вони реалізуються як лекції (lectures), колоквиуми і семінари (colloquiums and seminars), аудиторні дискусії (in-class discussions), проекти (projects), кейси (cases), моделювання (simulations), рольові ігри (role-plays) і вебінари (webinars). Створення відповідної структури організації навчального процесу за допомогою використання різноманітних методів навчання сприяє підготовці студентів до їх самостійного навчання упродовж професійної кар'єри. Представимо їх аналіз.

Лекція як усна презентація викладачами фактів, правил і відносин, є найрозповсюдженішим методом навчання. Вона використовується для ознайомлення з новими предметами, підведення підсумків, показу взаємозв'язку між теорією і практикою, наголошення на основних ідеях, слугує інструктажем, представляє усю навчальну дисципліну і поєднується з іншими формами і методами навчання [5]. І хоча під час лекції включення аудиторії у навчання відбувається лише у вигляді слухання, тобто є пасивним для студентів процесом, за допомогою неї викладач налагоджує з останніми зв'язок з метою передачі інформації або науціння де її здобувати, надання настанови для проведення самостійної роботи.

У підготовці працівників податкової служби використовуються різні види лекцій: ілюстрована бесіда (illustrated talk), коли викладач при зверненні до слухача в основному покладається на візуальні технічні засоби навчання; під час брифінгу (briefing) викладач представляє короткий виклад фактів без залучення допоміжних технічних засобів навчання; формальна лекція (formal lecture) передбачає інформування студентів практично без їх вербальної участі; до навчальної лекції (teaching lecture) викладач готує усний виклад матеріалу, який дозволяє студентам брати деяку участь у роботі і спрямовує їх до отримання бажаних результатів навчання.

Визначено, що податкові факультети використовують метод кооперативного або групового навчання іноземних мов (cooperative or group learning method) як навчальну стратегію, що об'єднує студентів у малі групи для спільної роботи з метою покращення його ефективності. Численні дослідження різних навчальних планів демонструють високу ефективність даного методу. Наприклад, його прихильники у Каліфорнійському політехнічному державному університеті (California Polytechnic State University) зазначають, що студенти, які займалися методом групового навчання, зазвичай мають вищі результати тестування, самооцінку, удосконалені комунікативні навички і краще розуміння навчальних предметів. Найбільшою перевагою кооперативного навчання є постійна активна участь студентів в освітньому процесі [5].

Застосування колоквиумів і семінарів дає студентам можливість опанувати теорію у міждисциплінарний спосіб. Семінари присвячуються обговоренню проблем, колоквиуми зосереджуються на презентаціях попередньо підготовлених письмових наукових дослідженнях.

Вебінари є надзвичайно розповсюдженою формою навчання майбутніх фахівців з оподаткування, суть якої полягає у короткостроковому проведенні семінарів, презентацій, лекцій, симпозіумів в Інтернет мережі. Характерною особливістю вебінару є його інтерактивність: можливість передавати, отримувати та обговорювати інформацію.

Проводячи аудиторні дискусії, метою яких є надання навчальному процесу дискусійного формату, викладачі податкових факультетів використовують декілька їх видів.

Так, за "кола голосів" ('circle of voices') формуються групи студентів із п'яти осіб, яким дається декілька хвилини на роздуми над проблемою, далі кожен учасник отримує деякий час для висловлення своєї точки зору, решта часу відводиться на відгуки та репліки щодо висловлювань один одного.

За дебатів (debate) викладачі визначають ряд спірних питань, формулюють дискусійні проблеми і виносять їх на розсуд студентів. Учасники дебатів поділяються на команду тих, хто виступає на боці висунутих тез і на опонентів. Кожна команда обирає одну особу для презентації своїх поглядів, після чого групи знову збираються для висунення спростовуючих аргументів і вибирають одну особу для їх представлення.

Опитування після виконання завдання (debrief the debate) є висловлюванням учасниками своїх вражень від виконання відповідних завдань. Викладач просить звернути увагу на дискусійні моменти і відобразити їх у письмових роздумах.

Створюючи головоломки (jigsaw), викладачі складають короткий список тем у межах вивчення предмету. Кожен студент готується стати "експертом" з певної теми, спочатку особисто виступаючи з нею, потім дискутуючи з іншими "експертами". Використовуючи метод діалогу, "експерти" беруть на себе відповідальність за допомогу "неекспертам" в отриманні знань. Студенти, які обрали однакові теми, збираються у групи для в'яснення незрозумілих моментів та обговорення вивченого. Далі створюється група експертів з усіх тем для вислуховування кожного її учасника. Робота закінчується після висловлення учасниками спільного задоволення від розуміння усієї отриманої інформації.

За допомогою ведення діалогів у постерах (posted dialogues) малі групи підсумовують свої бесіди на ватманах, дошках і планшетах. Студенти читають відгуки і додають свої коментарі.

Робота у "пунктах, що обертаються" ('rotating stations') полягає у тому, що малим групам студентів, розміщеним у пунктах, надається десять хвилин для обговорення і занотовування провокаційних запитань. З виходом часу ці групи переходять до інших пунктів в аудиторії, де вони продовжують роботу з ідеями попередньої групи. Ротація відбувається кожні десять хвилин допоки усі групи побувають в усіх пунктах.

Метод "сніжного кому" ('snowballing') полягає в активності спочатку одного студента (його відповіді на запитання або доповіді) з наступним подвоєнням кількості учасників обговорення кожні п'ять хвилин аж до моменту, коли до кінця роботи знову утвориться одна велика група.

За допомогою методу "думай-працюй у парах-ділися" ('think-pair-share') викладач пропонує запитання студентам, які сидять по двоє. Вони деякий час про себе визначаються з відповіддю, потім обговорюють проблему у парі до досягнення спільної згоди, після чого їх просять поділитися своїми рішеннями з рештою аудиторії.

Трьохетапне інтерв'ю (three-step interview) розділяє студентську аудиторію на групи по чотири особи, які діляться на дві пари: А і Б, В і Г. Крок № 1: група А опитує групу Б, у той час як група В проводить бесіду з групою Г. Крок № 2: студенти міняються ролями: група Б опитує групу А, а група Г опитує групу В. Третім кроком є поділ враженнями від партнерів у групі № 4.

В "опитуванні за номерами" ('numbered heads together') кожен студент у групі отримує число від одного до чотирьох. Викладач формулює дискусійні запитання, які обговорюються студентами у групі і готуються до відповіді. Далі викликаються за номерами студенти, які представляють групову відповідь.

На круглому столі (roundtable) викладач пропонує запитання, на яке очікується декілька відповідей або роздає кожній групі студентів письмове завдання. Група має лише один листок паперу з однією ручкою. Студент записує одну відповідь, промовляючи її уголос і передаючи тому, хто сидить ліворуч.

Використовуючи прийом "виклад матеріалу, що генерує істину" ('generating truth statements'), група приблизно з чотирьох осіб придумує три закінчення до початку речень, вибираючи один або більше варіантів для представлення перед аудиторією. У вітчизняній практиці цей метод прийнято називати "незакінченим реченням".

Мозковий штурм ('brainstorming') є найбільш вільною формою дискусії. Його головна функція полягає у забезпеченні генерації ідей, а не аналізі та обговоренні рішень, запропонованих учасниками. Студенти пропонують відповіді на запитання або вирішення проблеми у межах відведеного часу. Правилами проведення мозкового штурму є: відсутність критики, заохочення ідей, рівноправність учасників, свобода асоціацій, запис усіх думок.

Під час практикуму (workshop) студентам відводиться час на підготовку і виконання певного завдання. Викладач присутній, щоб відповісти на запитання або, у разі необхідності, попрацювати зі студентами. Практикуми також використовуються

викладачами для репрезентації, обговорення вимог та алгоритмів дій, тренування умінь і навичок студентів, необхідних їм у подальшій професійній роботі.

Метод кейсів (метод конкретних ситуацій) є одним з найважливіших методів у магістерській підготовці фіскальних службовців. Ця технологія навчання використовує аналіз реальних економічних, юридичних і бізнес ситуацій з метою "відточування майстерності" майбутніх фахівців через розвиток готовності до прийняття рішень. Студенти повинні проаналізувати ситуацію, розібратися у суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати краще з них. Кейси ґрунтуються на фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Метод моделювання – це навчання, яке, за словами професора Руохомакі (Ruohomaki), є "поєднанням ознак гри (змагання, співпраця, правила, учасники, ролі) з ознаками імітації (об'єднання важливих ознак реальності). Загалом, будь-яка гра є моделюванням, якщо її правила стосуються емпіричної моделі реальності" [1, с. 259–265]. Чітко продумане моделювання тісно пов'язане з положеннями і правилами теорії дисциплін. Його завданнями є розвиток стратегічного мислення, навичок фінансового аналізу, операційної роботи, здатності працювати у команді і лідерських якостей. Моделювання дозволяє навчити студентів краще зрозуміти ролі акторів (урядових службовців і платників податків) та усвідомити процес стягнення податків на власному досвіді.

Рольова гра – це спосіб розширення досвіду учасників через запропонування їм неочікуваних ситуацій, у яких треба прийняти роль когось з учасників і виробити спосіб, що дозволяє призвести ситуацію до завершення. За словами провідних дослідників цього методу Л. Джарвіс (L. Jarvis) і К. Одел (K. Odell), "ця стратегія підкреслює соціальну природу навчання та убачає у колективній поведінці потужний для студентів соціальний та інтелектуальний стимул" [4, с. 147, с. 197].

Метод проектів завжди спрямований на вирішення конкретної, причому соціально значущої проблеми – дослідницької, інформаційної, практичної. У контексті навчання майбутніх податкових службовців це є особливо актуальним, адже, по-перше – уся економіка побудована на пропозиціях як передбаченні результатів з подальшим отриманням фінансування, а по-друге – стосується надзвичайно актуальної їх професійної функції – податкового планування.

Отже, професійна підготовка фіскальних службовців у вітчизняних вищих навчальних закладах демонструє широке різноманіття традиційних та інноваційних форм і методів навчання іноземних мов, використання яких на засадах конструктивізму націлене на формування у студентів професійної компетентності високого рівня.

З урахуванням вищезазначеного, наші подальші наукові розвідки варто зосередити на поглибленому вивченні окремих форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців з оподаткування.

Література

1. Allgood S. What Students Remember and Say about College Economics Years Later / S. Allgood, W. Bosshardt, W. Van der Klaauw, M. Watts // *American Economic Review*. – 2004. – № 94 (2). – P. 259–265.
2. Bloom's taxonomy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy / дата користування: 10.03.2013. – Назва з екрана.
3. Federation of Tax Administrators [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.taxadmin.org/fta/ftafact1.html> / дата користування: 03.08.2012. – Назва з екрана.
4. Jarvis L. Role-Playing as a Teaching Strategy [Електронний ресурс] / L. Jarvis, K. Odell, M. Troiano. – Режим доступу: <http://imet.csus.edu/imet3/odell/portfolio/grartifacts/Lit%20review.pdf> / дата користування: 25.03.2013. – Назва з екрана.
5. Teaching methods [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dynamicflight.com/avcfibook/methods/> дата користування: 12.08.2011. – Назва з екрана.
6. Vallino J. Design Patterns – Evolving from Passive to Active Learning / J. Vallino // *Frontiers in Education*. – V. 19, November. – 2003. – P. 8.

УДК 808.5:811.162.1

ВИКОРИСТАННЯ РИТОРИЧНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Ранюк О. П.

У статті проаналізовано поняття "метод", прокласифіковано та описано риторичні методи, які можна використовувати в процесі вивчення польської мови. Визначено їхнє значення для професійної підготовки студента-філолога у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: метод, риторика, філолог, теоретичні методи, практичні методи, польська мова.

В статье проанализировано понятие "метод", сделана классификация и описаны риторические методы, которые можно использовать в процессе изучения польского языка. Определено их значение для профессиональной подготовки студента-филолога в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: метод, риторика, филолог, теоретические методы, практические методы, польский язык.

The article presents an analysis of the concept of "method", a classification and description of rhetorical methods that can be used in the process of studying the Polish language, and determines their significance for professional preparation of philology students at higher educational institutions.

Key words: method, rhetoric, philologist, theoretic methods, practical methods, Polish.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови демократичної України особливого значення набуває підготовка філологів, спрямована на розвиток творчої, соціально активної, освіченої, гармонійно розвиненої особистості. Така особистість філолога спроможна на ефективне використання мовленнєвих навичок, опанування мистецтва слова, риторики. Адже в процесі професійної підготовки філолога варто формувати не просто фахівця з цієї спеціальності, а мовну особистість філолога. Мовна особистість, за словами М. Пентилюк, це людина, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її та дбає про її збереження й розвиток [7, с. 123]. На сучасному етапі модернізації освіти це можливе завдяки впровадженню в процес вивчення польської мови, зокрема, риторичних методів, що сприятимуть підвищенню комунікативної культури філолога. На жаль, не всі філологи володіють необхідними для професійної діяльності мовленнєвими вміннями та навичками, а саме: вмінням чітко та логічно висловлювати свої думки, формулювати тези, брати участь у діалозі, дискусії, суперечці, композиційно висловлювати власні думки, сприймати та аналізувати мовлення інших і т. д. Це пояснюється тим, що не у всіх ВНЗ введено курс "Риторика" у навчальний процес, а також недостатня розробка методичних рекомендацій, які необхідно застосовувати, щоб формувати риторичні вміння філологів. Саме це і зумовило **актуальність** нашої статті.

Аналіз досліджень проблеми. Проблема методу постійно викликає інтерес у дидактиків-філологів, які досліджують тісні й необхідні зв'язки, відношення між складниками навчально-методичної системи, зокрема дослідженням поняття "метод" займалися М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Пентилюк, О. Потапенко, І. Хом'як та ін. Значна кількість науковців досліджували питання методології в процесі навчання іноземної мови, зокрема можна виділити А. Болена, Б. Бєляєва, І. Зимню, Ф. Клоссе та ін. Однак питання використання саме риторичних методів у процесі вивчення польської мови є недослідженим.

Метою статті є аналіз та опис риторичних методів, які можна впровадити в методику навчання польської мови.

Виклад основного матеріалу. Для якісного навчання важливим є вибір методів. Н. Голуб зазначає, що орієнтирами у створенні методики навчання риторики є головні принципи національної системи освіти – гуманізація, гуманітаризація і демократизація, що спрямовують на виховання вільної, мислячої, творчої особистості, здатної не лише логічно висловлювати свої думки, але й захищати власну точку зору в соціальних і професійних формах спілкування [3, с. 26]. Введення дисципліни "Риторика" в навчальні плани ВНЗ України пов'язана з проблемами визначення методологічних засад курсу, формування термінологічної бази, дидактичного забезпечення навчальної роботи тощо. Використання риторичних методів на заняттях польської мови зумовлене необхідністю пошуку способів надання якісної освіти, використання новітніх методів і тем, які формують сучасний національно-культурний і соціальний дискурс, та відповідно потребують глибшого й точнішого опису й аналізу.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, метою діяльності освітян є створення умов для самоактуалізації кожної особистості, застосування новітніх педагогічних технологій, які б уможливили життєву компетентність майбутнього спеціаліста. Також з погляду дидактики, метод повинен, по-перше, максимально відповідати завданням освіти; по-друге, максимально сприяти розвитку необхідних здібностей та навичок [4]. Для філолога такими необхідними здібностями та навичками є саме комунікативні, які безпосередньо пов'язані з риторикою. Л. М. Пелепейченко зазначає, що вивчення риторики актуалізує вміння оцінювати рівень відповідності й ефективності сучасних соціокультурних стратегій і тактики, сприяє створенню ефективної мовленнєвої діяльності; удосконалює вміння самостійно визначати способи викладення інформації [6]. Важливими вміннями, які варто розвивати під час підготовки філолога у ВНЗ, є вміння спілкуватися, переконувати, домовлятися, тобто оволодіння технологією ефективної комунікації, а також організацією інформаційного забезпечення, правильного вибору тактик і стратегій текстотворення.

Для створення системи навчання риторики важливо враховувати такі її суспільні завдання: 1) виховання ратора – гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні; 2) визначення норм публічної аргументації, що забезпечують продуктивне обговорення важливих для суспільства проблем; 3) організація мовленнєвих відносин, що становлять базис суспільства; 4) визначення критеріїв оцінювання публічної діяльності, на основі якого відбираються особи, здатні обіймати відповідальні посади [2, с. 3].

Щоб з'ясувати, які риторичні методи потрібно застосовувати, слід визначити поняття "метод", що в науковій літературі має два значення: 1) метод, як методична система, або принципний шлях у навчанні предмету в конкретній історичній період розвитку науки; 2) метод як шлях і спосіб досягнення певної мети у викладанні.

Найбільш поширеним є тлумачення поняття "методу" як засобу досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів або операцій практичного чи теоретичного засвоєння (пізнання) дійсності.

Ми виділили риторичні методи, які можна використовувати в процесі вивчення польської мови на основі класифікації Л. П. Федоренко [8]. Так, залежно від джерела отримання знань, методи можна поділити на:

- теоретичні методи;
- практичні методи;
- теоретично-практичні методи.

Теоретичні методи дозволяють засвоїти основи красномовства. Зокрема, серед основних можна виділити такі: 1) знайомство з історією риторики, вивчення риторичного досвіду, а також аналіз праць відомих риторів минулого і сучасності, наприклад, варто працювати з окремими риторичними текстами польською мовою, що надає можливість студентам як поповнити свої знання новими поняттями та термінами, так і розширити свій світогляд; 2) використання викладачем теоретичного матеріалу та історичних відомостей заняттях, зокрема це знайомство з риторичними термінами, поняттями, наприклад, *klarowność*, *monolog oratorski*, *perswazja*, *styl retoryczny*, *piękna wymowa*, *epitet*, *metafora*, *powtórzenia* і т. ін.

До практичних методів, що безпосередньо збагачують мовлення студентів-філологів у процесі спілкування, можна віднести: 1) роботу над звуками в мовленні; 2) артикуляційну гімнастику; 3) словникову роботу; 4) складання текстів; 5) підготовка текстів до виступу, зокрема, складання партитур; 6) використання інтерактивних методів; 7) робота з енциклопедіями, довідковими матеріалами; 8) спостереження за мовленням дикторів, акторів; 9) перегляд фільмів; 10) редагування текстів, з якими працюють студенти на заняттях; 11) прослуховування аудіозаписів та їхній аналіз; 12) складання смислових схем побудови мовлення.

Надалі більш детально розглянемо деякі з вказаних методів. Робота над звуками мовлення необхідна насамперед філологам у процесі вивчення польської мови, зокрема, це вироблення акценту, робота над кожним звуком. Адже для того, щоб нас зрозуміли, варто правильно вимовляти іншомовні звуки. Спочатку потрібно вимовляти кожен звук окремо, згодом як він вимовляється в складах, словах та реченнях. Польська мова належить до слов'янських мов, тому і вимова багато в чому подібна, однак є велика кількість нюансів, що відрізняють її від інших слов'янських мов, зокрема, це носові літери *ą, ę*, також часто в словах зустрічаємо підряд декілька приголосних, які важко вимовляти, наприклад, у слові *dżdżysty*, що теж ускладнює вимову, варто постійно пам'ятати про сталий наголос на передостанньому складі. Також для покращення вимови варто використовувати прислів'я, приказки, скоромовки, вірші, тексти. Як варіант, наведемо кілька польських скоромовок, що можна використати на заняттях: *Przeleciały trzy pstry przepiórzyce przez trzy pstry kamienie; w Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie!; pstry pstrąg drgnął trwożliwie pod lustrem wody.*

Мета артикуляційної гімнастики – вироблення правильних, повноцінних рухів і певних положень артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків, і об'єднання простих рухів у складні. Артикуляційна гімнастика є важливою під час вивчення мови, адже ми пізнаємо нові звуки, тому повинні зрозуміти як використовувати артикуляційний апарат у процесі творення цих звуків.

Не менш важливим методом є лексична робота, яка полягає у збагаченні та активізації словникового запасу, стилістичному коригуванні текстів, тобто вживанні слів у потрібному значенні. Вправи на добір синонімів, антонімів, порівняння українських слів та іншомовних, групування слів за смислом чи за іншими ознаками. Для того, щоб активізувати та покращити мовлення, необхідно складати тексти різних стилів з новими словами, підбір епітетів чи інших тропів, етимологічний аналіз слів, вживання слів у прямому та переносному значенні. Варто особливу увагу звертати на польські фразеологізми та крилаті вислови, адже це дозволяє краще зрозуміти ментальність цього народу. Завжди робота з фразеологізмами викликає зацікавлення та поглиблений інтерес у студентів.

Скласти партитуру – означає розмітити текст умовними позначками, які допомагають уникнути логічних помилок у процесі повторних читань. Складаючи партитуру, необхідно позначити паузи, наголоси, визначити підвищення й зниження тону, інтонаційні переломи тощо. Партитурні позначки допоможуть у процесі навчання студентів, особливо коли треба показати, як здійснити інтонаційну фігуру, що не визначена розділовим знаком.

Інтерактивні методи, так би мовити, забарвлюють заняття, надають певного колориту. Н. С. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [5]. Під час використання інтерактивних методів викладач повинен зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно стежити, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Робота з енциклопедіями, довідковими матеріалами, зокрема, зі словниками, енциклопедіями, довідниками. Філологам варто правильно вживати крилаті вислови іноземною мовою відомих людей, народні прислів'я та приказки, різно-

манітні "максимуми" [1]. Можна працювати з різними видами словників, наприклад, з'ясовувати етимологію слів, правопис, різні незрозумілі поняття.

Спостереження за мовленням дикторів, акторів, перегляд фільмів, прослуховування аудіозаписів та їхній аналіз дозволяють збагатити словниковий запас філологів, проаналізувати польську мову в оригіналі, а також покращити вимову.

Методи теоретично-практичного вивчення – це: 1) складання пам'яток; 2) аналіз виступів одногрупників; 3) аналіз текстів.

Складання пам'яток потрібне для узагальнення матеріалу. Наприклад, це пам'ятки щодо складання тексту промови, складання партитур; вимог до мовлення; розроблення пам'яток щодо побудови артикуляційної гімнастики тощо.

Важливими є аналіз виступів одногрупників, наприклад, визначення основних помилок, які допустив колега під час промови, що варто було б додати, а чого необхідно було б уникнути. Це дозволяє розвивати комунікативні здібності, вміння висловлювати думки, бути, так званим, критиком.

Як бачимо з усього вищезазначеного, риторичні методи можна тісно використовувати з вивченням польської мови, тому що ці предмети тісно переплітаються один з одним, адже в курсі польської мови інтерес до риторики пов'язаний з культурою проблеми спілкування та побудовою текстів різних жанрів, мовленнєвим етикетом, стильовими особливостями тексту. Також це дозволяє покращити ефективність вивчення мови та зробити заняття більш цікавими. Завданням педагога є створення необхідного активного мовленнєвого середовища, для того щоб у студентів-філологів виникла природна потреба говорити та використовувати отримані знання в живому спілкуванні. У студентів під час вивчення іноземної мови, зокрема і польської, виникає страх перед іншомовним спілкуванням, тому викладачеві варто допомагати студентів у подоланні цього психологічного бар'єру, налаштовувати на впевнене висловлювання своїх думок. Риторичні методи дозволяють виробляти в студентів уміння здійснювати успішну взаємодію з іншими членами суспільства, зокрема й з іншомовними, як у професійному, так і в побутовому спілкуванні.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши риторичні методи, які можна застосовувати на заняттях з іноземної мови, зокрема польської, можна зробити висновок, що ці методи спрямовані на: 1) розвиток інтелекту, мислення, розширення та збагачення словникового запасу і граматичної побудови мовлення; 2) підвищення мотивації до комунікації; 3) контроль та самоконтроль якості мовлення; 4) підвищення техніки мовлення, вивчення прийомів володіння голосом, аудиторією в цілому. Це є лише короткою розвідкою на шляху повного та детального дослідження цієї проблеми.

Перспективи подальших досліджень. Перспективні напрями наших подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні інноваційних технологій та засобів у вивченні риторики.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Волков А. А. Основы риторики : учеб. пособие для вузов / А. А. Волков. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
4. Громова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громова. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2003. – С. 319–321.
5. Мурадова Н. С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении / Н. С. Мурадова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>. – Назва з екрана.
6. Пелепейченко Л. М. Основы теории мовної комунікації / Л. М. Пелепейченко. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2007. – 130 с.
7. Пентиліюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентиліюк // Вісник Львівського університету. Серія "Філологія". – Вип. 50. – 2010. – С. 123–130.
8. Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.

УДК 373.543

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Сидоренко М. М.

У статті розглядається проблема пізнавальної активності. Розкривається сутність поняття "дидактична гра", аналізуються її потенційні можливості в розвитку пізнавальної активності учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: пізнавальна активність, ігрова діяльність, дидактична гра, рольова гра, підручник з німецької мови, урок іноземної мови.

В статье рассматривается проблема познавательной активности. Раскрывается сущность понятия "дидактическая игра", анализируются её потенциальные возможности в развитии познавательной активности учащихся основной школы общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: познавательная активность, игровая деятельность, дидактическая игра, ролевая игра, учебник немецкого языка, урок иностранного языка.

The author considers the problem of cognitive activity, reveals the essence of the concept of "didactic game" and analyzes its potential capacity for the development of cognitive activity of pupils at secondary schools.

Key words: cognitive activity, play activity, didactic game, role play, German language textbook, foreign language lesson.

Постановка проблеми. Проблема розвитку пізнавальної активності учнів зумовлена особливостями сучасної науки, котра, як і суспільство в цілому, не може повноцінно функціонувати без активної, самостійної і творчо мислячої особистості, якій властива висока культура розумової праці в різних видах діяльності, яка володіє способами самопізнання, саморозвитку. Тому важливим завданням сучасного вчителя є постійне вдосконалення методики організації навчального процесу, яка б розвивала пізнавальну активність учнів. Успішне навчання іноземної мови можливе лише тоді, коли вчитель у своїй практиці використовує такі методи, прийоми, засоби й форми, що сприяють ефективному розвитку творчої уяви й відтворюючої діяльності, розширенню емоційної сфери й розумової активності учнів.

Ефективним засобом активізації навчальної діяльності школярів є систематичне використання дидактичних ігор на різних етапах вивчення іноземної мови, оскільки кожна гра призначена для розвитку творчого мислення, долання труднощів під час засвоєння навчального матеріалу, відпрацювання індивідуального стилю спілкування та поведінки у колективному розв'язуванні завдань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку пізнавальної активності є однією з найважливіших у сучасній дидактиці. Її актуальність полягає в тому, що сучасне шкільне навчання посилено орієнтується на самоосвіту учнів, цілеспрямований розвиток їхніх творчих здібностей. Педагогічна наука вже має певні досягнення в цьому питанні.

Наукові основи розвитку пізнавальної активності визначені в дослідженнях дидактів – Л. Арістової, Д. Вількеєва, М. Данилова, Б. Єсіпова, В. Лозової, В. Максимова, О. Матюшкіна, М. Махмутова, П. Підкасистого, Н. Половнікової, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. У дослідженнях Л. Божович, М. Махмутова, І. Синиці, Ю. Шарова, Г. Щукіної та ін. розглядаються пізнавальні потреби та інтерес, їхні зв'язки з активним самостійним навчанням школярів. Психологічний аспект проблеми розвитку пізнавальної активності учнів висвітлювався в працях В. Ананьєва, П. Блонського, Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна,

Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Кудрявцева, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, А. Щербакова та ін.

Значну роль у розвитку теорії і практики навчання мають дослідження, спрямовані на удосконалення, найдоцільніше використання і творче поєднання певних методів, форм, прийомів навчання. До них слід віднести праці А. Алексюка, Г. Ващенко, М. Данилова, І. Лернера, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Харламова, С. Шацького та ін. Відомі методисти (Є. Пасов, М. Скаткін, Л. Кочергіна та ін.) розкривають значення методу ігрової діяльності в навчанні іноземної мови.

Дидактичні можливості гри як методу формування вмінь практичної діяльності вивчали Д. Александров, Б. Бадмаєв, Д. Вагапова, Р. Вайнола, А. Вербицький, А. Капська, Г. Нагорна, В. Платонов, Г. Сагач, П. Щербань та ін. Питання впливу гри на ефективність навчання висвітлені у працях А. Вербицького, Д. Ельконіна, І. Зимньої, О. Леонтєєва, Н. Складенко, Ю. Федусенко, Т. Хоменко та ін.

Мета статті – визначити роль дидактичної гри в розвитку пізнавальної активності учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття пізнавальної активності. Аналізуючи її визначення різними авторами, ми з'ясували, що у психолого-педагогічних дослідженнях пізнавальна активність розглядається як компонент пізнавальної діяльності (Л. Арістова, М. Данилов, Л. Іванова, М. Ігнатенко, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); як характеристика діяльності суб'єкта (Л. Арістова, В. Богословський, А. Крупнов, З. Чехлова, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), як одна з рис особистості (Ф. Ахматов, М. Головань, М. Гонелін, А. Іоголевич, Г. Костюк, І. Ланіна, М. Лісіна, В. Лозова, Г. Молонов, Н. Половнікова, Ю. Сокольников, Г. Щукіна та ін.); як готовність особистості до пізнання зовнішнього і внутрішнього світу (І. Ланіна, Н. Зверева, Н. Половнікова, І. Харламов, Т. Шамова та ін.).

Пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу, пізнавальну надситуативність, перетворювальність, самоактуалізацію, саморегуляцію, які є її визначальними характеристиками. Пізнавальна активність має мотиваційно-вольову природу, оскільки пов'язана з вольовими рисами особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість), а також з усіма утвореннями особистості, які є проявами її внутрішньої активності (цілісними орієнтаціями, спрямованістю).

Одним з ефективних засобів активізації розумової та пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови є дидактична гра. Вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. У навчальному процесі вона є тим засобом, який дає змогу якнайповніше врахувати вікові особливості підлітків, розвивати ініціативу й самодіяльність, створювати творчу атмосферу, реалізувати амбіції гравців, усебічно допомогти їм підготуватися до дорослого життя [10]. Дидактична гра сприяє виконанню важливих методичних завдань: створює психологічну готовність до комунікації; забезпечує природну необхідність багаторазового повторення певного мовного матеріалу; тренує учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанту.

Н. Посталюк виділяє в дидактичній грі навчальну, розвивальну та виховну функції. Автор підкреслює той факт, що проблемний зміст ігрової діяльності підвищує ефективність навчання удвічі. Інтенсифікація процесу навчання здійснюється за рахунок економії часу в процесі досягнення поставлених дидактичних цілей. Гра дозволяє позбутися стереотипів, шаблонів мислення, готує до нововведень, інакше кажучи, розвиває творчий стиль діяльності [6].

А. Вербицький вбачає основну дидактичну цінність ігрового методу в тому, що він відкриває перед учнями пізнавальні можливості, які недоступні за інших умов [1]. Г. Сагач вважає, що гра, як жодна інша активна форма, дозволяє учневі пройти основні етапи засвоєння матеріалу – сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування [7].

У методичній літературі на сучасному етапі можна зустріти різні класифікації ігор залежно від того, що покладено в основу класифікації. Класифікація дидактичних ігор дає змогу простежити їх сутнісні особливості, використання яких

забезпечує відповідний навчально-виховний ефект. Найбільш повну класифікацію навчальних ігор з іноземної мови представляють, на нашу думку, А. Деркач та С. Щербак. Згідно з цією класифікацією навчальні ігри поділяють:

- 1) за кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові, та ін.);
- 2) відповідно до їх функції (підготовчі, контрольні);
- 3) за ступенем складності (прості, складні, моноситуаційні, поліситуаційні);
- 4) за типом завдання (оперативні, тактичні, стратегічні);
- 5) за тривалістю проведення (довгострокові або короткострокові);
- 6) відповідно до змісту і мети (аспектні, мовні, комунікативні);
- 7) за рівнем складності індивідуальної діяльності (репродуктивні, репродуктивно-варіативні, творчі);
- 8) за способом, характером та формою проведення (письмові, усні, предметні, рольові, імітаційно-моделюючі та ін.) [2, с. 25].

У підручниках з німецької мови як другої іноземної (автори – М. М. Сидоренко, О. А. Палій) для учнів 5 та 6 класу розроблена система дидактичних ігор [8; 9]. На уроках німецької мови пропонується використовувати граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні, аудитивні та мовні ігри. Ігри з предметами та картками (наприклад, "Доміно", "Лото", "Квартет" та ін.), словесні ігри (наприклад, "Снігова куля", "Ланцюжок" та ін.), настільно-друковані ігри значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас учнів, допомагають створити наближені до життя ситуації і дають можливість підліткам оволодіти необхідними комунікативними навичками і адаптуватися до реалій і потреб навколишнього середовища. Змушуючи учнів передавати інформацію або ділитися думкою, ігри поєднують тренування з можливістю зрозуміти процес мовлення як живого спілкування.

Ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди (ігри-діалоги), розміщені у підручниках з німецької мови (автори – М. Сидоренко, О. Палій), розкривають основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності учнів, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вчителя. Такі ігри покликані додати пізнавальному змісту підручника незвичність, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поряд, але не помічається ними. Вони загострюють увагу, спостережливість, осмислення ігрових задач, полегшують подолання труднощів і досягнення успіху. Ігри-загадки активізують розумову діяльність дитини. Необхідність порівнювати, пригадувати, думати, здогадуватися дає радість розумовій праці. Розгадування загадок розвиває здібність до аналізу, узагальнення, формує уміння міркувати, робити висновки. Цінність гри-бесіди полягає в тому, що вона пред'являє вимоги до активізації емоційно-розумових процесів: єдність слова, дії, думки і уяви дітей. Гра-бесіда виховує уміння слухати і чути питання вчителя, питання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати думку.

Створення цікавих, емоційно забарвлених ситуацій допомагає підтримувати інтерес учнів, заохочує їх до участі у запропонованій діяльності. Якщо діти заінтриговані, здивовані, радісні, переживають почуття співпраці, творчості, вони більш чітко і яскраво запам'ятовують отриману інформацію, а саме, необхідну лексику та граматичні конструкції [3, с. 48–49]. Саме тому в підручниках з німецької мови використовуються реальні та казкові ситуації, а також ігри, вірші, комічні історії, розіграші та конкурси, розраховані на фантазію та активне експериментування дітей. Казкові герої-мишенята Кіто й Тіто присутні в кожному розділі підручників. Вони допомагають учням узагальнити, систематизувати вивчений матеріал у цікавих ігрових формах, відпочиваючи. А курйозні ситуації з ними допоможуть учням підняти настрій та підвищити мотивацію вивчення німецької мови.

У процесі навчання іноземної мови вагоме значення мають рольові ігри – різновид дидактичної гри, що поєднує ознаки ігрової та навчальної діяльності, під час якої діти програють соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому вербальні та невербальні засоби спілкування, що уможливають оптимальне використання фронтальних, групових, парних та індивідуальних форм діяльності на уроці [5]. Такі ігри можуть бути використані для розвитку творчого мислення,

для стимулювання творчої індивідуальності, підвищення мотивації мовленнєвих дій та інтересу учнів основної школи до вивчення іноземної мови [10].

Як засвідчує шкільна практика та власний досвід роботи в школі, учні з великим бажанням працюють на заняттях, де імітуються умови, наближені до життєвого середовища. Під час рольової гри учні набувають досвіду соціального й емоційно-морального спілкування, активної співпраці тощо. За колективного розв'язання проблеми в учнів формуються такі якості, як уміння розуміти інші погляди, здатність оцінювати себе та інших. Участь дітей у цьому виді інтелектуальної діяльності посилює працьовитість, волю, винахідливість, культуру мислення, інтерес до навчального предмета. Автори підручників з німецької мови (М. Сидоренко, О. Палій) пропонують учням 5–6 класів взяти участь у рольових іграх, сприймаючи себе як одного з героїв навчальної книги, відповідаючи на запитання різних персонажів, моделюючи разом із ними комунікативні ситуації, що розігруються.

Рольова гра допомагає згуртувати дитячий колектив, до активної діяльності залучаються сором'язливі й боязкі учні, і це сприяє самоствердженню кожного в колективі. У рольових іграх виховуються свідомо дисципліна, працьовитість, взаємодопомога, активність підлітка, готовність включитися в різні види діяльності, самостійність, уміння відстояти свою точку зору, виявити ініціативу, знайти оптимальне рішення в певних умовах. Рольова гра сприяє розширенню предметного змісту спілкування, даючи школярам можливість виходити за межі свого контексту діяльності за рахунок різноманітних соціальних і міжособистісних ролей; дозволяє "передбачати" свій майбутній особистий досвід шляхом програвання ролей людей різних професій, інтересів, схильностей; позитивно впливає на учнів у емоційному плані, створюючи сприятливий психологічний клімат на уроці.

Висновки. Гра – сильний емоційний подразник, який знімає психологічні бар'єри, що заважають спілкуванню іноземною мовою, підвищує ініціативність і активність учнів, а також стимулює позитивні емоції, сприятливо розвиває зацікавленість до іноземної мови як предмета. І ця зацікавленість з'являється за рахунок задоволення і радості від процесу гри, що є одним із найважливіших завдань навчання [11].

Дидактична гра мотивує мовну діяльність, оскільки учні опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба у говорінні: необхідно що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися із співбесідником. Школярі наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування.

Використання дидактичної гри під час вивчення іноземної мови зумовлює позитивні зміни в усіх показниках пізнавального інтересу, таких як ставлення до навчання, до пізнання нової інформації, до пояснення та розповіді вчителя, до спільного обговорення питань, до роботи з підручником, з додатковою літературою; участь в усіх видах діяльності як на уроці, так і в позакласних заходах; регулярність виконання домашнього завдання; допитливість; уважність; дисциплінованість [4].

Отже, дидактична гра є засобом навчання, який активізує розумову діяльність учнів, дозволяє зробити навчальний процес привабливим і цікавим, примушує підлітків хвилюватися та переживати, що формує могутній стимул до оволодіння мовою та розвиває пізнавальну активність школярів.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Деркач А. А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранными языками / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Кочергіна Л. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови / Л. Кочергіна // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 48–50.
4. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 10.02.02 / Куліш І. М. ; Національний пед. університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 25 с.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
6. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издание Казан. у-та, 1989. – 204 с.
7. Сагач Г. М. Риторика в интеллектуальных играх / Г. М. Сагач, Е. А. Юнина. – К. : Знание, 1999.
8. Сидоренко М. М. Німецька мова (перший рік навчання) : підруч. з нім. мови для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К. : Грамота, 2013. – 296 с.: іл.
9. Сидоренко М. М. Німецька мова (другий рік навчання) : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Марина Миколаївна Сидоренко, Олександр Анатолійович Палій. – К. : Грамота, 2014. – 296 с.: іл.
10. Федусенко Ю. І. Ділова гра як засіб організації допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9 класів основної школи / Ю. І. Федусенко // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 3. – С. 144–146.
11. Фічора Т. С. Вивчаємо із задоволенням – вивчаємо із успіхом / Т. С. Фічора // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 80–89.

УДК 372.2

ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ЯК ЗАСОБУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сурмило О. А.

У статті теоретично обґрунтовується використання казки у моральному вихованні старших дошкільників, виокремлюються педагогічні умови морального виховання старших дошкільників засобами казки, аналізуються результати їх експериментальної перевірки.

Ключові слова: моральне виховання, діти дошкільного віку, казка, педагогічні умови використання казки.

В статье обосновывается использование сказки в нравственном воспитании старших дошкольников, выделяются педагогические условия нравственного воспитания старших дошкольников средствами сказки, анализируются результаты их экспериментальной проверки.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, сказка, педагогические условия использования сказки.

The article provides theoretical substantiation for using fairy tales in moral education of senior preschoolers, determines pedagogical conditions for moral education of senior preschoolers by means of fairy tales and presents an analysis of results of experimental verification.

Key words: moral education, children of preschool age, fairy tale, pedagogical conditions for using fairy tales.

Постановка проблеми. Закон України "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля" визначили сучасні ідеали виховання, які повинні стати основою відтворення духовно-морального потенціалу нації. Головна мета виховання, визначена в Концепції національного виховання, полягає у передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу. Зважаючи на це, найважливішим завданням вітчизняної педагогіки є формування високоморальної особистості шляхом виховання моральних почуттів. Багатогранність і значущість їх виховання у становленні особистості зумовили посилену увагу до вивчення цієї проблеми. Враховуючи особливості становлення особистості у дошкільному віці, педагоги та психологи важливого значення надають казці як ефективному психолого-педагогічному засобу морального виховання дітей, також вони зазначають, що казка несе у собі потужний поштовх приємних емоцій для дітей, які супроводжуються виховним змістом у вигляді позитивного прикладу для наслідування. Вона в різних формах передає дітям народну мудрість, загальнолюдські моральні ідеали. Завдяки "установці на вигадку" казка може слугувати ефективним засобом виховання, особливо у дошкільному віці, оскільки відповідає їх віковим особливостям.

В той же час моральне виховання засобами казки старших дошкільників є мало дослідженою науковою проблемою, що й обумовило вибір наряду наших наукових пошуків. **Мета статті** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови морального виховання старших дошкільників засобами казки та представити результати їх експериментальної перевірки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема морального виховання дітей дошкільного віку була об'єктом багатьох досліджень у галузі педагогіки та психології. Так, ґрунтовно проблема морального виховання розглядалась у працях класиків педагогіки: К. Крупської, Є. Водовозової, С. Русової, Г. Ващенко, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Вони наголошували на важливості морального виховання з перших років життя дитини, яке повинно бути спрямоване на

формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб, і казка як засіб народної педагогіки у цьому контексті має велике значення. Сучасні педагоги розглядають казку як дієвий засіб виховання моральних якостей дітей (І. Бех, А. Богуш, О. Бондаренко, О. Кононко та ін.), досліджують методику її використання у процесі морального виховання дітей дошкільного віку (А. Анікін, А. Богуш, В. Пропп, О. Солнцева, Т. Поніманська). Психологи (О. Запорожець, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Кононко та ін.) встановили, що моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, які виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованості певній вищій меті. Тому неухвага до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки, а вимоги до роботи з дітьми, запропоновані психологами, можна найкраще реалізувати за допомогою використання казки.

Виклад основного матеріалу. Термін "моральне виховання" в педагогічній науці є широковживаним, але не має "чіткої визначеності", на що вказував І. Бех [2]. У нашому дослідженні ми розглядаємо моральне виховання як цілеспрямовану взаємодію дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [2].

Моральне виховання формує моральні поняття, погляди і переконання. Воно покликане також сприяти розвитку моральних почуттів, що виражають запити, оцінки, спрямованість духовного розвитку особистості. Не менше значення має і вироблення навичок і звичок моральної поведінки.

На всіх етапах розвитку суспільства мораль є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність – одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

Українські педагоги розглядали казку як засіб морального виховання дитини. Вони зазначали, що людські стосунки у казках прості та зрозумілі, внаслідок чого дитина вчиться співпереживати горю, радіти щастю казкових героїв, перемозі Добра над Злом. Зустріч дитини з казкою викликає почуття емпатії (С. Русова) [5]. Важливе значення казки підкреслював педагог-гуманіст В. Сухомлинський, якій він відводить основне місце у своїй педагогічній системі: "Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена у яскравих образах. Казка – благородне і нічим не замінне джерело виховання любові" [2, с. 17].

Для того, щоб казка стала засобом формування моральної поведінки дитини, "сама дитина має на деякий час стати її активним співавтором, вступити з нею в особливий діалог" [3, с. 64]. Цей діалог дитина здійснює разом з казковими героями, в якому "герої казки живуть для дитини своїм особливим життям" [3, с. 113]. Дитина разом з казковим героєм здійснює шлях у світ культури та духу. Саме на цьому духовному шляху "все оживає і як би відкривається у своєму житті для дитини, яка відчуває це життя навіть у незмінних і неживих речах" [3, с. 18]. Цей шлях пов'язаний з випробуваннями, труднощами, через подолання яких затверджуються цінності правди, краси, добра, вірності, формується яскрава особистість. Казковий герой виступає тим чинником, через який дитина актуалізує свої переживання. "Завдання казки – дати образи, в яких виражаються, якими харчуються почуття" [3, с. 136]. При цьому достовірність переживань свого морального "Я" і морального "Я" іншого "переживаються людиною як доброта, чиста совість і любов" [5]. Виявлення справжності свого морального "Я" і морального "Я" іншого допомагає встановити взаєморозуміння із світом і самим собою.

Казковий герой актуалізує діалог між дитячою, дорослою та загальнолюдською культурами, оскільки, з одного боку, він близький дитині: він так само, як і дитина, є учасником гри, здійснює певну ігрову роль, включений в сюжет і т. д.; з іншого – він сприймається і дорослими, і дітьми як існуючий учасник їхньої спільної гри [4].

Розвиваюча сила "героя" в тому, що образ його полісемантичний (багато-значний), і коли дитина вступає у стосунки з "героєм", він наділяє її новими

несподіваними вимірами: образ "героя" входить у дитину, перетворює її поведінку, націлює на бажаний образ і впливає на життєвий сценарій. Казковий герой допомагає дитині подивитись на себе збоку, побачити справжність і цінність свого образу морального "Я".

Через казку легше всього пояснити дитині перші та основні поняття моральності: що таке "добро" і що таке "зло". Казкові герої завжди або хороші або погані. Дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Таким чином, казка дітям прищеплює добро. Моральні поняття, яскраво представлені в образах героїв, закріплюються в реальному житті і взаєминах з близькими людьми. Адже якщо лиходії в казках завжди покарані, то єдиний спосіб уникнути покарання – не бути лиходієм.

Щоб використати казку, як один із засобів морального виховання дітей старшого дошкільного віку дослідники [3, 4, 6] радять: 1) використовувати казки у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань морального виховання; 2) використовувати наочність у процесі роботи з казкою; 3) застосовувати казки у системі: на початковому етапі – використовувати короткі казки, уривки з казок про певні моральні якості; надалі – використання казок більш складного морального змісту, які показують не окрему рису, а певний характер героя, його типаж; 4) підкріплювати отримані знання, уміння та навички читанням казок вдома тим самим досягаючи єдності позицій педагогів і батьків стосовно використання казок у процесі морального виховання дітей.

Методику використання казок у процесі морального виховання дітей дошкільного віку вчені пропонують реалізовувати у єдності трьох напрямів, а саме: робота з дітьми, робота з вихователями та батьками, що забезпечує повноцінний розвиток моральної свідомості дошкільника. Використання казки як засобу морального виховання здійснюється за допомогою таких методів, як: приклад головного героя казки, наслідування позитивної поведінки головного героя казки, спільна гра (розігрування позитивних ролей головних героїв казки) тощо. При використанні засобів казки у моральному вихованні старших дошкільників необхідно враховувати також специфіку дитячої літератури та дитячого фольклору. Їх доцільний вибір проявляється в яскраво вираженому виховному спрямуванні, відповідності тем, образів, ідей віковим особливостям дітей, поєднанні словесного матеріалу з елементами гри та самостійної дитячої творчості [6].

Отже, саме за допомогою казки дитині найлегше набути моральної свідомості. У казках відображені усвідомлені і неусвідомлені проблеми людини протягом усього життя, а також показаний процес вирішення цих проблем. Мова казки доступна дитині, саме казка проста і в той же час загадкова. Вона сприяє розвитку уяви, а це необхідно для вирішення дитиною власних проблем. Стель казки зрозумілий дитині. Дошкільник ще не уміє мислити логічно, і казка ніколи не обтяжує дитину якимись логічними роздумами. Дитина не любить настанов, і казка не вчить її напряду. Казка пропонує дитині образи, якими вона насолоджується, непомітно для себе засвоюючи життєво важливу інформацію. Казка ставить і допомагає вирішити моральні проблеми. У ній всі герої мають чітку моральну позицію.

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість обґрунтувати педагогічні умови щодо застосування казки як засобу морального виховання дошкільників, до яких ми відносимо: професійну компетентність вихователів ДНЗ щодо проблеми морального виховання дошкільників засобами казки, що передбачає детальний відбір літератури, аналіз характеристик героїв з метою впливу на дитину та формування у неї позитивних моральних якостей; дотримання вимог чинних програм щодо виконання відповідного змістового наповнення та подальше їх удосконалення з даної проблеми; співпрацю ДНЗ із сім'ями вихованців, що дає можливість ефективно застосовувати казки як в ДНЗ, так і вдома.

Емпіричне дослідження проводилося на базі ДНЗ № 17 "Перлинка" м. Ніжина Чернігівської області. Респондентами виступили діти старшого дошкільного віку (48 осіб), вихователі (8 осіб) та 18 батьків.

У межах дослідження здійснювалося виконання таких завдань: 1) дослідження професійної компетентності працівників ДНЗ з проблеми морального

виховання старших дошкільників засобами казки; 2) перевірка дотримання вимог програми розвитку дітей дошкільного віку "Українське дошкілля" щодо морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами казки; 3) виявлення співпраці ДНЗ з родинами вихованців щодо використання казки як засобу морального виховання в умовах сім'ї.

Для вирішення завдань були застосовані методи дослідження: анкетування вихователів дошкільного закладу, бесіда з дітьми "Моє ставлення до хороших і поганих вчинків", бесіда з вихователями стосовно визначення рівня включеності батьків у співпрацю, інтерв'ю з вихователями і батьками, спостереження за виконанням змісту, форм, методів роботи вихователя щодо формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку.

Аналізуючи дані, отримані у процесі анкетування вихователів ДНЗ, які працюють у старших групах, нами було встановлено, що 60 % вихователів знають про моральне виховання та про використання казки як засобу морального виховання дітей, 40 % вихователів мають практичні вміння щодо формування моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, 5 % застосовують засоби казки у моральному вихованні старших дошкільників.

Це дає нам можливість зробити висновок, що професійна компетентність вихователів з питань морального виховання дошкільників знаходиться на середньому рівні, а казці як засобу морального виховання дітей вихователі не надають важливості.

Спостерігаючи за дотриманням вимог чинних програм розвитку дітей та використанням вихователем змісту, форм, методів щодо формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами казки, ми зазначаємо, що казка як засіб морального виховання використовується недостатнього.

Проаналізувавши плани роботи вихователів, ми дійшли висновку, що врахування вимог чинних програм наявне у їх роботі, але воно не застосовувалося повною мірою, є не систематичним і не актуальним для формування моральних якостей у дітей.

Метод спостереження дозволив нам детально вивчити вибір педагогічно доцільної поведінки вихователя у відповідь на негативні моральні прояви поведінки дітей: вихователі переважно не реагують на будь-які вияви поведінки, іноді наполягали на своєму, не зважали на слова, бажання, прохання дитини; принижують дитину при інших, караючи її; байдуже забирають дитину у батьків.

Аналізуючи інтерв'ю з вихователями дошкільного закладу щодо *дотриманням вимог чинних програм*, щодо формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку, ми визначили ієрархію якостей, які обрали вихователі, і які на їх думку, мають бути виражені у поведінці дитини старшого дошкільного віку. Більшість вихователів – 53 % наголосили на тому, що, перш за все, у дітей потрібно формувати чесність, 17 % вихователів зазначили риси, які не стосуються морального виховання, 20 % вихователів відзначили таку моральну рису як справедливість, і всього 10 % вихователів відзначили порядність як необхідну моральну рису для старших дошкільників.

Таким чином, вихователі ДНЗ намагаються у своїй роботі дотримуватися вимог чинних програм розвитку дітей щодо використання змісту, форм і методів у формуванні моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Разом з тим ми відмічаємо, вихователі не вказали перелік казок, які необхідно використовувати у роботі саме зі старшими дошкільниками, а також частково схарактеризували моральний портрет старшого дошкільника (називаючи такі моральні риси як чесність, справедливість, порядність), а деякі з них вказували особистісні риси (впевненість, самостійність, цілеспрямованість тощо).

Аналізуючи результати бесіди з вихователем щодо співпраці з батьками у моральному вихованні дітей, ми з'ясували, що третина батьків, намагаються активно співпрацювати з ними. 40 % батьків відвідують батьківські збори, 30 % – вважають, що в консультаціях вихователя немає потреби і вони самі планують роботу з морального виховання своїх дітей. 20 % батьків погоджуються на індивідуальні консультації, і тільки 10 % батьків намагаються активно співпрацювати з ДНЗ.

Інтерв'ю з батьками засвідчило, що до 45 % батьків, зверталися з інформацією про негативні моральні прояви у поведінці дитини; і 20 % батьків мали від вихователів похвалу за належне виховання своєї дитини; 25 % батьків відвідували заходи, які були присвячені проблемі морального виховання дітей; 10 % – назвали казки, які найкраще підходять для формування моральної свідомості дитини; 30 % – зважають на смаки та уподобання своїх дітей; 10 % – вказали перелік улюблених книжок їхньої дитини, що є у домашній бібліотеці.

Отже, зазначаючи належну співпрацю вихователів з батьками щодо морального виховання дітей (наявні індивідуальні консультації, проводяться заходи, присвячені проблемі морального виховання дітей), акцентуємо увагу й на певних труднощах – такі заходи відвідують не всі батьки, а ті, які відвідували подібні заходи, мають лише поверхові знання щодо досліджуваної проблеми, зокрема, це було помітно тоді, коли батьки з труднощами називали казки, які найкраще підходять для формування моральної свідомості їхньої дитини, їм було важко вказати перелік улюблених книжок їхньої дитини, більшість з них не мають таких книжок у домашній бібліотеці. Тому можна зробити припущення, що інформація, яка подана у змісті консультацій є складною для сприйняття її батьками.

Результати проведеного нами дослідження дотримання педагогічних умов засвоєння дошкільниками моральної поведінки засобами казки засвідчили, що практика ДНЗ нині не повною мірою відповідає зазначеним педагогічним умовам організації та проведення виховної роботи з дітьми, просвітницької роботи з батьками та професійної компетентності у контексті формування моральних рис у дітей. Перш за все, це стосується питань, пов'язаних із рівнем кваліфікації вихователів. На констатувальному рівні нашого дослідження було з'ясовано, що більшість вихователів (60 %) відчують труднощі у проведенні з дошкільниками занять з морально-етичної тематики, а саме через недостатню методичну обізнаність щодо застосування методів роботи з казкою. Також в організації процесу морального виховання в ДНЗ спостерігаються організаційно-методичні труднощі пов'язані з добором, адаптацією, розробкою та доцільним використанням різних форм морально-просвітницької роботи з батьками вихованців. Також одним із факторів низького рівня морального виховання дошкільників є недостатнє застосування казки та її засобів у щоденній роботі вихователя ДНЗ через відсутність української народної казки як засобу морального виховання в державних програмах, якими користуються сучасні дошкільні заклади. Мова казки, особливо народної, доступна дитині, вона ставить і допомагає їй вирішити моральні проблеми, адже всі казкові герої мають чітку моральну позицію.

Разом з тим дана проблема потребує подальшого вивчення задля вдосконалення державних програм дошкільного виховання, що у свою чергу підвищить рівень морального виховання дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 42 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Вища школа, 2002. – 408 с.
4. Веракса О. Про користь чарівної казки: психоаналітичний підхід / О. Веракса // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 10. – С. 63–65.
5. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Н. : НДПІ, 1998. – 214 с.
6. Смирнова Е. Співвідношення безпосередніх та опосередкованих побудників моральної поведінки дітей / Е. Смирнова // Питання психології. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

УДК 373.21:316.6

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Тукач І. І.

У статті здійснено аналіз наукових праць, що дозволило розкрити генезу проблеми формування соціального досвіду особистості, у тому числі – стосовно дітей дошкільного віку. Визначено позиції науковців щодо механізмів формування соціального досвіду в дитини дошкільного віку. Окреслено перспективи подальших досліджень із проблеми, що розглядалася.

Ключові слова: соціальний досвід, соціалізація, діти дошкільного віку, стандарт дошкільної освіти, програма дошкільної освіти.

В статье осуществлен анализ научных трудов, который позволил раскрыть генезис проблемы формирования социального опыта личности, в том числе – в отношении детей дошкольного возраста. Определены позиции ученых относительно механизмов формирования социального опыта у ребенка дошкольного возраста. Очерчены перспективы дальнейших исследований по проблеме, которая рассматривалась.

Ключевые слова: социальный опыт, социализация, дети дошкольного возраста, стандарт дошкольного образования, программа дошкольного образования.

The author conducts an analysis of scientific works, which allows to reveal the genesis of the problem of social experience formation, inter alia, pertaining to children of preschool age. Scientific views of the mechanisms of social experience formation in preschool-age children are determined. Perspectives of further investigations into this problem are outlined.

Key words: social experience, socialization, children of preschool age, standard of preschool education, preschool education program.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, істотно впливають на процес формування соціального досвіду в дітей. Від того, які цінності будуть сформовані в дітей сьогодні, від того, наскільки молоде покоління буде готове до нового типу соціальних відносин, залежить розвиток нашого суспільства і в даний час, і в майбутньому. В українських реаліях вирішення соціально значущих завдань ускладнено багатьма соціальними, економічними чинниками, у тому числі – тривалим реформуванням освітньої системи, ідеологічною кризою, утворенням духовного вакууму. Як наслідок – сучасних дітей характеризує недостатність соціального досвіду, підміна соціальних орієнтирів різноманітними "псевдо"-орієнтирами; практична відсутність навичок поведінки в суспільстві, навичок досвіду суспільної взаємодії тощо.

Як важливе виховне завдання формування соціального досвіду в дітей і молоді відображено в Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі виховання дітей і учнівської молоді в Україні, у Базовому компоненті дошкільної освіти, низці програм дошкільної освіти, затверджених Міністерством освіти і науки України в останні роки.

Важливим етапом соціального розвитку особистості, набуття нею необхідного соціального досвіду є дошкільний вік. Це період початкової соціалізації дитини, залучення її до світу культури й загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин із провідними сферами буття. Проте на етапі дошкільної освіти соціальний досвід дитини або не розглядається як цільовий орієнтир освітнього процесу, або його формуванню не приділяється достатньо уваги.

Перш за все, це стосується створення наукових праць, які б містили дані історико-теоретичного аналізу проблеми формування соціального досвіду в дітей

дошкільного віку, оскільки означені матеріали слугують науковим підґрунтям розробки нових соціально-освітніх стратегій, державних освітніх стандартів та програм дошкільної освіти, що будуть відповідати суспільним запитам початку XXI ст. Необхідністю здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми формування соціального досвіду дитини дошкільного віку щодо систематизації та узагальнення визначається **актуальність дослідження**.

Аналіз останніх публікацій. Питанням формування соціального досвіду в дітей і підлітків тією чи іншою мірою приділяли увагу у своїх наукових працях психологи І. Бех, О. Весна, Т. Габай, О. Кононко, педагоги Н. Голованова, В. Краєвський, О. Куренкова, І. Лернер, І. Печенко, Т. Поніманська, О. Попова, І. Тадеєва, Г. Чернишова, Н. Щуркова. Сутність і зміст соціального досвіду особистості частково розкрито в працях філософів, культурологів, соціологів, психологів і педагогів А. Белкіна, Н. Голованової, В. Краєвського, І. Лернер, Т. Малькової, С. Розума, А. Фліер, Н. Щуркової та ін. Різні педагогічні та психологічні умови, що сприяють ефективному формуванню соціального досвіду дітей, обґрунтовані в дослідженнях С. Верещагіна, О. Попової, О. Сурначєєвої, Н. Саяпіної та інших учених.

Однак зміст соціального досвіду дошкільників у контексті сучасного змісту дошкільної освіти в Україні до теперішнього часу не визначено. Саме це зумовило виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття.

Мета статті – здійснити короткий історико-педагогічний аналіз проблеми формування в дошкільників соціального досвіду й визначити перспективи подальших досліджень стосовно цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування соціального досвіду дитини визначається історичною глибиною її дослідження, оскільки ще Платон та Арістотель зверталися до сутності соціального досвіду, проте без вживання самого поняття "досвід". Із праць давньогрецьких філософів нами визначаються найважливіші механізми передачі досвіду: при безпосередньому впливі дорослих на дітей, а також стосовно "асиміляції", що відбувається в процесі спілкування з іншими людьми й має стихійний характер. З розвитком філософії до поняття "досвід" було виявлено основні філософсько-антропологічні підходи. Для І. Канта досвід визначався необхідною умовою наукового пізнання людини, – поза досвідом немає можливості науки, яку він визначав сферою "реального пізнання" досвіду, досвідного пізнання [6, с. 45]. Український філософ Г. Сковорода розглядав досвід з етико-гуманістичних позицій. На його думку, "пізнати себе" означає: "пізнай свій рід" – "пізнай свій народ" – "пізнай землю" – "пізнай всесвіт" чітко означається соціальний акцент [4, с. 23].

Мислителі XVII–XVIII ст. (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо та ін.) вказували на абсолютну роль власного придбаного досвіду в розвитку особистості. Й.-Г. Песталоцці вважав, що основою розвитку людини є чуттєвий досвід. У педагогіці та філософії зазначеного періоду найбільш ефективними засобами набуття особистістю соціального досвіду визнавалися взаємодіючі системи просвітництва, виховання та культури. Суспільство, на думку філософів цієї доби, залучає людину до вже накопичених матеріальних та духовних цінностей і тим самим перетворює її "на свою природу".

Дослідження окремих аспектів соціального досвіду представлено в працях філософів різних історичних періодів Ф. Аквінського, Ф. Brentano, М. Еліаде, Г. Леува, В. Дільтея, Х. Вольфа, Дж. Мілля, І. Гербарта, В. Баруліна, М. Бердяєва, А. Богданова, М. Кагана й ін.

Відродження інтересу до особливостей формування соціального досвіду особистості припадає на II пол. XX ст. У цей період були здійснені ґрунтовні теоретичні та експериментальні дослідження, які дозволили вченим творчо переосмислити науковий доробок минулого й закласти основи соціалізації особистості відповідно до оновлених стратегій освіти та суспільних запитів.

Особливо значущими щодо цього стали праці вітчизняних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтєєва, Д. Ельконіна та ін. Науковці визначили, що накопичення дитиною досвіду відбувається в притаманній їй діяльності – зображувальній діяльності, конструюванні, й, перш за все, – в грі. З одного

боку, у грі дитина передає структуру діяльності дорослого, з іншого – ігрова роль та побудова гри дозволяє відтворити власне розуміння цієї ролі стосовно реалій життя, надалі – безпосередньо в грі визначиться власне ставлення до ролі вже як до певної життєвої позиції. На такий механізм ігрово-рольового відтворення соціального досвіду вказував у своїх працях П. Блонський, говорячи про способи визначення суспільної поведінки дитини, її суспільних симпатій [2, с. 197–201].

У XX ст. завдяки ґрунтовому доробку вчених різних галузей науки визначилися основні механізми набуття особистістю соціального досвіду. Якщо підсумувати основні ідеї та підходи зарубіжних та вітчизняних авторів, то коротко їх можна визначити в наступних положеннях:

– особистість формується на підставі засвоєних нею ролей, отже – чим більше дитина засвоїть ролей та схем рольової поведінки, тим більш багатого стає її особистість, її досвід (Г. Блумер, М. Кун, Дж. Мід, А. Роуз та ін.);

– на формування особистості впливає процес "вироблення ролі" – як процес творчий, коли дитина, створюючи роль, отримує незамінний індивідуальний її варіант (Г. Андрєєва, Л. Божович, Н. Гросс та ін.).

Л. Божович, розглядаючи механізм набуття дитиною досвіду, запропонує власне трактування понять "роль", "позиція", "я".

– *Роль* – певна організована в систему послідовність дій або вчинків, які людина виконує в ситуації взаємодії з іншими людьми, тобто тоді, коли вона є членом суспільства.

– *Позиція* – це певна структура очікувань, яка залежить від місця індивіда у системі суспільних відносин;

– *Я* – концептуалізація того досвіду, який людина отримала, виконуючи різні ролі [3, с. 126–127].

У "рольовій" концепції К. Роджерса зазначалося про те, що особистість формується і розвивається у взаємодії з довкіллям, дійсністю, у спілкуванні з іншими людьми. Саме механізм взаємодії однієї особистості з іншою забезпечує розвиток соціокультурного досвіду дитини, де дошкільник ідентифікує себе з іншим образом і, одночасно, виявляє свою індивідуальність.

О. Кононко пов'язує становлення соціального досвіду щодо його рольового відтворення із станом розвитку самосвідомості дитини. Вчена визначає досвід як чуттєве пізнання дійсності; єдність знань, умінь, навичок, переживань, розмірковувань, реалізованих прагнень, звичок людини [7, с. 51]. О. Кононко вказує на те, що соціальний досвід дитини, закодований у соціальній ролі, присвоюється дитиною лише в разі усвідомлення нею взаємодії з соціумом [7, с. 52].

Слід зазначити, що поряд з розробкою різних аспектів рольового засвоєння соціального досвіду, у працях педагогів і психологів віднайшли місце питання визначення механізмів засвоєння дитиною соціокультурного досвіду. Означена проблема знайшла відображення в працях психологів Н. Авдєєвої, Б. Бахтіна, В. Бехтерева, Л. Виготського, В. Зінченко, І. Кона, О. Кононко, О. Леонтьєва, М. Лісіної, В. Мухіної, Н. Непомнящої, С. Рубінштейна, В. Століна та ін.

Разом з тим при багатомірності підходів до формування в дитини соціального досвіду, механізм, його засвоєння стосовно дошкільників на той період не розглядався в контексті наступності. Зазначимо, що досить довго наша вітчизняна педагогіка вивчала, головним чином, нормативний аспект соціалізації. Це призвело до того, що практика виховання та навчання, по суті, ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело саморуху особистості в процесі виховання і навчання. Сам термін "соціальний досвід" до останнього часу рідко використовувався педагогікою, вживаючись насамперед у значенні "життєвий досвід", тобто стихійний, на відміну від досвіду, отриманого в спеціально організованому навчальному або виховному процесі.

Протягом десятиліть система вітчизняного виховання визнавала тільки один шлях – соціальне навчання в спеціальних умовних формах, вирваних із живого соціального контексту і втілених у дидактизованих заходах. Крім того, особистісне становлення дитини вимагає включення його в процес самостійного набуття соціального досвіду й освоєння соціальних відносин.

У контексті проблеми набуття дошкільником соціального досвіду в ігровій діяльності, вченими II пол. XX ст. – поч. XXI ст. здійснено науковий аналіз наступних аспектів:

- роль сюжетно-рольової іграшки як атрибута ігрової діяльності дитини, що ознайомлює її з навколишнім світом та особливостями взаємовідносин між людьми досліджувалася Д. Ельконіним, Є. Фльоріною, Д. Менджерицькою, Л. Кузнецовою, Є. Овечкіним, С. Онощенко;

- набуття дитиною соціального досвіду в театралізованій діяльності аналізувалося в працях Л. Артемової, Н. Карпінської, Д. Менджерицької, Л. Стрелкової, І. Кисельової та ін.;

- проблема соціалізації дитини засобами народної іграшки, яка стала об'єктом досліджень Є. Смирнової, Л. Малик, Н. Шоломицької;

- значення предметів-замінників соціального об'єкта (на прикладі конструктора) розкрито Є. Гаспаровою.

Здійснений нами аналіз наукових праць дозволяє говорити про те, що завдяки доробку науковців періоду II пол. XX ст. – поч. XXI ст. поняття "соціальний досвід" набуло дефініцій та збагатилося визначеннями стосовно дітей різних вікових категорій. Так, Н. Менчинська, проводячи діагностування психічного розвитку особистості, прийшла до висновку, що соціальний досвід дитини – це певні знання, наслідування рухів та мови дорослих [9, с. 108–112].

Дослідниця І. Кудяєва розглядає соціальний досвід як результат пізнавальної та практичної діяльності, що визначається в сукупності знань про соціальну дійсність, соціальних умінь та навичок поведінки, єдності позитивного ставлення до дійсності та здатності перетворювати зазначене й висловити це відношення в практиці повсякденного життя [8, с. 93].

М. Даурова визначає соціальний досвід дитини 6–10 років як сукупність ціннісних орієнтацій, норм і способів поведінки, знань і умінь, особистісних якостей, що забезпечують встановлення конструктивних взаємовідносин з оточуючими (однолітками і дорослими), емоційно-позитивне самопочуття у цій взаємодії і досягнення спільних цілей навчально-пізнавальної, творчої, суспільно корисної діяльності. Дослідниця вказує на те, що формування досвіду пов'язане із засвоєнням наступного основного змісту освіти: гуманістичних і демократичних ціннісних орієнтацій, норм моральної поведінки; навичок співпраці з однолітками і дорослими в різних соціальних ситуаціях; розвиток базових якостей особистості тощо [5, с. 93].

С. Онощенко визначає соціальний досвід дошкільника як особистісне новоутворення, будучи результатом освоєння дитиною в доступних їй формах навколишньої соціальної дійсності, являє собою сукупність інформаційно-орієнтаційного, мотиваційно-потребового та діяльнісного компонентів і виражається в соціальних уявленнях і поняттях, ставлення до соціальної сфери життєдіяльності дорослих, ознаки суспільної мотивації поведінки і навичок соціального функціонування [10, с. 7].

Підсумовуючи вищезазначене, слід сказати про те, що проблема формування в дитини дошкільного віку соціального досвіду лише в останній період (перш за все – відповідно суспільно-політичних деформацій 1990-х рр.) стала розглядатися як самостійний напрям у контексті соціалізації особистості. Суспільні потреби початку XXI ст. визначили необхідність змін стратегій розвитку й виховання дитини дошкільного віку, про що зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти (в редакціях 1998 р. та 2012 р.), діючих програмах дошкільної освіти, у яких питання соціального розвитку дошкільника, його соціалізації, формування основ самореалізації та соціального досвіду постали пріоритетними.

Сучасна національна дошкільна освіта віднесла до цільових орієнтирів, ті, що задекларовані в її освітньому стандарті – БКДО. У змісті цього документу зазначено важливість "забезпечення необхідного рівня фізичного, емоційного, пізнавального й особистісного розвитку дитини, її готовності до взаємодії з довколишнім світом, розвитку специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра" [1, с. 7].

Важливим нормативним документом дошкільної освіти України, у якому вперше було надано особистісну характеристику дошкільника як складову "портрета дошкільника напередодні його вступу до школи", стала Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.). У її змісті відображено засади гуманістичної педагогіки стосовно визнання дитини як найвищої цінності; творчо переосмислено наукову спадщину щодо визначення сучасних стратегій та механізмів соціалізації дитини, у тому числі – формування необхідного до віку дитини соціального досвіду. Прийняті в останні роки програми дошкільної освіти враховують у своїй концептуальності історико-педагогічний доробок минулого та кращий практичний досвід сьогодення щодо соціального зростання дитини, формування в неї досвіду самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Висновки. Проблема формування соціального досвіду в дитини дошкільного віку визначається розгорнутістю історичних рамок та глибиною її становлення й розвитку в межах багатьох наук – філософії, психології, педагогіки тощо. У працях видатних учених було визначено механізми формування соціального досвіду, розкрито специфіку даного процесу відносно дитини-дошкільника. У сучасному дошкільні, відповідно до запитів суспільства й освіти, відбувається збільшення інтересу науковців до обраної нами проблеми, що пояснює її перспективність й необхідність наукового аналізу таких питань, як-от: визначення сутності процесу формування соціального досвіду як компоненту соціалізації дитини, з'ясування особливостей та умов засвоєння дитиною соціального досвіду в період переходу з дошкільного до молодшого шкільного віку тощо.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. Т. 2. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 180 с.
4. Грушевская И. Н. Форма бытия и способы существования социального опыта : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Грушевская Инна Николаевна. – Красноярск, 2005. – 208 с.
5. Даурова М. Р. Формирование социального опыта младших школьников в условиях педагогического взаимодействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Даурова Мариета Руслановна. – Майкоп, 2012. – 21 с.
6. Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, которая может рассматриваться как наука / Иммануил Кант. – М. : Знание, 1965. – 489 с.
7. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку "Я у Світі" / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
8. Кудяева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кудяева Ирина Александровна. – Саранск, 2004. – 268 с.
9. Менчинская Н. А. О некоторых принципиальных вопросах диагностики умственного развития // О диагностике психического развития личности / Наталья Александровна Менчинская. – Таллинн, 1974. – 132 с.
10. Онощенко С. В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / Онощенко Светлана Владимировна. – Тамбов, 2009. – 18 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/catalog/pedagogicheskie-nauki/teoriya-i-metodika-doshkolnogo-obrazovaniya>. – Назва з екрана.
11. Попова Е. П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса "школа – детский сад" : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Попова Екатерина Павловна. – Кострома, 1998. – 166 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378(410)

**ДЕЯКІ НАПРЯМКИ ГУМАНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Віннікова Л. Ф.

У статті описуються потенційні можливості гуманізації освіти, погляди видатних педагогів на гуманізацію освіти, вказуються основні напрямки її здійснення у процесі професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: гуманізація, гуманістичний підхід, гуманізація професійної освіти, гуманістична особистісна орієнтація.

В статье описываются потенциальные возможности гуманизации образования, взгляды выдающихся педагогов на гуманизацию образования, определяются направления ее осуществления в процессе профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: гуманизация, гуманистический подход, гуманизация профессионального образования, гуманистическая личностная ориентация.

This article describes potential possibilities of the humanization of education, views of outstanding teachers on the humanization of education, directions of its implementation in the professional training of students at higher educational establishments.

Key words: humanization, humanistic approach, humanization of professional education, personal humanistic orientation.

Соціально-економічні умови на сучасному етапі розвитку суспільства призвели до професійних інновацій і в професійній освіті. Сьогодні наше суспільство замовляє, насамперед, гуманну особистість, здатну до творчості, ініціативи, саморозвитку, самоосвіти. Актуальність зазначених завдань визначається у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти України у 21 ст.) [8, с. 32–39]. Так, Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає процес гуманізації освіти як основний напрямок її генези в сучасному суспільстві. При цьому, основним завданням вітчизняного освітнього простору виступає не передача знань, а всебічний розвиток особистості [2, с. 4–6].

Гуманістичний підхід до освіти розглядається як можливість подолання основної хибки старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб'єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності школи взагалі [7, с. 63–67].

Гуманізація освіти передбачає формулу: особистість для навчального процесу, а не навчальний процес для розвитку особистості [3, с. 348]. Гуманізація освіти – це процес, спрямований не лише на розвиток нахилів і здібностей, які дозволяють людині подолати життєві труднощі, на створення умов для саморозвитку творчого потенціалу, а й на розуміння людини як найвищої ланки суспільства, ставлення до неї як до вищої цінності. Традиційна система освіти характеризується таким підходом до змісту освіти, при якому знання є єдиною цінністю, відштовхуючи саму людину на друге місце.

Характерною особливістю сучасних освітніх програм стає їх спрямованість на гуманізацію професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ),

метою якої є подвійний процес – загально-професійний розвиток і професійне самовиховання індивідуально-особистісних якостей. За цим стоїть усвідомлене прагнення до нової якості підготовки фахівців. Гуманізація освіти передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості.

У системі головних ідеалів і цінностей світової прогресивної педагогіки (Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песіалоцці, Ф. Дістервег, М. Монтессорі, Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) центральною ланкою завжди була орієнтація на гуманістичну парадигму. Освіта, заснована на ідеях гуманізації, повинна, насамперед, інтегрувати увесь комплекс знань про людину, формуючи на основі цих знань цілісне уявлення про себе. (І. Бех, І. Зязюн, В. Киричок, Б. Кобзар, І. Матюша, А. Сущенко та ін.) [6, с. 125–129].

У останні десятиліття проблема підготовки фахівця-гуманіста знайшла своє відображення у багатьох дослідженнях науковців. Це праці Є. Адоньєва, І. Зязюна, Н. Кичук, О. Мороза, Н. Ничкало, С. Сисоевої, А. Сущенка та ін.

Гуманізація передбачає відношення до людини як до суб'єкта, визнання її права на унікальність – несхожість ні на кого. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка може бути досягнута, наприклад, за допомогою проблемно-діалогового викладання. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи, через визнання права на вибір. Для студента це може бути право на визначення власного темпу навчання, на формування пакету дисциплін з переліку можливих, на участь у всіх доступних видах навчальної, наукової чи іншої творчої роботи [5, с. 49–51].

Гуманістична особистісна орієнтація професійної підготовки передбачає звернення головної уваги на ціннісно-мотиваційну доміную особистості, котра визначає спрямованість останньої, зокрема професійну. Головною доміною у роботі зі студентами має стати орієнтація на успішність у навчанні з наголосом на її процес і результат, а не залякування студента негативною оцінкою, чи можливістю втрати стипендії.

Проблема підготовки студентів залежить і від психолого-педагогічної сфери. Система вищої освіти повинна, перш за все, забезпечувати розвиток особистості, а вже особистість стає носієм знань. Це означає, що не хтуючи підготовкою професійної праці, виховувати сучасну особистість, яка буде здатна до самовдосконалення і саморозвитку.

Прямо або опосередковано впливає на гуманізацію професійної підготовки студентів скерованість освіти на розвиток особистості; переосмислення ролі сучасного викладача в умовах упровадження нових інформаційних технологій і комп'ютеризації освітнього простору; спрямованість навчально-виховного процесу на духовний розвиток особистості.

Найважливішими процесами, що сприяють реалізації змісту гуманістичного навчання і виховання, є розуміння універсальних загальнолюдських цінностей; оволодіння різними сферами життєдіяльності людини, які гуманізують її стосунки з іншими людьми; накопичення досвіду переживання емоційно насичених ситуацій і гуманної поведінки.

Аналізуючи погляди С. Гончаренко, Ю. Мальованого, слід зазначити, що гуманізація навчально-виховного процесу неможлива без його гуманітаризації. Вона сприяє переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу; забезпеченню науково обґрунтованого керівництва навчально-виховним процесом, орієнтованого на всебічний розвиток особистості, перегляду вчителем власної педагогічної діяльності [4, с. 253–255].

Провідною ідеєю гуманізації професійної підготовки студентів є ідея їхньої активної ролі у розвитку власних особистісних і професійних здібностей та якостей, посилення суб'єктивних функцій [8, с. 32–39].

Таким чином, професійна підготовка студентів у ВНЗ не повинна обмежуватися лише передачею певних знань і формуванням професійних навичок. Вона повинна мати тісний зв'язок із професійною орієнтацією особистості, із формування певної системи цінностей. Гуманізація вищої освіти є основою

формування гуманістичної спрямованості особистості. Вона передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості.

Література

1. Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 18 липня 2001. – № 29. – С. 4–6.
3. Горбунко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбунко. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 348.
4. Денисенко Н. Принципи гуманізації освіти у процесі професійної підготовки менеджерів організацій у вищих навчальних закладах / Н. Денисенко // Освіта регіону. – 2011. – № 1. – С. 253–255.
5. Кисіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М. В. Кисіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурної взаємодії. – Суми, 2008. – С. 49–51.
6. Крамаренко А. М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 125–129.
7. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні / О. Сидоренко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 63–67.
8. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / А. В. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 32–39.

УДК 373.3.018

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СПІВПРАЦІ З СІМ'ЄЮ УЧНЯ

Дубровський В. Л.

У статті обґрунтовано педагогічні умови взаємодії сім'ї і школи, за організації і дотримання яких буде ефективним процес формування особистості учня; визначено форми і напрями роботи з батьками, акцентовано увагу на доцільності організації форм інформаційно-просвітницької роботи майбутнього учителя початкової школи з сім'єю вихованця; розкриті вимоги до організації і проведення батьківських зборів.

Ключові слова: сім'я, взаємодія, початкова школа, молодший шкільний вік, співпраця, співробітництво, гуманістична педагогіка, педагогічна культура, батьківський всеобуч, батьківські збори.

В статье обоснованы педагогические условия взаимодействия семьи и школы, при организации и соблюдении которых будет эффективным процесс формирования личности ученика; определены формы и направления работы с родителями, акцентировано внимание на целесообразности организации форм информационно-просветительской работы будущего учителя начальной школы с семьей воспитанника; раскрыты требования к организации и проведению родительского собрания.

Ключевые слова: семья, взаимодействие, начальная школа, младший школьный возраст, сотрудничество, гуманистическая педагогика, педагогическая культура, родительский всеобуч, родительское собрание.

The article substantiates pedagogical conditions for interaction of family and school, the organization and observance of which will ensure the effective process of the student's personality formation. Forms and directions of work with parents are determined, foregrounding the expediency of informational educational work of future primary school teachers with the child's family. Requirements for the organization and conduction of parents' meetings are revealed.

Key words: family, interaction, primary school, primary school age, cooperation, humanistic pedagogy, pedagogical culture, parents general education, parent-teacher meeting.

У нових умовах розвитку суспільства законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання та виховання дітей. Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання. Закон України "Про Освіту", Державні національні програми "Освіта" та "Діти України", Концепція "Сім'я і родинне виховання" визначають, що центром виховання є дитина.

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад шкільного та родинно-сімейного виховання, дослідженням і розробкою яких опікуються сучасні вчені: А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, Т. Кравченко, М. Міщенко, В. Постовол, О. Савченко та ін. Разом з тим слід звернути увагу, що дослідження даної педагогічної проблеми сьогодення опираються на історію вітчизняної педагогічної думки щодо сімейного виховання. Варто зазначити такі прізвища, як О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.

В. Сухомлинський, зокрема, зазначав: "У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого

живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи" [3, с. 9].

Як зазначено в "Основних орієнтирах виховання" (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011 № 1243) першим і найважливішим чинником виховання є сім'я, яка стоїть у центрі глобальних економічних, політичних та культурних змін, і яка через власну культуру, мову, цінності виявляє значний вплив на виховання підростаючого покоління. Діти, які виростають у неблагополучних сім'ях, недостатньо соціально зрілі, агресивні, а тому адекватно не сприймаються однолітками, що утруднює їхній особистісний розвиток.

Другим важливим чинником є школа, яка сьогодні покликана, в першу чергу, стати осередком виховання, в тому числі, самовизначення і самореалізації кожної особистості. У навчально-виховному процесі головний акцент має перенестись із засвоєння певної кількості знань на виховання особистості з урахуванням її унікальної природи, і вже на цій основі формувати у неї моральні цінності.

Творче спілкування з родиною – те головне, що допомагає учителю успішно впливати на розвиток особистості кожної дитини, формує ціннісне ставлення до сім'ї. Тому авторитет учителя – його професійність, високі моральні, комунікативні якості, усвідомлення гуманістичних цінностей педагогічної професії, тактовність тощо, повинні стати цьому запорукою.

Необхідність і важливість співробітництва сім'ї і школи є очевидною і незаперечною. Батьки є першими і головними вихователями до вступу дитини до школи і залишаються ними надалі. Сім'я закладає фундамент розвитку нахилів, здібностей дитини, моральних якостей. Сімейні духовні цінності, ідеали, прагнення визначають потреби дітей.

Серед функцій, які визначають діяльність учителя початкових класів є активна взаємодія з батьками учнів. Тому підготовка студентів до виконання цих обов'язків є сьогодні досить важливою і потребує уваги у системі формування майбутнього професіонала.

Учитель початкових класів закладає фундамент співпраці школи і сім'ї, формує перший досвід взаємостосунків батьків і школи, згуртовує батьківський колектив, сприяє підвищенню рівня педагогічної культури батьків та ін.

Співпрацюючи з родиною, учитель розв'язує три основні завдання:

- забезпечує позитивні взаємовідносини з учнем;
- встановлює стосунки взаємної довіри і поваги з його батьками;
- організовує активну виховну взаємодію з родиною, спираючись на єдність моральних і педагогічних вимог до дитини.

Учитель початкової школи спирається у вихованні дітей на сім'ю, направляючи його у гуманістичне русло. Саме у початкових класах спостерігається найтісніший контакт школи і родини. Він повинен розуміти проблеми сучасної сім'ї і робити все від нього залежне, щоб процеси сімейного та шкільного виховання були узгоджені. І від педагога залежить усвідомлення і сприйняття батьками принципів гуманістичної педагогіки:

- креативності – вільного розвитку здібностей дітей;
- гуманізму – визнання особистості дитини як абсолютної цінності;
- демократизму, заснованого на встановленні рівноправних духовних відносин між дорослими і дітьми;
- громадянськості, заснованої на усвідомленні свого "Я" в суспільно-державній системі;
- ретроспективності, що дозволяє здійснювати виховання на традиціях народної педагогіки;
- пріоритетності загальнолюдських моральних норм і цінностей [1, с. 380].

Діяльність класного керівника у встановленні педагогічно доцільної взаємодії з батьками вихованців здійснюється за такими основними напрямками:

- вивчення сімей;
- включення батьків у навчально-виховний процес;
- педагогічний всеобуч, підвищення педагогічної культури батьків;
- організація взаємодії шкільного психолога, соціального педагога, лікаря;

- організація спільного проведення вільного часу дітей і батьків;
- захист інтересів і прав дитини у так званих "важких" родин.

Висока відповідальність батьків перед суспільством вимагає від них значних знань у галузі педагогіки, психології, фізіології, валеології. Тому завдання батьківського всеобучу передбачають: знайомство батьків з основами педагогічних, психологічних, правових знань; забезпечення єдності виховної взаємодії школи та сім'ї; узагальнення та розповсюдження позитивного досвіду виховання; попередження батьків про уникнення найпоширеніших помилок; залучення батьків до активної участі у виховному процесі, оволодіння знаннями про надання дитині допомоги у період адаптації до нової соціальної ролі школяра, об'єктивно оцінювати результати шкільного навчання та результати діяльності дитини, не допускати перебільшення вимог стосовно її успішності й поведінки; обізнаність з особливостями психічного розвитку, виховання та навчання дітей молодшого шкільного віку запрошення; дотримання позиції рівноправності, визнання важливості батьків у співпраці, вияв любові, захопленістю їхньою дитиною; пошук нових форм співпраці.

Формування педагогічної культури батьків може реалізовуватися у таких формах: "круглі столи", конференції, дискусії, практикуми, університет педагогічних знань, батьківський лекторій, вечори запитань і відповідей, "батьківські школи", урок – спостереження за діяльністю педагога та учнів, знайомство з сучасними методиками, технологіями навчання та виховання, консультування тощо. Ефективність їх у підвищенні компетентності у питаннях сімейного виховання залежить від актуальності питань, зрозумілої відповіді на них, індивідуального підходу до кожної сім'ї; спільна діяльність батьків, учителів, дітей у позакласних заходах, де батьки мають змогу долучитися до позитивного досвіду інших родин, обмін досвідом.

Батьківські збори є найважливішою формою взаємодії сім'ї і школи, засобом підвищення ефективності навчально-виховного процесу, які виконують такі функції: згуртування колективу батьків, вирішення актуальних проблем життєдіяльності класу, виявлення думки і точки зору батьків і вчителів, прийняття колективних рішень, ознайомлення батьків зі змістом та методикою навчально-виховного процесу в школі; психолого-педагогічна освіта батьків, що проявляється в інформуванні батьків про особливості молодшого шкільного віку, умови успішної взаємодії з дітьми тощо; залучення батьків до спільної з дітьми діяльності (позаурочні заходи – конкурси, екскурсії, походи тощо); спільне вирішення організаційних питань (харчування, чергування, дисципліни та інших проблем).

Вибір виду і форми батьківських зборів залежить від його тематики і поставлених цілей.

Серед видів можна виділити: організаційні (присвячені, наприклад, організації майбутньої екскурсії дітей), збори за планом психолого-педагогічної освіти (наприклад, лекція з залученням психолога про умови успішного спілкування з дітьми), тематичні, збори-диспути з актуальних проблем навчально-виховного процесу, підсумкові (четвертні) і т. д. Тематика батьківських зборів зазвичай визначається педагогами і може обговорюватися на батьківському комітеті.

Класні батьківські збори організовуються кілька разів на рік зазвичай у кінці чверті, триместра, півріччя. На них обговорюються найважливіші завдання навчально-виховної роботи в даному класі, проводиться планування виховної роботи, визначаються способи і методи ефективного співробітництва сім'ї і школи, підводяться підсумки виконаної роботи. Інформація про час і місце проведення зборів повинна бути донесена до батьків завчасно.

Педагогу не слід забувати, що батьківські збори, на яких відбувається особиста зустріч класного керівника з батьками його підопічних – важливий засіб формування їх думки про школу, учителів, яким вони довіряють свою дитину. До зборів слід ретельно готуватися, продумуючи ґрунтовно його методику і зміст.

У класі має бути куточок для батьків, що містить необхідну інформацію для них, а саме: оголошення, поради, рекомендації, режим дня, що є актуальною і потрібною у сімейному вихованні, скринька для запитань тощо.

Спілкування учителя з батьками учнів ґрунтуються на основі педагогічної етики та професійного такту, на принципах взаємоповаги, довіри, підтримки, терпіння.

Результативність спілкування з батьками значною мірою залежить від уміння учителя вести педагогічну бесіду: спочатку звернути увагу батьків на позитивне, що є у характері і поведінці дитини, в її ставленні до навчання, позиції у дитячому колективі, а потім говорити про недоліки та як їх усунути спільними зусиллями. Бажано, щоб учитель застосовував такі питання – "А як Ви вважаєте?", "Давайте подумаємо разом, як бути", "Хочу почути Вашу думку".

Завдання учителя – звертати увагу батьків на підтримку віри дітей у свої сили, визнання самостійності, підкріплювати своїм схваленням, похвалою, допомогою дітям у оволодінні навичками колективного життя, у засвоєнні норм поведінки.

Процес спільної роботи з батьками молодших школярів буде ефективним за умови дотримання педагогом психолого-педагогічних вимог:

- використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків;
- довіра до виховних можливостей батьків;
- педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї;
- життєстверджувальний, мажорний настрій при розв'язанні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини;
- орієнтація на успішний розвиток особистості.

Причини багатьох особливостей характеру і поведінки учня криються у властивостях родини: її склад, традиції, стилі взаємин, побутові умови, використання вільного часу, психологічний клімат тощо.

Тому важливим аспектом є оволодіння майбутнім педагогом психологічних знань у галузі основ психодіагностики, вікової психології, вироблення умінь у застосуванні методів дослідження, зокрема вивчення сім'ї.

Система підготовки студентів до взаємодії з батьками учнів вимагає урахування різноманітних форм теоретичної і практичної підготовки. Як показують результати досліджень, результати педагогічної практики, встановлення контакту з батьками для майбутніх педагогів є одним із складних завдань. Тому доцільним є поглибити вивчення даного питання у навчальних дисциплінах психолого-педагогічного спрямування.

Реалізувати завдання, які поставлені сьогодні перед педагогом, можна тільки досконало володіючи прийомами сучасних виховних технологій.

Література

1. Волокова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник / Н. П. Волокова. – К. : Академія, 2001.
2. Вороніна О. М. Робоча книга / О. М. Вороніна // Шкільний світ. – 2010.
3. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1979. Т. 5. – 1979.

УДК 37.091.12

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Івашньова С. В.

У статті розглядаються особливості змісту професійної компетентності, що забезпечують попит на фахівця на ринку праці; окремі аспекти реалізації конкурентоспроможності педагогічних працівників у системі освіти; взаємозв'язок рівня професійної компетентності та розміру матеріальної винагороди. На основі аналізу наукової та науково-методичної літератури уточнено сутність понять "конкурентність", "конкурентоспроможність" та особливості їх прояву в діяльності системи освіти. Аналіз нормативної бази дозволив виокремити способи реалізації конкурентоспроможності в межах існуючої системи оплати праці. В статті визначено напрямки подальших наукових розвідок в економічних, соціологічних та педагогічних дослідженнях. Ключові слова: професійна компетентність, конкурентоспроможність, конкурентність, розвиток компетентності, педагогічні працівники

В статье рассматриваются особенности содержания профессиональной компетентности, которые обеспечивают спрос на специалиста на рынке труда; отдельные аспекты реализации конкурентоспособности педагогических работников в системе образования; взаимосвязь между уровнем профессиональной компетентности и размером заработной платы. На основе анализа научной и научно-методической литературы уточняется сущность понятий "конкурентность", "конкурентоспособность" и особенности их проявления в деятельности системы образования. Анализ нормативной базы позволил выделить способы реализации конкурентоспособности в рамках существующей системы оплаты труда. В статье определены направления дальнейшего изучения заявленной проблемы в педагогике, экономических и социальных исследованиях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, конкурентоспособность, конкурентность, развитие компетентности, педагогические работники.

The author considers peculiarities of the content of professional competence that ensure a specialist's competitiveness in the labor market, some aspects of ensuring competitiveness of teachers in the system of education, and interconnection of professional competence levels and material remuneration. Based on analysis of scientific and methodological literary resources, the essence of the notions of "competitiveness", "competitive capacity" and their peculiarities in the system of education have been specified. An analysis of the regulatory framework allowed to determine ways of ensuring competitiveness in the current schemes of payment. The article outlines further directions of economic, sociological and pedagogical investigations.

Key words: professional competence, competitive capacity, competitiveness, development of competitiveness, pedagogical staff.

Вступ та постановка проблеми. Розвиток системи освіти в Україні відбувається із урахуванням загальносвітових тенденцій, серед яких пріоритетними є спрямованість на гуманізацію, гуманітаризацію, індивідуалізацію, широке використання сучасних ІКТ у навчальному процесі, орієнтація системи освіти на задоволення потреб кожної окремої особистості з метою найповнішої реалізації її потенціалу, в тому числі і професійного. Сучасний освітній процес розглядається як безперервний, що триває протягом усього життя і базується на компетентнісному підході. В контексті професійної освіти підвищення рівня компетентності

дозволяє забезпечити високий рівень конкурентоспроможності фахівця на ринку праці протягом усього періоду професійної діяльності, та, як наслідок, підвищити рівень конкурентоспроможності підприємства / закладу. Враховуючи зростання конкуренції на ринку освітніх послуг між закладами освіти, обумовлене демографічними факторами та посиленням вимог до якості освітніх послуг, актуальності набувають дослідження, спрямовані на обґрунтування та експериментальну перевірку таких змісту, форм та методів навчання педагогічних працівників в системі ППО, які забезпечуватимуть досягнення високого рівня конкурентоспроможності фахівців, та, як наслідок, закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання конкурентоспроможності висвітлюються в дослідженнях, присвячених різноманітним теоретичним та практичним аспектам сучасної теорії конкуренції; формуванню базового понятійного апарата; теоретико-методологічної бази соціологічних досліджень, маркетингових та економічних наукових розвідок. Фактори, що впливають на конкурентоспроможність навчального закладу на ринку освітніх послуг широко висвітлюються в вітчизняних та зарубіжних публікаціях з акцентами на маркетингових [18; 23], соціологічних [8; 19] та акмеологічних аспектах заявлених проблем [12–13; 24]. Наявність взаємозв'язку між рівнем професійної компетентності науково-педагогічних працівників та результатами навчання майбутніх спеціалістів; рівнем підготовки випускників та їх конкурентоспроможністю на ринку праці; попитом на випускників конкретного ВНЗ серед роботодавців та рівнем конкурентоспроможності ВНЗ на ринку освітніх послуг очевидна, як і між першою та останньою ланкою цього ланцюжка – рівнем професійної компетентності педагогічних та / або науково-педагогічних працівників та рівнем конкурентоспроможності навчального закладу – ЗНЗ або ВНЗ та системи освіти загалом. Логічним є висновок, що забезпечення високого рівня конкурентоспроможності педагогічних та науково-педагогічних працівників є одним із стратегічних завдань системи післядипломної педагогічної освіти. Predrag Вејаковић [27, с. 401] вказує, що ключовим фактором економіки знань є людські ресурси, точніше – знання, фахові якості та здібності. Конкурентоспроможність економіки забезпечується через конкурентоспроможність робочої сили. В цьому сенсі система освіти країні відноситься до найважливіших факторів, що визначають рівень конкурентоспроможності виробничих сил.

Понятійний апарат досліджень, пов'язаних із різноманітними аспектами конкурентоспроможності містить такі основні поняття, як "конкурентність", "професійна компетентність", "розвиток персоналу / штату", "конкурентна поведінка". В найбільш загальному вигляді конкурентоспроможність визначається як здатність конкурувати на ринках товарів та послуг [25], при цьому важливим аспектом є співвідношення "ціна-якість": кінцевий споживач зацікавлений отримати максимально якісний продукт за мінімальні кошти. Разом з тим виробник, що стабільно гарантує високу якість свого товару спроможний витримати конкуренцію навіть якщо ціна продукції вища від продукції конкурентів. У розрізі заявленої проблеми – забезпечення високого рівня конкурентоспроможності ВНЗ через підвищення рівня конкурентоспроможності науково-педагогічних працівників – окреслюються щонайменше наступні суперечності:

- між бажаннями науково-педагогічного працівника отримувати максимально можливу грошову винагороду та замовника освітньої послуги (студента) отримати вищу освіту за певним напрямом / фахом за мінімальних витрат на навчання;

- між необхідністю стимулювання постійного розвитку професійної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах економіки знань та обмеженням витрат, в тому числі – на фінансування підвищення кваліфікації персоналу.

Від результативності підвищення кваліфікації залежить розвиток професійної компетентності, що безпосередньо впливає на рівень конкурентоспроможності педагогічних та науково-педагогічних працівників, який, у свою чергу, формує рівень конкурентоспроможності закладу освіти (ЗНЗ чи ВНЗ) на ринку освітніх послуг.

Професійна компетентність педагогічних працівників постійно знаходиться в полі зору наукової спільноти, при цьому значна увага приділяється дослідженням її зв'язку з конкурентоспроможністю: вивчається вплив рівня професійної компетентності на результативність працевлаштування [1, с. 49–54]; шляхи вдосконалення організаційно-економічного механізму підвищення конкурентоспроможності випускників ВНЗ [2, с. 146–150]. В окремих працях концепція освіти студентів ВНЗ розглядається як основа формування їх конкурентоспроможності [17]; значна увага приділяється вивченню проблем взаємозв'язку змісту професійної освіти з ринком праці [16]; вивчаються теоретичні аспекти взаємозв'язку конкурентоспроможності майбутніх учителів та їх професійної компетентності [9] тощо. При цьому конкурентоспроможність педагогічного працівника на ринку праці протягом професійного життя та вплив на неї системи післядипломної педагогічної освіти переважно залишаються поза зоною уваги. Мета статті – проаналізувати особливості прояву конкурентоспроможності педагогічних працівників на ринку праці та врахування їх у змісті навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

При оцінці конкурентоспроможності педагогічних працівників необхідно пам'ятати, що для виробника важливі показники, що впливають на рівень витрат, а для споживача – параметри, що впливають на споживчі якості продукції. З огляду на це, для споживачів освітніх послуг важливим є високий рівень професійної компетентності педагогічного працівника, вплив на який відбувається в межах діяльності системи педагогічної освіти. Однак чи може підвищення рівня професійної компетентності стати засобом розвитку конкурентоспроможності діючих педагогічних працівників? З метою отримання обґрунтованої відповіді на це питання було здійснено аналіз науково-методичної літератури. Оцінювання конкурентоспроможності відбувається на основі врахування наступних принципів [11]: протилежність цілей та засобів суб'єктів ринку; врахування особливостей різних сегментів ринку; квазістабільність ринкової кон'юнктури в період проведення досліджень; переважно раціональна поведінка суб'єктів ринку.

В загальній теорії конкуренції конкурентоспроможність розглядається як якість суб'єкта, що вказує на його здатність витримувати конкуренцію з подібними собі, на його здатність здійснювати конкурентні дії тощо; здатність суб'єкта конкуренції в певній сфері цільності здійснювати конкурентні дії порівняно краще конкуруючих суб'єктів [7, с. 65]. Соціологічні дослідження оперують визначенням конкурентоспроможності як здатності фахівця, випускника перемагати на ринку висококваліфікованої праці [20], а в згаданій попередньо праці А. І. Коваленка конкурентоспроможність робітника – це здатність витримувати конкуренцію на ринку праці з іншими професіоналами за робоче місце. В. Ш. Каганов [6, с. 101], аналізуючи корпоративне навчання вказує, що конкурентоспроможність уявляється як аналогія успіху, лідерства, переваги одних об'єктів над іншими, незалежно від того, по відношенню до якої множини об'єктів використовується концепція. Конкурентоспроможність фахівця є інтегративною характеристикою його професійної підготовки, складовою якої є професійна компетентність, яка базується на зростанні ролі особистості в соціальних перетвореннях, удосконаленні його здатності стосовно розуміння динаміки процесів розвитку та можливості впливу на його результат [17]. Розглядаючи конкурентоспроможність в контексті професійної освіти, О. В. Жукова [2, с. 146] трактує її як показник, що характеризує рівень відповідності якісних та вартісних характеристик молодих працівників з вищою освітою потребам роботодавців. Вивчення особливостей конкурентоспроможності педагогічних працівників, проведене С. А. Кушнірук [9], ґрунтується на твердженні, що конкурентоспроможність майбутнього вчителя в загальному виді можна визначити як інтегративну характеристику, що забезпечує випускнику високий професійний статус, рейтингову позицію на відповідному галузевому ринку праці (система освіти України) і стійкий попит на його послуги. Порівняння визначень показує, що професійна компетентність визначається як критерій [9] або складова конкурентоспроможності [14], однак частіше понятійний зв'язок є імпліцитним. Якісні характеристики (компетентність фахівця) можуть

(і повинні) безпосередньо впливати на його вартісні (розмір заробітної платні, на яку він претендує) за умови відповідності набутого рівня та змісту професійної компетентності потребам роботодавця.

Вивчення та систематизація наведених попередньо наукових праць стали підставою для визначення конкурентоспроможності педагогічних працівників на ринку праці як складної інтегративної характеристики, що забезпечує педагогічному працівнику високий професійний статус, рейтингову позицію на ринку праці в системі освіти, стійкий попит на його послуги; містить дві складові – якісну та вартісну та позиціонується як наявність переваг, серед яких ключовим є рівень його професійної компетентності.

Аналіз визначень терміну "конкурентоспроможність", представлених у сучасних дослідженнях, вказує на його безпосередній зв'язок з концептом "конкурентність". Ю. Б. Рубін [21, с. 41] зазначає, що для суб'єктів професійного підприємства конкурентність – це спосіб упорядкованої повсякденної присутності на ринку, що опирається не лише на правила гри – закони, стандарти та регламенти, але й на ступінь компетентності та кваліфікації самого актора в сфері реалізації конкурентних дій. Якщо взаємозв'язок між змістом професійної підготовки випускників ВНЗ та їх конкурентоспроможністю на ринку праці досліджується достатньо активно, то наукові розвідки, що встановлюють співвідношення конкурентоспроможності педагогічних працівників та змісту їх навчання в системі післядипломної педагогічної освіти потребують активізації.

Мета даної статті – уточнити особливості вартісної (рівень заробітної платні) та якісної (компетентнісної) складових конкурентоспроможності педагогічного працівника; фактори, що впливають на їх урахування в діяльності системи післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Закон про вищу освіту визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3]. В досліджуваному феномені актором виступає педагогічний працівник як носій професійної компетентності та кваліфікації, присутність якого на ринку освітніх послуг регламентується чинним законодавством у сфері освіти та реалізується насамперед у таких показниках, як займана посада, розмір заробітної платні, нематеріальні блага (професійна реалізація, повага тощо).

Оскільки основні складові конкурентоспроможності фахівця (вартісна і якісна) виникають і розвиваються у взаємозалежності, але до певної міри автономно, зупинимось на матеріальній винагороді за працю в системі освіти. Матеріальна складова виступає одночасно мотивом і кінцевою метою активності педагогічного працівника на ринку праці, та підтверджує наявність безпосереднього зв'язку між професійною компетентністю, мотивацією та конкурентоспроможністю. Дослідження мотиваційних потреб працівників Центру професійно-технічної освіти [14] довело домінування прагнення високого заробітку; цікавої й корисної роботи; прагнення до різноманітності. Важливість матеріального стимулювання роботодавцем результатів праці в системі освіти підтверджено також зарубіжними дослідженнями [10], які переконливо довели важливість урахування в системі оплати праці результатів педагогічної діяльності. Наявність відповідної мотивації може служити джерелом активності педагогічних працівників на ринку праці, однак результативною вона стає за умови адекватної оцінки конкурентоспроможності. Проблема конкурентоспроможності (за Ничкало Н. Г. [16, с. 135]) розглядається з позиції розвитку якості робочої сили як ключової умови функціонування ринку робочої сили. Дослідник зазначає, що у змісті та формах організації професійного навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації різних категорій фахівців необхідно постійно і гнучко враховувати інформаційний і техніко-технологічний розвиток, особливості функціонування ринку робочої сили в різних регіонах.

Таким чином, зміст професійної компетентності, що забезпечує ефективну присутність на ринку праці, визначається загальноосвітними та національними

тенденціями розвитку галузі (системи освіти), що відбиваються в стратегічних нормативних актах та регіональними особливостями. Крім того, важливою складовою післядипломної освіти повинен стати локальний компонент, зміст якого враховує специфіку діяльності конкретного закладу освіти, його учнівського контингенту та матеріальної бази. Необхідність урахування регіональних особливостей зазначає І. І. Якухно [28], наголошуючи на необхідності включення визначення регіональних особливостей, конкретних умов праці педагогічних кадрів та здійснення навчально-виховного процесу до переліку провідних принципів інноваційного педагогічного процесу у регіональних системах післядипломної педагогічної освіти.

Розробка Національної стратегії розвитку освіти [15] зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір. Серед них – модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя; підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки тощо. Інноваційний педагогічний процес при цьому, як свідчать вітчизняні наукові студії та зарубіжний досвід [28], базується на принципах неперервності професійної освіти фахівців; відкритості; варіативності; компетентнісного підходу; кредитно-модульної організації навчання; диференціації; індивідуалізації; прагматизму; фундаменталізації; інтеграції; наступності в усіх ланках педагогічної освіти; стандартизації; акмеологічного підходу; інтерактивності; комп'ютеризації; урахування особливостей навчання дорослих; альтернативності; комплексності. Для забезпечення вирішення окреслених завдань з огляду на діяльність системи педагогічної освіти п. 3.2 "Національної стратегії розвитку освіти 2012–2021" ("Удосконалення структури системи освіти") передбачаються, зокрема, такі кроки: перебудова системи післядипломної освіти відповідно до запитів народного господарства, потреб педагогічних і науково-педагогічних кадрів; закріплення за обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти статусу вищого навчального закладу III–IV рівнів акредитації тощо [15]. Розділ 3.6. "Посилення кадрового потенціалу системи освіти" означеного документу вказує на необхідність реформування та оптимізації мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, перебудови їх діяльності на основі запровадження компетентнісно та особистісно орієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів. В документі зазначено, що сучасний розвиток суспільства вимагає удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство.

На основі вищевказаного визначено провідні завдання педагогічної освіти, спрямовані на посилення кадрового потенціалу системи освіти, до яких, в тому числі віднесено приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах; а також забезпечення мобільності українських педагогів і викладачів з вищою освітою на європейському просторі. Зміст даного документа є основою для виділення вказаних напрямів професійної підготовки та підвищення кваліфікації як окремих блоків (модулів) змісту навчання в системі підвищення кваліфікації з метою розвитку професійної компетентності як якісної складової конкурентоспроможності (таблиця 1).

Зміст навчання педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації з метою розвитку професійної компетентності як якісної складової конкурентоспроможності

Напрямок підготовки	Зміст навчання в системі післядипломної педагогічної освіти
Фундаментальна підготовка	філософія ("людиноцентризм" як філософія та стратегія національної освіти); доступність та неперервність освіти впродовж життя
Психолого-педагогічна	інклюзивна освіта: особливості навчання та виховання дітей з особливими потребами / вадами розвитку, здоров'язберігаюче середовище, екологізація освіти, валеологічна культура учасників навчально-виховного процесу
Науково-методична	компетентнісний підхід: формування та розвиток компетентностей; наукова та інноваційна діяльність в освіті: науковий пошук шляхів вирішення актуальних педагогічних проблем; підвищення якості освіти на інноваційній основі: організація науково-дослідної та інноваційної діяльності
Інформаційна	інформатизація: використання сучасних ІКТ у навчально-виховному процесі
Практична соціально-гуманітарна	система національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді: школа як осередок первинної соціалізації; психологічний супровід процесу навчання різних категорій учнів; форми, методи і засоби організації національного виховання; соціалізація учнів з особливими потребами (інклюзивна освіта)

Змістове наповнення вказаних модулів визначається з урахуванням необхідності реалізації стратегічних завдань, передбачених даним документом для тих ланок освіти, в яких безпосередньо здійснюється професійна діяльність тим чи іншим педагогічним працівником, до яких насамперед, відносяться дошкільна, загальна середня освіта, освіта дітей з особливими потребами, позашкільна освіта, професійно-технічна, вища та післядипломна. Для того, щоб визначитись із змінами в змісті професійної компетентності педагогічних працівників, підвищення їх кваліфікації в системі ППО, потрібно дати відповідь на запитання: якого вчителя потребують сучасні учні та їх батьки, як замовники освітніх послуг? Як завдання має вирішувати педагогічний працівник на конкретному робочому місці? При цьому головним завданням ІППО стане не навчання вчителів шкіл різного типу за єдиним планом, а розробка і проведення короткотривалих курсів, що охоплюють весь спектр часткових професійних компетентностей та враховують особливості учнівського контингенту, локацію навчального закладу, особливості.

Відмова від уніфікації навчання в системі загальної середньої освіти формує потребу в таких якостях педагогічних працівників, як мобільність, здатність враховувати зміни умов та швидко на них реагувати. Сучасний учитель часто працює в умовах інноваційного навчального закладу, до сфери його компетенції належить проведення дослідно-експериментальної роботи, що формує відповідний попит на ринку праці. Дана теза підтверджується статистичними даними, отриманими НДЛ експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій: у навчальних закладах м. Києва до експериментально-дослідної роботи залучено понад 150 навчальних закладів, що складає майже третину.

В межах функціонування ринку праці саме професійна компетентність педагогічного працівника виступає в якості товару, тому конкурентоспроможність

педагогічного працівника визначається попитом на товар, який він пропонує (професійна компетентність), якістю цього товару (рівень компетентності), його ціною (заробітною платнею, на яку він претендує). Продукція, з якою виступає на ринку трудових відносин педагогічний працівник (компетентність) одночасно є засобом виробництва для ВНЗ, вартість якого впливає на вартість продукції для кінцевого споживача освітніх послуг – учня або студента. Оскільки в ролі покупця на даному етапі виступає заклад освіти, діяльність якого регулюється цілою низкою законодавчих актів, що регламентують у тому числі і систему оплати праці педагогічних (науково-педагогічних) працівників, взаємозв'язок між рівнем професійної компетентності і заробітною платнею педагогічного працівника в державних закладах освіти виражається виключно у відмінностях розміру ставок посадових окладів, що залежать від кваліфікаційної категорії педагогічного працівника (в системі загальної середньої освіти) або займаної посади, наукового ступеня та вченого звання. Однак економічний стан країни, системи освіти, формальне регламентування таких параметрів, як стаж роботи в системі освіти, незначна різниця між окладами призвели до нівелювання впливу цього фактору.

Здійснення педагогічним працівником професійної діяльності відбувається в усіх секторах системи освіти – формальному, неформальному та інформальному. Кожен із цих секторів має свою цільову аудиторію, а відтак і кінцевого споживача, за якого прямо чи опосередковано конкурують педагогічні працівники. Формальний сектор системи освіти неоднорідний з огляду на умови оплати праці, оскільки приватні заклади освіти пропонують кваліфікованим педагогічним працівникам більш значну грошову винагороду і привабливий додатковий соціальний пакет, аніж державні, фінансові відносини яких з педагогічними працівниками суворо регламентовані "Інструкцією про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти", затвердженою наказом МОН № 102 від 15.04.1993 [5] та колективним трудовим договором (угодою). Законодавцем передбачена можливість залучення додаткових джерел фінансування, наприклад, ст. 29 Закону України про вищу освіту [3] передбачає можливість визначення статутом особливостей управління національним вищим навчальним закладом, що сприяють розвитку і підвищенню якості його освітньої діяльності та конкурентоспроможності, в тому числі і залученню додаткових фінансових ресурсів. У загальних положеннях "Інструкції з оплати праці про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти" [5] вказано, що "зазначені в Інструкції тарифні розряди є державними гарантіями мінімальних рівнів оплати праці для конкретних професійно-кваліфікаційних груп працівників, які перебувають у трудових відносинах з установами та закладами освіти всіх форм власності при додержанні встановленої законодавством про працю тривалості робочого часу та виконанні працівником посадових обов'язків (норм праці)". Згідно п. 3 Загальних положень, навчальні установи і заклади мають право встановлювати надбавки: за високі творчі й виробничі досягнення залежно від особистого внеску кожного працівника в межах фонду заробітної плати; за суміщення професій (посад), розширення зони обслуговування чи збільшення обсягів виконуваних робіт (вихователям і помічникам вихователів дитячих дошкільних закладів за перевищення планової наповнюваності груп), а також за виконання поряд з основною роботою обов'язків тимчасово відсутніх працівників без обмеження розмірів цих доплат та переліків суміщуваних професій. Крім того, вони мають право передбачити у кошторисах установ і закладів витрати на преміювання, надання матеріальної допомоги працівникам установ і закладів освіти, а також на стимулювання творчої праці й педагогічного новаторства керівних і педагогічних працівників, у тому числі навчально-виховних закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, коледжів тощо), у розмірах не менше 2 % відсотків планового фонду заробітної плати. Розподіл коштів, передбачених на формування преміального фонду, відбувається, як правило, згідно з Положенням симулювання / преміювання педагогічних працівників, що розробляється в межах колективного трудового договору (угоди), за якою встановлюється граничний розмір премій. Вартісна складова конкурентоспроможності, таким чином, матеріалізується у вигляді двох складових – ставки посадового окладу та розміру премії, за які і конкурують педагогічні працівники.

Професійна діяльність педагогічних працівників, а відтак їх конкурентоспроможність, можуть бути реалізовані також у неформальному та інформальному секторах освіти. Неформальний сектор представлено переважно у вигляді надання додаткових платних освітніх послуг (викладання на різноманітних курсах – іноземних мов, по підготовці до ЗНО тощо), при цьому розмір матеріальної винагороди встановлюється на договірній основі з урахуванням середньостатистичних ринкових цін на послуги та рівня професійної компетентності педагогічного працівника, результатів його попередньої професійної діяльності, досвіду та результативністю роботи з тією чи іншою цільовою аудиторією, володіння сучасними методиками. Інформальний сектор – переважно нерегулярні консультації в опануванні певною темою / розділом навчальної програми – не передбачає підготовки більш-менш довготривалого плану / програми навчання, та, як правило, матеріальної винагороди за надані освітні послуги.

Оскільки предметом наукового інтересу в даному випадку постає насамперед формальний сектор освіти, в подальшому до уваги приймаються особливості конкурентоспроможності педагогічних працівників у межах діяльності обох складових формального сектору – державних та недержавних закладів – що мають певні відмінності у підходах до врахування рівня професійної компетентності педагогічних працівників при визначенні розміру ставки посадового окладу. Очевидно, що існуюча система оплати праці педагогічних та науково-педагогічних працівників потребує перегляду та реформування, спрямованого, крім поширеної практики стимулювання праці через встановлення надбавок та доплат і виплату премій, на суттєве посилення диференціації тарифної частини заробітної плати. Чинна система оплати праці не виконує повною мірою стимулюючої функції та виступає стримуючим фактором підвищення її ефективності, оскільки обмеженість діапазону окладів не дозволяє належним чином врахувати рівень професійної компетентності працівника та результати його діяльності.

Висновки. Аналіз нормативної бази системи освіти, актуальних наукових досліджень, умов оплати праці педагогічних можливостей, удосконалення рівня професійної компетентності в різних секторах системи освіти дозволили зробити наступні висновки:

1. Процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників набуває цілеспрямованості і позитивно впливатиме на рівень конкурентоспроможності на ринку праці за умови врахування при визначенні змісту навчання в системі ППО як актуальних, так і перспективних потреб системи освіти, що визначаються стратегічними документами, так особливостями діяльності окремого закладу (розташування, характеристики учнівського контингенту, особливості організації навчально-виховного процесу тощо).

2. Порівняння стратегічних документів, що визначають напрям розвитку системи освіти в Україні, нормативної бази, яка регламентує всі сторони її функціонування, актуальної дослідно-експериментальної діяльності в закладах освіти м. Києва є підґрунтям для виділення як пріоритетного такого змісту навчання, який спрямований на формування компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти (особливості навчання та виховання дітей з особливими потребами / вадами розвитку), забезпечення здоров'язберігаючого середовища в закладі освіти; екологізації освіти та валеологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу; інноваційній та науковій діяльності, в тому числі – організації науково-дослідної діяльності; використанні сучасних ІКТ; психологічному супроводі навчання різних категорій учнів; забезпечення їх соціалізації та сучасного національно-патріотичного виховання.

3. Запропонований підхід до перегляду змісту навчання з метою підвищення професійної компетентності дозволить ефективно впливати на рівень конкурентоспроможності педагогічного працівника на ринку праці. Однак матеріальне втілення конкурентних переваг педагогічного працівника на ринку праці виявляється не тільки і не стільки в розмірі ставки посадового окладу, скільки в розмірі преміальних виплат, передбачених чинним законодавством (Інструкцією про порядок обчислення заробітної платні та Колективним договором, що деталізує

порядок та умови матеріального заохочення); у визначенні критеріїв для преміювання до уваги приймається насамперед результативність виконання завдань, спрямованих на підвищення рівня конкурентоспроможності навчального закладу, його розвиток тощо. Застарілі підходи до оплати праці педагогічних працівників потребують перегляду та диференціації з огляду на рівень професійної компетентності та результати праці, що реалізуються в якості кінцевого продукту – рівня сформованості системи компетентностей в учнів (студентів). Подальші наукові розвідки можуть проводитись у напрямку визначення обсягів урахування регіонального та локального компонентів у проектуванні заходів, спрямованих на розвиток персоналу закладу школи (педагогічні дослідження); обґрунтування зміни системи оплати праці педагогічних працівників та врахування рівня їх професійної компетентності при визначенні розміру ставки посадового окладу тощо (економічні дослідження), а визначенню пливку рівня матеріального забезпечення на самоосвітню активність (соціологічні та педагогічні).

Література

1. Грішнова О. А. Молоді спеціалісти на ринку праці: проблеми конкурентоспроможності та працевлаштування [Електронний ресурс] / О. А. Грішнова, А. Є. Самарцева // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2013. – № 2. – С. 49–54. – Режим доступу: http://pk.napks.edu.ua/library/compilations_vak/eiu/2013/2/p_49_54.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
2. Жукова О. В. Організаційно-економічний механізм підвищення конкурентоспроможності випускників ВНЗ: шляхи вдосконалення / Жукова О. В. // Экономика і регіон. – № 6 (37) – 2012. – ПолтНТУ – С. 146–150.
3. Закон про вищу освіту [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
4. Закон України про освіту [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%20%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
5. Інструкція про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти [Електронний ресурс] // Правова бібліотека України. – Режим доступу: <http://uapravo.net/akty/zakon-main/akt9poqp1u/index.htm>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
6. Каганов В. Ш. Корпоративное обучение как фактор обеспечения конкурентоспособности предпринимательских структур / В. Ш. Каганов // Современная конкуренция. – 2011. – № 6 (30). – С. 101–107.
7. Коваленко А. И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции "конкурентоспособности" в научных исследованиях / А. И. Коваленко // Современная конкуренция. – 2013. – № 6 (42). – С. 65–79.
8. Куркина А. В. Конкурентоспособность личности как ресурс социокультурных изменений на этапе становления инновационного общества [Электронный ресурс] / А. В. Куркина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (часть 10). – стр. 2336–2339 – Режим доступу: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001979. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
9. Кушнірук А. С. Конкурентоспроможність майбутніх вчителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми) [Електронний ресурс] / А. В. Кушнірук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 5 "Педагогічні науки: реалії та перспективи". – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/273/1/22.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.
10. Лави В. Оплата по результатам: влияние на объем и продуктивность работы учителей и принципы оценивания учеников / В. Лави // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 63–109.

11. Лобанов Н. М. Основные принципы оценки конкурентоспособности продукции [Электронный ресурс] / Н. М. Лобанов, Ю. М. Осипов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2001 – № 6. – Режим доступа:

<http://mavriz.ru/articles/2001/6/142.html>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

12. Максимов Г. К. Акмеологический подход к исследованию конкурентоспособности специалиста / Г. К. Максимов // Акмеология. – 2008. – № 2. – С. 24–29.

13. Максимов Г. К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Максимов Г. К. – Москва, 2008. – 24 с.

14. Медведь В. В. Мониторинг мотивационных потреб работников у навчальному закладі (на прикладі Севастопольского Центра професійно-технічної освіти) [Электронный ресурс] / В. В. Медведь // Теория та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – Режим доступа:

<http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09medtec.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

15. Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 р. [Электронный ресурс] // Офіційний сайт МОН України. – Режим доступа:

<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

16. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття : зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні" / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2007. – С. 134–148.

17. Нічуговська Л. І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ як основа формування їх конкурентоспроможності / Л. І. Нічуговська // ПостМетодика. – 2008. – № 4 (81). – С. 2–6.

18. Ольшанцева Т. О. Підвищення конкурентоспроможності ВНЗ та його розвиток з позицій маркетингу [Электронный ресурс] / Т. О. Ольшанцева // Економіка сьогодення: актуальні питання та перспективи. – Режим доступа:

<http://economics-issues.com.ua/zmist-zhurnalu/ekonomika-sogodennya-aktualni-pitannya-ta-perspektivi-2013-2/pidvishhennya-konkurentospromozhnosti-vnz-ta-jogo-rozvitok-z-pozicij-marketingu/>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

19. Погосян М. Ю. Конкурентоспособность как фактор социального развития регионального социума : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : спец. 22.00.04 / Погосян Марина Юрьевна – Ростов-на-Дону : Юж. федер. ун-т, 2009. – 22 с.

20. Полоневич Т. Б. Адаптация выпускника вуза к условиям рынка труда: проблема конкурентоспособности [Электронный ресурс] / Т. Б. Полоневич // Социология: научно-теоретический журнал. – 2011. – № 2. – С. 105–112. –

URL:<http://elib.bsu.by/handle/123456789/14113>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

21. Рубин Ю. Б. Дискуссионные вопросы современной теории конкуренции / Ю. Б. Рубин // Современная конкуренция. – 2010. – № 3 (21). – С. 38–67.

22. Рудченко С. М. Стимулювання трудової діяльності науково-педагогічних працівників / С. М. Рудченко // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2012. – Вип. 56. – С. 171–176.

23. Салогубова В. М. Організаційна структура вишу в контексті підвищення його конкурентоспроможності на засадах маркетингу / В. М. Салогубова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля ; редкол. О. Л. Голубенко (голов. ред.) та ін. ; відп. за вип. В. В. Максимов. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2011. – № 10 (164). – Ч. 1.

24. Хазова С. А. Конкурентоспособность специалистов как акмеологическая категория / С. А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 "Педагогика и психология". – 2009. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-spetsialistov-kak-akmeologicheskaya-kategoriya>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

25. Экономика. Толковый словарь. – М. : ИНФРА-М, Издательство "Весь Мир". Дж. Блэк. Общая редакция: д.э.н. Осадчая И. М. 2000.

26. Якухно І. І. Сутність, принципи і функції інноваційного педагогічного процесу в регіональній системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / І. І. Якухно // Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. – 2011. – Випуск № 1 (13). – Режим доступу:

http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/yakyhno.htm. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2014.

27. Bejaković Predrag. Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne sage u hrvatskoj // Društvena istraživanja. – Vol. 15, No.3 (83). – Lipanj 2006. – 401–425.

28. Riedl Alfred, Schelten Andreas, Bildungsziele im Berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule// Nickolaus, Reinhold / Pätzold, Günter / Reinisch, Holger / Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 179–188.

[URL: riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/riedlschelten2010handbuchbwp.pdf](http://URL:riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/riedlschelten2010handbuchbwp.pdf).

УДК 378.134

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ПОДАТКОВИХ ІНСПЕКТОРІВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Поночовна-Рисак Т. М.

У статті розглянуто педагогічні умови щодо формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів, які сприятимуть підвищенню якості їх професійної підготовки. Обґрунтовано чотири найефективніші умови формування професійних якостей майбутніх податківців. Проаналізовані підходи до вивчення поняття "педагогічні умови".

Ключові слова: педагогічні умови, професійні якості, майбутні податкові інспектори, фахова підготовка.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования профессиональных качеств будущих налоговых инспекторов, которые будут способствовать повышению качества их профессиональной подготовки. Обоснованы четыре наиболее эффективные условия формирования профессиональных качеств будущих налоговых служащих. Проанализированы подходы к изучению понятия "педагогические условия".

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные качества, будущие налоговые инспекторы, профессиональная подготовка.

In the article pedagogical conditions for the formation of future tax inspectors' professional qualities in the process of professional training that will enhance the quality of their professional preparation are considered. The four conditions most conducive to professional qualities formation in future tax inspectors are grounded. Approaches in the investigation of the notion of "pedagogical conditions" are analyzed.

Key words: pedagogical conditions, professional qualities, future tax inspectors, professional training.

У відповідності до вимог динамічного розвитку суспільства однією з важливих особливостей підготовки сучасного фахівця постає формування у нього таких якостей, які дозволять швидко орієнтуватися у змінних умовах. Це можна досягти завдяки розширенню сфери підготовки фахівців, яка визначає тенденції розвитку системи професійно-орієнтованої освіти в цілому.

Вияв та створення педагогічних умов, які суттєво впливають на процес навчання та формування позитивних настанов щодо набуття професійних знань, умінь та навичок, базується на факторах, які впливають на формування професійних якостей студентів. До них відносяться: 1) престиж професії; 2) забезпечення адаптованості студентів; 3) особисті нахили та потреби студентів; 4) організація навчального процесу.

Мета статті полягає у виявленні педагогічних умов для успішного формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів, які будуть сприяти цьому процесу, і тим самим забезпечать підвищення якості їх фахової підготовки.

Різні підходи щодо визначення категорії "педагогічні умови" зустрічаємо у працях багатьох дослідників (А. М. Алексюк, В. І. Андреев, А. А. Аюрзанайн, Н. М. Боритко, В. М. Манько, П. І. Підкасистий та ін.).

Найбільш обґрунтованими є визначення подані Н. М. Боритко та В. І. Андреевим. Хоча Н. М. Боритко дещо абсолютизує зовнішні обставини, які впливають на хід педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйовані педагогом, який передбачає досягнення визначеного результату.

В. І. Андреев вважає, що педагогічні умови становлять собою результат "цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... мети" [1, с. 124].

Педагогічні умови – це комплекс взаємопов'язаних елементів, об'єктивних і суб'єктивних чинників, які взаємодіють у ході навчально-виховного процесу.

На ефективність формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів дієво впливають такі педагогічні умови: усвідомлення студентом перспективи майбутньої професійної діяльності; педагогічна взаємодія; забезпечення адаптації студентів до процесу навчання; стан організації та реальні можливості удосконалення навчально-виховного процесу. Ці умови здатні продуктивно реалізовуватися на засадах особистісно орієнтованого підходу у процесі фахової підготовки.

1. Усвідомлення перспективи майбутньої професійної діяльності.

Ефективність підготовки майбутнього фахівця визначається усвідомленням соціального престижу та особистісної значущості обраної професії й перетворенням у перспективу своєї професійної діяльності.

Реалізація такої умови в процесі навчання означає таку підготовку фахівця, яка передбачає засвоєння достатнього обсягу теоретичних знань та практичних навичок, формування необхідних передумов для їх успішної професійної адаптації до нових чи змінних умов. Відповідно, все це вимагає іншого підходу до навчання, розробку та впровадження нових педагогічних технологій, у яких одним із суттєвих елементів буде виявлення мети та мотивів вибору професії чи її зміни. "У таких навчальних процесах, – пише Н. Б. Крилова, – акцент ставиться не на пояснення тим хто навчається "знань", а на розвиток інтересів тих хто навчається та на цій основі – розширення індивідуально значущого знання" [4, с. 22].

Ефективною умовою підготовки майбутнього податкового інспектора у вищому навчальному закладі є чітке уявлення про необхідні знання, вміння, навички, а також його професійні якості як фахівця. У процесі навчання майбутні податківці одержують не лише професійні знання, уміння, навички, але й формуються як особистості, набуваючи комплексу якостей, необхідних їм у подальшому житті. Знання вимог до професійно значущих якостей спеціаліста, особливостей мотивації сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

2. Педагогічна взаємодія як одна із важливих умов формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів.

У сучасних умовах розвитку освіти, де на перший план постає проблема розвитку особистісних якостей студентів, нагальною є необхідність у викладачах, які на основі врахування змінних соціально-економічних умов та загальної ситуації у системі професійної освіти можуть найбільш ефективно організувати педагогічний процес.

Педагогічна взаємодія має більш широке значення та враховує міжсуб'єктні особливості, й припускає використання діалогічних форм навчання.

Педагогічна взаємодія в системі "викладач-студент" становить собою комплекс взаємних впливів суб'єктів, які входять у спільну діяльність на основі спільної мети професійної освіти. Подібна взаємодія має принципове значення з погляду аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія між викладачем та студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта, професія та ін.

Отже, окрім високого рівня кваліфікації, випускник податкового університету повинен уміти взаємодіяти з іншими людьми, вибудовувати комунікацію, володіти навичками конструктивного спілкування, ставити мету та реалізувати її, оперативно мислити, самостійно та сміливо приймати рішення, бути активним, цілеспрямованим, ініціативним і т. ін.

3. Забезпечення адаптації студентів до процесу навчання як важлива педагогічна умова їх професійного становлення.

Проблема адаптації, особливо першокурсників, є однією із ключових у сучасних дослідженнях. Сьогодні накопичено значну кількість даних, які свідчать

про деструктивний вплив особливих факторів на діяльність та функціональний стан першокурсників, унаслідок невідповідності, яка виникає у цих умовах між їхніми можливостями та об'єктивними потребами нових видів діяльності. Адаптація студентів до навчання – це обов'язковий етап соціалізації, приведення основних параметрів соціальної та особистісної характеристик до стану динамічної рівноваги з новими умовами середовища навчального закладу.

За результатами досліджень, студенти, як правило, адаптуються до процесу навчання лише після закінчення третього курсу, та найбільший відсвів відбувається на першому курсі навчання – 89 % студентів розпочинають навчання у стані негативного стресу [2, с. 213].

Допомоги у період адаптації потребують не лише ті студенти, кому важко навчатися чи спілкуватися відповідно до прийнятих у навчальному закладі норм, але й тим, кому успішне навчання чи спілкування дається за рахунок високих психологічних затрат (підвищена вимогливість до себе, низька самооцінка і т. ін.). Крім того, період першої сесії постає для студента-першокурсника новим, додатковим дезадаптуючим фактором, із яким впоратися досить важко в силу вже затрачених на процес адаптації до навчання психічних, емоційних, фізичних затрат.

Успіх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі залежить від соціальної та життєвої позиції молодого людини, мотивів здобуття професії. Це зумовлюється багатьма чинниками, серед яких можна назвати індивідуальні особливості (інтереси, фізичний стан, захоплення), внутрішнє багатство, глибокі знання з певної галузі, соціальний досвід, участь у громадських справах тощо. Тому у вищих навчальних закладах потрібно створити таку психологічну атмосферу, яка б якнайповніше сприяла розкриттю та збагаченню внутрішнього світу, задатків та здібностей студента, щоб кожен міг викликати інтерес та завоювати повагу однокурсників, викладачів як особистість, індивідуальність.

4. Стан організації та реальні можливості удосконалення навчально-виховного процесу.

У педагогічній літературі останніх років зустрічаються різні трактування удосконалення педагогічних систем та процесів. Із цих формулювань витікає найбільш повне та загальне визначення удосконалення процесу навчання, як такого управління, яке організовується на основі всебічного врахування закономірностей, принципів навчання, сучасних форм і методів навчання з метою досягнення найбільш ефективного функціонування процесу навчання.

Тому для досягнення мети формування, точніше "вирощування" особистості професіонала, слід організувати такий навчальний процес, який забезпечить перехід, трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавального) в інший – професійний, із відповідною зміною потреб та мотивів, мети, дій (вчинків), засобів, предмету та результатів [3, с. 78].

Аналіз стану професійних знань студентів, результати спостережень педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів свідчать, що й до цього часу значна кількість лекційних та семінарських занять проводяться пасивними методами передачі готових знань. За таких умов професійні знання і вміння студентів формуються фрагментарно, поверхово та не на належному рівні. Більшість студентів не мають уяви про свою майбутню професійну діяльність, у них не розвинуті навички самоосвіти, навички роботи з додатковими інформаційними джерелами тощо.

Актуальною залишається проблема підвищення якості професійної підготовки випускників. Ця проблема повинна бути спрямована на задоволення потреб та інтересів студентів, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю та спеціальною підготовкою, яку можна розв'язати за допомогою професійно орієнтованих технологій.

Таким чином, реалізація педагогічних умов формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів у процесі фахової підготовки сприятиме підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого обраним фахом, та орієнтованого в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної праці з обраної

професії на рівні світових стандартів, готового до постійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 124.
2. Бугова Г. В. Интеллектуальная продуктивность как показатель психофизиологической адаптации студентов к процессу обучения / Г. В. Бугова // Известия Уральского государственного университета. – 2006. – № 45. – С. 209–213.
3. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с. – С. 79.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – С. 22.

УДК 37.013.378.4

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Хлебїк С. Р.

Розкрито сутність та особливості проектної технології як ефективного засобу формування соціальних ініціатив студентів соціально-педагогічних спеціальностей. Розглянуто умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій.

Ключові слова: проектна технологія, педагогічна підтримка, соціальна ініціативність, студентська молодь, проектна діяльність неурядових організацій.

Раскрыто сущность и особенности проектной технологии как эффективного способа формирования социальных инициатив студентов социально-педагогических специальностей. Рассмотрены условия педагогической поддержки социальной инициативы студенческой молодежи в проектной деятельности негосударственных организаций.

Ключевые слова: проектная технология, педагогическая поддержка, социальная инициативность, студенческая молодежь, проектная деятельность негосударственных организаций.

The article reveals the essence and peculiarities of the project technology as an effective means of fostering social initiatives in students of socio-pedagogical specialties. Conditions of pedagogical support of social initiative in student youth in projects of nongovernmental organizations are considered.

Key words: project technology, pedagogical support, social initiative, student youth, projects of nongovernmental organizations.

У сучасному суспільстві існує потреба у соціально зрілих, ініціативних людях, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життєдіяльності суспільства, здатних не просто адаптуватися в навколишньому світі, а творчо його перетворювати. Зміна світоглядно-ціннісних орієнтирів та вимог суспільства до особистості передбачає формування якостей, що дають змогу особистості самостійно визначити проблему, сформулювати завдання та знайти оптимальні шляхи їх вирішення.

Соціальна ініціативність виступає двигуном діяльності, стає потребою в активних діях, які характеризуються новизною, випередженням, нетрадиційними способами вирішення соціальних проблем та суперечності, творчим ставленням до справи, лідерством і разом із тим відповідальністю за свої дії.

Сучасна освіта, виконуючи соціальне замовлення суспільства, досягає цілей на засадах гуманізму, демократії, взаємоповаги, індивідуалізації, створення умов для саморозвитку та самореалізації особистості. У зв'язку з цим традиційна система підготовки соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності зазнає змін, традиційні форми, методи, технології змінюються інноваційними, особливе місце серед яких посідають проектні технології.

Проектна технологія має великий досвід науково-теоретичного обґрунтування (дослідження В. Безрукова, М. Бершадського, В. Беспалько, Дж. Джонса, Д. Дьюї, У. Кілпатрика, Н. Матяш, В. Монахова, Е. Полата, С. Шацького та ін.) і практичного використання в праці педагогів кінця XIX – початку XX ст. Філософські та педагогічні аспекти проектної технології розглядалися в працях Дж. Джонса, Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, Є. Коллінгса, Л. Левіна та ін. Тема соціально-педагогічного проектування широко представлена в працях І. Бестужева-Лади, Т. Дрідзе, В. Кутьєва, М. Хасанова, А. Федорова, Л. Філіпова та ін.

Певні відмінності у розумінні сутності поняття "проектна технологія" сформувалися у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

Американські вчені Дж. Дьюї, В. Кіппатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхарст, Д. Снедзен, які вперше дали характеристику і застосували в практиці метод проектів, розглядали проект як метод планування доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням будь-якого навчального завдання в реальній життєвій обстановці [3, с. 9]. Як зарубіжні дослідники (Дж. Дьюї, В. Кіппатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхарст, Д. Снедзен, Е. Заїр-Бек, Дж. Пітт та ін.), так і деякі вітчизняні науковці (Є. Казакова, М. Павлова, Г. Пічугіна та ін.) застосовували метод проектів як один із шляхів пробудження й підтримки інтересу учнів до навчального процесу, прагнули до того, щоб процес проектування приносив дитині конкретну особисту користь і його результати могли використовуватись у повсякденному житті.

Українські вчені Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова та інші, як і російські педагоги, пов'язували метод проектів із проблемою розвитку особистості, підготовкою її до життя і праці.

Відомі російські вчені Б. Ігнат'єв, М. Крупеніна, С. Шацький, В. Шульгін та інші проголосили метод проектів єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя. Вони характеризували його як метод, який комплексно реалізує низку принципів: самодіяльність, співробітництво дітей і дорослих, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, діяльнісний підхід, актуалізація суб'єктної позиції дитини в педагогічному процесі, взаємозв'язок педагогічного процесу з навколишнім середовищем [2, с. 15]. У практиці вчителі на основі методу проектів виробляли у дітей бажання працювати для суспільства і робити свій внесок у загальну справу. Проекти мали переважно громадський характер.

У сучасному науковому полі українські та російські вчені В. Беспалько, О. Блохін, І. Єрмаков, І. Зязюн, Є. Полат, С. Сисоєва, Г. Селевко, І. Чечель та інші розглядають метод проектів як педагогічну технологію, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в постіндустріальному суспільстві [5, с. 26].

Дослідники І. Бех, В. Білоусова, М. Красовицький, Г. Ксензова, Г. Селевко, В. Гольдберг, Р. Рогова, Н. Щуркова та інші зазначають, що використання проектної технології у виховному процесі навчального закладу дає змогу зацікавлювати молодь різними видами суспільно значущої діяльності та збагачувати їхній життєвий і соціальний досвід, надає можливість проявляти себе в різних соціальних ролях, займати суб'єктну позицію у проектній діяльності.

Включення в проектну діяльність представників громади посилює педагогічний потенціал виховного соціального середовища.

Демократизація вищої освіти сучасного українського суспільства, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від науковців і практиків пошуку таких шляхів якісного вдосконалення навчання і виховання майбутніх фахівців, які б давали можливість успішно досягати індивідуальних та суспільних цілей. Підготовка до ініціювання, розроблення та втілення соціальних проектів в умовах навчання у ВНЗ передбачає організацію комплексної педагогічної підтримки студентської молоді.

За визначенням О. С. Газмана, під педагогічною підтримкою розуміють превентивну й оперативну допомогу молоді у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, соціальним та економічним становищем, навчанням; з ефективною міжособистісною та діловою комунікацією; життєвим, професійним та етичним вибором [1]. Це педагогічна технологія, що спрямована на допомогу у самовизначенні, самовираженні особистості, розвитку її неповторної індивідуальності. Її використання що сприяє формуванню та розвитку соціальної ініціативності як риси характеру та прояву соціальних ініціатив студентською молоддю як конкретних соціальних проектів.

Ефективність педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у вищому навчальному закладі залежить від участі керівництва закладу, яке забезпечує тісний взаємозв'язок із неурядовими організаціями місцевого рівня. Управління педагогічною підтримкою як процес планування, організації, мотивації та контролю потрібне для того, щоб сформулювати та досягти

поставлених цілей. В основі цих процесів функціонують певні педагогічні умови, які оптимізують навчальну і позанавчальну діяльність вишу.

В. М. Манько вважає, що педагогічні умови – це взаємозалежна сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують результативність навчального процесу [2].

З урахуванням цього, доцільно розглянути умови соціально-педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня:

1. Структурно-змістове забезпечення процесу соціально-педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Ця умова передбачає формування у студентської молоді системи знань, умінь та навичок стосовно реалізації соціальних ініціатив у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Зокрема, знань щодо специфіки соціального проектування, усвідомлення сутності проектної діяльності в неурядових організаціях; умінь реалізувати теоретичні знання в практичній діяльності. Важливим є створення спеціального компонента в змісті професійної підготовки студентської молоді, який би відображав сутність і специфіку вияву соціальної ініціативи в проектній діяльності неурядових організацій.

Інформаційне забезпечення соціальних ініціатив студентської молоді, організація інформаційного обміну є необхідною умовою вирішення соціальних проблем на локальному рівні та сприяє підвищенню рівня таких ініціатив.

Експериментальні дослідження науковців засвідчили низький рівень студентських знань стосовно проектної діяльності неурядових організацій, можливостей якісних впливів на соціальну дійсність місцевої громади, механізмів та способів такої роботи.

Інформування студентської молоді, сприяє усвідомленню потреб громади, розумінню напруження та невдоволення, які відчувають члени громади, спонуканню їх до започаткування позитивних дій з метою прийняття відповідних рішень, реалізації соціальних ініціатив у межах проектної діяльності громадських організацій.

2. Поетапне формування ставлення студента до себе як до суб'єкта соціальної ініціативи, залучення його до реальної соціально значущої діяльності, що моделюється в проектній роботі неурядових організацій місцевого рівня. Ця умова передбачає забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання студентів соціально-педагогічних спеціальностей. Як свідчить досвід професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, орієнтація тільки лише засвоєння теоретичного матеріалу призводить до одержання формальних знань, що знижує ефективність їх використання на практиці. Це, своєю чергою спричиняє проблему тривалої адаптації студентів-випускників, що часом зумовлює розчарування в проектній діяльності, втрату соціальної ініціативи. Процес навчання повинен являти собою сукупність різних форм, методів і засобів, за допомогою яких можливо відтворити предметний і соціальний зміст проектної діяльності в неурядових організаціях місцевого рівня, фрагменти майбутньої соціальної діяльності, розвивати професійні та особистісні здібності студентів, необхідні для успішної реалізації соціальної ініціативи.

3. Організація безперервного педагогічного моніторингу. Об'єктивне оцінювання результатів соціально значущих досягнень студентів, рівня реалізації соціальних ініціатив дає можливість вчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу. Технологічність оцінки результатів навчання залежить від своєчасного контролю і засобів, які впроваджуються із цією метою. Основні види контролю здійснюються за допомогою педагогічного моніторингу (вхідний, поточний і підсумковий), завданнями якого є: спостереження за процесом створення та реалізації соціальних ініціатив проектної діяльності неурядових організацій та одержання оперативної інформації про нього; своєчасне виявлення змін, що відбуваються; запобігання негативним тенденціям; короткострокове прогнозування; оцінювання ефективності моделі педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій. Визначаючи процедури моніторингу, слід урахувати такі

вимоги: набір показників моніторингу має бути обмеженим і постійним протягом експериментального навчання показники повинні мати оцінний характер.

Отже, досвід запровадження проектних технологій у вищій школі засвідчує, що компетентність майбутнього фахівця у проектній діяльності виступає, з одного боку, передумовою його професійного розвитку, посилює можливість вияву творчої індивідуальності майбутнього соціального педагога, з іншого – виявляється найвищим рівнем прояву професійної творчості. Водночас, консолідації дій освітян та практиків соціальної сфери у підготовці відповідних фахівців має сприяти дотримання певних соціально-педагогічних умов, які розуміються як сукупність сприятливих організаційно-педагогічних факторів, реалізація які забезпечує ефективність педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.

Література

1. Игнатьев Б. В. О методе проектов как основном методе работы трудовой школы / Б. В. Игнатьев, М. В. Крупенина // На путях к методу проектов. – М. : Работникпросвещения, 1930. – С. 11–35.
2. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 10 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогике к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
5. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Зб. наук. пр. : Соціалізація особистості / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – С. 153–161.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 94(477)"1920-30-і"-054.57

**КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ РОЗВИТОК ЕТНОНАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН
В УКРАЇНІ У 20–30-ті рр. ХХ ст.**

Конончук І. М.

У статті аналізуються культурно-освітні аспекти життя національних меншин в селах України у 20–30-х рр. ХХ ст., зокрема, надбання і проблеми в галузі освіти та культури.

Ключові слова: культура, відродження, нації, національні меншини.

В статье проанализированы культурно-образовательные аспекты жизни национальных меньшинств в деревнях Украины в 20–30-х гг. ХХ века, в частности, достижения и проблемы в образовании и культуре.

Ключевые слова: культура, возрождение, нации, национальные меньшинства.

This author analyzes cultural and educational aspects of the life of ethnic minorities in Ukrainian villages in the 1920s and 1930s, in particular, the attainments and problems in the field of education and culture.

Key words: culture, revival, nations, ethnic minorities.

Постановка проблеми. Міжнародний досвід національних відносин свідчить, що національна проблема є однією з найбільш важливих сьогодні. Особливо це стосується держав, де присутній багатонаціональний спектр народного представництва. Тільки толерантна національна політика може створити умови для стабільного розвитку такого державного утворення. Україна також є багатонаціональною державою і найважливішим завданням є не лише теоретичне обґрунтування, але й практичне втілення такої національної політики, яка б забезпечила розвиток як українців, так і інших народів нашої держави.

Аналіз досліджень і публікацій. Суттєвий внесок у розробку проблем реалізації національної політики у 20–30-х рр. ХХ ст. зробили Г. Єфименко, Н. Кривець. Критично проаналізовано діяльність так званих "класових селянських спілок і добровільних товариств" грецької, польської, болгарської національних меншин у дисертаціях П. Наседкіної, О. Калакури, Н. Мельник, Д. Балуби, А. Черкаського, О. Обидьонові. На сучасному етапі дослідження національно-культурного будівництва в Україні знайшли своє логічне продовження в публікаціях І. Ващенко, О. Коляструк. Вивчаючи регіональні особливості життя національних меншин 1920-х – 1930-х рр., В. Нестеренко вивчав проблеми українізації адміністративного апарату Поділля. Низку особливостей політики українізації Донбасу виявила І. Богінська. К. Колісник зауважив, що найкраще вона проходила там, де мала підтримку населення: у шкільній освіті та в низовому радянському апараті. У дослідженнях Л. Чорної та О. Жуковського проаналізовано процеси суспільно-політичного і культурного розвитку національних меншин окремих регіонів республіки. Ю. Шаповал простежив формування тоталітаризму в Україні. Проте питання розбудови національно-культурних інституцій у селах України у 20-х рр. ХХ ст. певною мірою науковцями не досліджене. Тому **мета статті** – на основі джерельної та монографічної літератури охарактеризувати культурно-освітній рівень розвитку етнонаціональних меншин у селах України у процесі національно-культурного будівництва 1920-х – поч. 30-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У 20–30-х рр. ХХ ст. національні меншини, які проживали на території УСРСР мали значні надбання в галузі освіти та культури. За рівнем грамотності вони перевершували українське і російське населення. Так, у середині 20-х років на 1000 українців припадало 283 грамотних, росіян – 454, поляків – 601, німців – 623, євреїв – 651 [13, арк.16].

Велику частку письменних (понад 50 %) мали: татари – 54,5 %, вірмени – 62,9 %, білоруси – 66,4 %, чехи – 74,5 %, латиші – 86,1 %, караїми – 89,7 %. Менше грамотних було серед албанців – 46,0 %, ассирійців – 20 %, циган – 7,8 %. Співвідношення між загальною кількістю письменних і тими, хто володів рідною писемістю в албанців становило 0,4 %, у циган – 8 %, білорусів – 4,6 %, караїмів – 13,9 %, мордві – 22,4 %, литовців – 26,0 %, вірмен – 56,5 %, латишів – 50,3 %, грузинів – 56,8 %, чехів – 66,4 %, татар – 74,8 %, інших малочисельних національних меншин – 54,2 % [11, арк. 42].

У 20-ті роки була створена радянська система шкільної освіти, яка включала в себе чотирирічні та семирічні школи I і II ступеня, їх кількість з року в рік зростала. Якщо у 1925 р. було 1256 шкіл національних меншин, то у 1926 р. – 1522, а в 1927 р. число їх збільшилося до 1540 одиниць. Ці школи у 1927 р. охоплювали дітей національних меншин: німецьких – 63 %, болгарських – 60 %, єврейських – 26 %, польських – 31,7 % [1, арк. 10].

Відносне зростання шкільної мережі в місцях компактного проживання національних меншин ще не розв'язувало проблеми національної школи. Для її вирішення необхідно було створити умови, які б забезпечили навчання всіх дітей шкільного віку рідною мовою. Для цього потрібно було відкрити цілу низку нових шкіл: 165 російських, 180 єврейських, 140 польських, 115 німецьких, 93 молдавських, 16 білоруських, 10 татарських, 5 грецьких, 5 вірменських, а всього 723 школи [18, с. 61]. Однак стан держбюджету УСРСР упродовж 20-х років не дозволяв виділити навіть 50 % необхідних коштів для організації шкільної справи серед національних меншин. Незначні кошти для потреб національної школи відраховував Наркомос України. З середини 20-х років асигнування Наркомосу збільшувалися. У 1927 р. порівняно з 1926 р. вони навіть подвоїлися. Виділена у 1927 р. найбільша сума за всі попередні роки в розмірі 1 млн 120 тис. крб була досить незначною, щоб забезпечити потреби школи національних меншин [8, арк. 17]. На першій Всеукраїнській нараді у роботі з національними меншинами, яка проходила у січні 1927 р., голова ЦК національних меншин А. Буценко з цього приводу заявив: "... Цих коштів, звичайно, недостатньо, і я думаю, що якщо ми розгорнемо максимально роботу серед нацменшин, то ми зможемо мобілізувати ресурси для нашої культурно-освітньої роботи" [15, с. 59].

На кінець 20-х років планувалося охопити початковим навчанням дітей національних меншин на 100 відсотків [18, с. 61]. Втім, як показало життя, реалізувати на практиці це завдання виявилось не під силу радянській владі. Для того, щоб охопити всіх дітей шкільного віку початковою освітою, у 1929–30 рр. необхідно було відкрити 1346 нових класів та підготувати близько 2000 учителів.

Негативним явищем в організації освіти національних меншин, зокрема, в німецьких колоніях, був перехід на початкову освіту, що означало для колоністів регрес порівняно з довоєнним часом, коли німці мали мережу середніх навчальних закладів. Наприклад, у Хортицькому районі Запорізької округи в 1925 р. існувало 17 початкових шкіл і всього одна семирічка. Така ситуація в системі національної освіти мала місце не лише серед німців-колоністів, але й поляків, болгар та інших. Так, у німецьких колоніях в 1925–26 рр. існувало 319 початкових шкіл і всього 26 семирічних, у 1927–28 рр. – 532 початкові і 43 семирічні школи; серед польського населення у 1925–26 рр. було 155 початкових шкіл і 17 семирічок, у 1927–28 рр. – 304 початкових і 25 семирічок; у місцях компактного проживання болгарського населення в 1925–26 рр. діяла 31 початкова школа і 2 семирічки, у 1927–28 рр. – 44 початкових школи і 4 семирічки. Отже, на кінець 20-х років національні меншини отримали можливість від радянської влади мати переважно початкову школу і лише на 8 % семирічну [20, с. 110].

Становлення національної школи значно ускладнювалось унаслідок нестачі учительських кадрів. Навчальні заклади, які проводили їх підготовку, не

могли забезпечити потреби школи в кадрах з вищою освітою навіть на 50 %. З метою підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів, досить широко практикувалося екстерне і заочне навчання в педвишах [19, с. 35].

Чималі труднощі виникали у зв'язку з підготовкою і перепідготовкою учителів для грецьких шкіл. Уперше грецькі школи були відкриті у 1926 р. Закінчивши влітку 1926 р. курси перепідготовки, учителі були не готові до організації навчального процесу в школі через низький рівень знань греко-еллінської мови й відсутність навчально-методичної літератури. Відновлення греко-еллінської мови, втраченої внаслідок тривалої русифікації, потребувало відповідних заходів на державному рівні: підготовка учительських кадрів, видання підручників, словників [3, арк. 63]. В Україні взагалі не видавалася друкована продукція греко-еллінською мовою, лише у 1928 р. було видано 2 назви книг, накладом 2 тис. примірників. У 1928 р. розпочав свою роботу грецький відділ для підготовки учителів при Маріупольському педтехнікумі [20, с. 111]. Нестача національних учителів відчувалася упродовж 20-х років. Так, у 1927 р. для повного забезпечення національних шкіл педагогічними кадрами необхідно було підготувати 2424 учителів, з них для російських шкіл –1346, німецьких – 558, єврейських – 180, польських – 140, білоруських – 140, болгарських – 40, татарських –10, вірменських – 5 [18, с. 61].

За браком асигнувань на потреби освіти, учителі у багатьох випадках утримувалися коштом населення. Наприклад, у Хортицькому районі Запорізької округи у 1925 р. з 43-х учителів 25 отримували платню від батьків учнів [6, арк. 62]. Через брак коштів чимало шкіл припинило свою роботу на Волині, Київщині та інших регіонах України [2, арк. 59]. У тих школах, які продовжували роботу, учительські кадри скорочувалися до мінімуму, внаслідок чого на одного вчителя, наприклад, в школах Херсонської округи у вересні 1926 р. припадало 70–80 учнів [19, с. 113]. Поліпшували ситуацію так звані "умовні школи", які утримувалися виключно коштом населення. Місцеве керівництво особливо хвилювало те, що в таких школах вчителі не проводили політики радянзації національної школи. Тому воно вдавалося до репресивних заходів стосовно вчителів, які перебували у цих школах на утриманні населення і відмовлялися проводити антирелігійну пропаганду та радянизувати національну школу. Наприклад, з цієї причини у 1925–27рр. у Запорізькій окрузі було звільнено з роботи 12 учителів німецьких шкіл [7, арк. 178].

Складною проблемою, яка вимагала негайного вирішення, була нестача, а то й повна відсутність підручників мовами національних меншин. Станом на весну 1926 р. рівень забезпеченості шкіл підручниками був такий: єврейських – на 60 %, німецьких – на 50 %, польських – на 30 %. Для єврейських шкіл планувалося видати 21 назву підручників, однак у 1926 р. було надруковано 15 назв обсягом 43 друкованих аркуші; для німецьких шкіл заплановано 17 назв підручників, видано 10 назв обсягом 86 друкованих аркушів; для польських шкіл передбачалося випустити 57 назв літератури, у тому числі й навчальної, надруковано всього 5 назв обсягом 29 друкованих аркушів; для болгарських шкіл видано 3 назви підручників, для грецьких і ассірійських по одному букварю. Зовсім були відсутні підручники мовами малочисельних національних меншин [1, арк. 11]. Видання ще 23-х назв підручників єврейською, німецькою, болгарською і польською мовами у 1929 р. не задовольнили потреб національної школи. Для їх повного забезпечення необхідно було видрукувати 96 назв підручників [14, с. 58].

Чималі труднощі в організації навчального процесу були пов'язані з нестачею шкільних приміщень. Ані державний, ані місцевий бюджети не мали коштів на будівництво шкіл, а тому під школи використовувалися будь-які будівлі, хоч деякою мірою придатні для ведення нормальних занять [20, с. 112].

Слід сказати про ставлення національних меншин до організації національних шкіл і навчання дітей рідною мовою. Траплялося чимало випадків, коли представники окремих національних меншин негативно ставилися до відкриття шкіл з національною мовою навчання і навіть намагалися не виказувати приналежність до своєї національності. Наприклад, у Дніпропетровську із 70 тис. євреїв лише 60 відсотків визнали єврейську мову рідною і погоджувалися навчати своїх дітей у національній школі [14, с. 58]. Намагаючись застерегти себе від проявів

антисемітизму, немало єврейських родин віддавали своїх дітей до шкіл з російською або українською мовою навчання. Інші національні меншини, зокрема, греки, болгари, не кажучи вже про малочисельні, вважали, що "з нашою мовою далі села не підеш" [12, арк. 31].

З середини 20-х років почала дещо розширюватися мережа дошкільних установ. У грудні 1927 р. існувало 10 єврейських дитсадків та 10 дитячих будинків, у поляків – 1 дитсадок і 3 дитбудинки, серед російського населення – 18 дитсадків і 12 дитбудинків. Дошкільне виховання дітей краще було організоване в німецьких колоніях. Зокрема, в німецьких районах діяло п'ять і більше дитячих установ. Німецькі дитсади утримувалися виключно коштом населення [20, с. 113].

Проблему кадрів для національної школи частково розв'язали лише наприкінці 20-х років. Крім короточасних курсів, було відкрито ряд середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, що готували фахівців різних спеціальностей для національних меншин. Так, у 1929 р. з національною мовою навчання діяло 24 індустріальних технікуми, з них – 20 єврейських, 2 польських і 2 німецьких; 27 сільськогосподарських технікумів, з них – 3 з російською мовою навчання, 5 – єврейською, 4 – польською, 4 – німецькою, 4 – болгарською, 1 – грецькою, 1 – греко-татарською і 3 – змішаних; 9 педтехнікумів, у тому числі – 3 єврейських, 2 російських, 1 польський, 1 болгарський, німецький і грецький з татарським відділенням [20, с. 113].

Крім технікумів, існував польський інститут народної освіти в Києві, 5 єврейських відділень при вишах і одне німецьке відділення при Одеському інституті народної освіти [18, с. 65]. У вишах України, як свідчать архівні матеріали, у 1927–28 рр. навчалася 18,7 % єврейської молоді від загальної кількості студентів, у технікумах – 16,9 %, на робфаках – 17,1 % [4, арк. 4]. З єврейською мовою навчання діяв цілий ряд профтехосвітніх закладів, зокрема 19 профтехшкіл та 4 відділи при них, шкіл ФЗУ – 6, шкіл кустарів – 8; 2 сільськогосподарські школи, 1 школа робітничої молоді й школа-майстерня. В цілому у системі профтехосвіти навчалася у 1927 р. 3140 осіб єврейської молоді [9, арк. 21]. За кількісним складом навчальних установ існуюча мережа навчальних закладів національних меншин була досить незначною і не могла охопити усієї молоді.

У 20-х роках в Україні також діяли наукові установи національних меншин, які поряд з проведенням науково-дослідницької роботи займалися підготовкою національних кадрів. До таких наукових установ відносилися: інститут єврейської культури при ВУАН, кабінет національних меншин при етнографічній комісії ВУАН, кафедра польської культури при ВУАН, кафедра з національного питання при інституті марксизму [18, с. 65].

Партійно-радянське керівництво надавало великого значення розширенню мережі культурно-освітніх закладів як ідеологічних центрів, котрі повинні сприяти подальшій радянській організації населення національних районів. Якщо у 1925 р. було 9 клубів, 50 сільбудинків, 252 хати-читальні, 60 бібліотек, 289 пунктів ліквідації неписьменності та 122 червоних куточків, то у 1926 р. кількість клубів зросла до 85 одиниць, сільбудів – 150, хат-читалень – 441, бібліотек – 213, пунктів лікнепу – 930, червоних куточків – 235 одиниць. Отже, число культурно-освітніх установ збільшилося з 1322 одиниць у 1925 р. до 3974 у 1926 р. [4, арк. 14]. Із загальної кількості культурно-освітніх установ фінансувалися з держбюджету частково сільбудинки і хати-читальні. На кошти місцевого бюджету утримувалися переважно пункти ліквідації неписьменності та школи малописьменних [4, арк. 5]. Важливою подією в культурному житті єврейського і польського населення було відкриття у 1925 р. єврейського державного театру в Харкові і польської драмстудії у 1926 р. в Києві [5, арк. 85].

Певних успіхів на кінець 20-х років досягла бібліотечна справа національних меншин. Їх бібліотеки (крім російських) мали вже 730 тис. книг, в той час, як в українських бібліотеках знаходилося 31 млн книг. Отже, книгофонди національних бібліотек порівняно з українськими становили всього 2,3 % [17, с. 67]. Зростала мережа бібліотек національних меншин, а відповідно і кількість літератури. У 1929 р. існували єврейська і польська центральні бібліотеки, нацвідділи при окружних бібліотеках [10, арк. 88].

Особливе значення в галузі культурно-освітньої й агітаційно-пропагандистської роботи надавалося періодичній пресі та друкованим виданнями мовами національних меншин. На Другій Всеукраїнській нараді у роботі з національними меншинами, представник Наркомосу В. Гірчак заявив: "Робота преси, як і вся робота серед нацменшин, має величезне значення і значення ударного завдання" [14, с. 71]. На нараді були зазначені недоліки в організації преси національних меншин. З усіх газет національних меншин, що видавалися в Україні, задовільний тираж мала лише єврейська газета "Зай Грейт" (28 тис. примірників), інші – від 3-х до 15 тис. У 1929 р. мовами національних меншин друкувалися такі періодичні видання: єврейською – газети "Дер Штерн", "Дас соціалістше Дорф", "Юнге Гвардіє", "Зай Грейт"; журнали – "Ді роте Вельт", "Проліт", "Ратен Більдунг", "Октябрь", "Гезунд унд Арбайт"; польською мовою – газети "Серп", "Голос молодзежі" і "Бондзь Готув"; журнали – "Порадник освітянина"; німецькою мовою – газети "Дас нойе Дорф", "Комуністше Ерціунг", "Ді Громпетше"; болгарською мовою – газети "Колективіст" і "Будь готов" [16, с. 25]. Фінансування періодичної преси національних меншин з держбюджету розпочато з 1926 року, до цього часу на пресу виділялися кошти з резервного фонду РНК УСРР. У 1926–27 рр. асигновано для преси національних меншин 252 тис. крб. Це була найбільша грошова сума, виділена за останні роки. Фінансова підтримка видавничої справи державою сприяла збільшенню тиражу книжкової продукції. Так, у 1926 р. видано 99 назв книг тиражем 645,5 тис. примірників, у 1926 р. – 309 назв загальним тиражем 1675 тис. примірників. За кількістю друкованих аркушів найбільше книг було випущено Центрвидавом єврейською мовою – 569 др. аркушів, німецькою – 450, польською – 308, болгарською – 263, російською – 114 др. аркушів [20, с. 115]. Загалом видавнича справа мала ряд труднощів і недоліків. Це, по-перше, довготривалий процес видання книг, нестача кваліфікованих перекладачів і редакційних працівників; по-друге, слабка поліграфічна база та розпорошення видавничої роботи в трьох видавництвах (ДВОУ, Центрвидав, Культур-Ліга).

Видавнича справа національних меншин у 20-х роках перебувала під постійним контролем більшовицької партії, яка вимагала посилити марксистську критику художньої літератури й розгорнути нещадну боротьбу з міщанськими, буржуазними, націоналістичними та іншими ворожими проявами в художній літературі національних меншин. Саме на цьому наголошувалося на 2-й Всеукраїнській нараді по роботі з національними меншинами [14, с. 59]. Більшовицькі цензори наполегливо вишукували в літературних творах письменників національних меншин "дрібнобуржуазні", "міщанські" й "куркульські" впливи. Наприклад, міщанськими творами була названа збірка віршів німецького поета Іогана Буха, у яких нібито лунали заклики до послаблення класової боротьби. Новели польських авторів Струга, Пруса і Маріона були віднесені до правоопортуністичних, а в болгарській літературі начебто вихвалявся куркуль та куркульське господарство.

Висновки. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що в більшості випадків освіта національних меншин була у складному становищі. Маючи давні традиції, багаточисельні національні общини (німці і євреї, росіяни і поляки) самі вирішували освітні проблеми. Вони мали свої школи і вчителів, підручники і приміщення, вищі освітні заклади. Найбільше страждали малочисельні народності – їм нав'язували в основному російське і частково українське навчання (хоча можна відзначити, що українське вони самі вибирали). Значну частину освітніх установ і їх працівників населення утримувало самостійно. Дошкільних установ для національних меншин було дуже мало, окремих наукових установ також, мізерною була і кількість бібліотек. Книга в основному була російська й українська, а національна складала менше 10%.

Національні культосвітні заклади в цей період оголосили "націоналістичними" і закривали. Влада активно підтримувала кіно і радіо, які пропагували радянську ідеологію. Таким чином, кінець 20-х – початок 30-х рр. ХХ ст. ознаменувався початком жорсткого курсу на "повну ліквідацію куркуля та

національної куркульської культури". У 30-х роках сталінська машина остаточно ліквідувала як українську національну, так і інші національні культури.

Література

1. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 10.
2. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 17.
3. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 100.
4. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 131.
5. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 249.
6. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 253.
7. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 263.
8. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 335.
9. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 370.
10. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 412.
11. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 452.
12. ЦДАВО України, ф. 413, опис 1, справа 564.
13. ЦДАГО України, ф. 1, опис 20, справа 2496.
14. Державний архів Чернігівської області, ф. Р-593, оп. 3, спр. 11.
15. Державний архів Чернігівської області, ф. Р-593, оп. 3, спр. 15.
16. Державний архів Чернігівської області, ф. Р-593, оп. 3, спр. 16.
17. Гітлянський А. Коларівський район потребує більше уваги / А. Гітлянський // Радянська Україна. – 1934. – № 10. – С. 47–49.
18. Глинский А. Национальные меньшинства на Украине / А. Глинский. – Х. : Центриздат, 1931. – 80 с.
19. Євтух В. Б. Німці в Україні 1920–1990 / В. Б. Євтух, Б. В. Чирко. – К., 1994. – 180 с.
20. Мазур В. М. Особливості соціально-економічного та культурно-освітнього розвитку національних меншин в Україні (1920–1929): порівняльний аналіз / В. Мазур. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 1999. – 156 с.

УДК 37.048

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Кузів М. З.

Стаття присвячена особливостям розвитку професійної орієнтації в Україні, у статті здійснено аналіз профорієнтаційної роботи в загально-освітніх навчальних закладах. Визначено рівні управління профорієнтацією. Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, профорієнтаційна робота.

Статья посвящена особенностям развития профессиональной ориентации в Украине, в статье осуществлено анализ профориентационной работы в общеобразовательных учебных заведениях. Определены уровни управления профориентацией. Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная работа.

The article is devoted to peculiarities of vocational guidance development in Ukraine. The author conducts analysis of vocational guidance in general education institutions and determines levels of vocational guidance management. Key words: vocational guidance, professional self-determination, vocational guidance activities.

Перехід України до ринкової економіки, євроінтеграція країни та постійні зміни у вимогах ринку праці до сучасних фахівців зумовлюють необхідність вивчення особливостей професійної орієнтації та вдосконалення її системи за допомогою впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду з профорієнтації.

Свідченням актуальності професійної орієнтації молоді в різні періоди розвитку країни є інтерес до проблеми профорієнтації з боку науковців та дослідників, які вивчали різні її аспекти. Так, соціально-педагогічним передумовам професійного самовизначення молоді присвятили свої праці В. Єндальцев, І. Назімов, В. Савченко тощо.

Психолого-педагогічні основи підготовки молоді до вибору фаху аналізували Г. Бас, Ю. Гільбух, О. Голомшток, М. Захаров, В. Кавецький, Є. Клімов, Г. Костюк, Є. Павлютенков, В. Синявський, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур та ін.

Мета та завдання статті полягають у визначенні особливостей професійної орієнтації в Україні, а також профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю.

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою поставили перед загальноосвітньою школою низку специфічних завдань, зумовлених необхідністю підготовки підростаючого покоління до життя та професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Їх успішне розв'язання передбачає активізацію розробки теоретичних аспектів проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації молоді.

Головне завдання профорієнтаційної роботи в школі – надання допомоги учням у визначенні життєвого шляху за допомогою діагностичної оцінки особистості, здатності виконувати ту чи іншу роботу. Варто враховувати, що учні загальноосвітніх навчальних закладів мають право на вільний вибір професії.

Для оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення використовуються такі критерії:

- 1) мотиваційний (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів);
- 2) когнітивний (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій; наявність профінформаційних знань; адекватна самооцінка);

3) практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів щодо його реалізації) [7, с. 25].

Профорієнтація – це довготривалий, певною мірою незворотний процес оволодіння особистістю певною професією, який включає три основні моменти:

- вплив соціального середовища на особистість, що формується;
- усвідомлення необхідності праці, пізнання конкретної сфери праці;
- перетворення праці за законами розвитку сьогоденної дійсності.

Варто зазначити, що зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в школі поки що не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення. Перешкодою успішному розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на середнього учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не дає можливості кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо.

Про недостатню результативність профорієнтаційної роботи зі школярами свідчать пов'язані із професійним самовизначенням учнів суперечності між: нахилами та здібностями й вимогами професії; домаганнями й реальними можливостями виконувати певну роботу; здібностями та престижністю професії; бажанням заздалегідь спробувати себе в професійній діяльності та відсутністю такої можливості в школі; а також між станом здоров'я, особливостями характеру, звичок і вимогами, які ставить майбутня професія тощо. Це внутрішні індивідуально-психологічні суперечності.

Не менш важливі й суперечності соціально-економічні: між сучасними вимогами до фахівця й застарілими уявленнями про шляхи розвитку економіки, її кадрове забезпечення; між інтересами учнівської молоді, її професійними планами та потребами ринку праці; між необхідністю координації й інтеграції профорієнтаційних впливів і вирішенням цієї проблеми вузьковідомими шляхами й засобами тощо.

Реформування системи загальної середньої освіти, яке, зокрема, передбачає впровадження профільного навчання, подальшу демократизацію та гуманізацію школи, створює потенційно сприятливі умови для успішного розв'язання окреслених вище завдань.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема її профілізації в Україні знову набула актуальності. Згідно із Законом України "Про загальну середню освіту" [1], профільне навчання запроваджується у профільних класах звичайних загальноосвітніх шкіл (I–III ступенів), спеціалізованих школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах.

Згідно з Концепцією загальної середньої освіти [2], основна школа (5–9 класи) дає учням базову загальну середню освіту, формує готовність до вибору профілю навчання і подальшої освіти. Старша школа функціонує переважно як профільна. Профільне навчання здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво [7].

Однак у профільному навчанні старшокласників технологічний профіль не дуже поширений. Якщо порівняти Україну із зарубіжними державами саме з цього питання, то в досвіді близького і далекого зарубіжжя можна помітити, що переважає саме професійно-практичне, технологічне спрямування. Над цим варто замислитися і керівникам загальноосвітніх шкіл, і працівникам управлінь освіти і науки в усіх регіонах України [4].

Вибір профілю навчання у старших класах сучасної школи має ґрунтуватися на усвідомленні учнем того, що він у такий спосіб визначає напрям майбутньої трудової діяльності, що є передумовою для обрання як певної професії, так і спеціальності в її межах. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей навчальної діяльності, які виступають щодо учня у вигляді певних

вимог. У старших класах учень переходить від загальноосвітнього до конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, концентрацію навчальної діяльності навколо певної групи професій. З часом така орієнтація звужується ще більше і наприкінці шкільного, власне профільного, навчання має відбутися конкретизація вибору на пряму професійної підготовки. Таким чином, профільне навчання є одним з етапів вибору школярами майбутньої професії.

Завдання системи освіти в сфері трудової професійної підготовки учнівської молоді сформульовано у Національній доктрині розвитку освіти [3]. Система освіти має забезпечувати: формування особистості та професіонала – патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки; формування у дітей та молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання; розвиток у дітей та молоді творчих здібностей, підтримку обдарованих, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості; формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної громадської та професійної позиції, навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навичок поведінки в сім'ї, колективі та суспільстві, у системі соціальних відносин, особливо на ринку праці; підготовку кваліфікованих фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в засвоєнні та впровадженні новітніх технологій.

Згідно з "Положенням про професійну орієнтацію молоді, яка навчається" [5] основними завданнями профорієнтації учнівської молоді в Україні є: ознайомлення учнів і вихованців з професіями та правилами вибору професії; виховання в молоді спрямування на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення; формування вміння співставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

У положенні зазначено, що професійна орієнтація має забезпечувати реалізацію соціально-економічної, медико-фізіологічної, психолого-педагогічної функцій. Соціально-економічна функція полягає у підготовці конкурентноздатного працівника, який може професійно самовдосконалюватися та вести активний пошук виду трудової діяльності або змінювати професію, місце роботи. Медико-фізіологічна функція забезпечує реалізацію вимог до здоров'я та окремих фізіологічних якостей, необхідних для виконання професійної діяльності, визначення відхилень у стані здоров'я, корекцію професійних планів з урахуванням стану здоров'я, фізичних можливостей особистості. Психолого-педагогічна функція полягає у: виявленні і формуванні інтересів, нахилів, здібностей особистості, допомозі в пошуку свого покликання; засвоєнні системи знань, що дозволяють вибрати і здійснити професійну діяльність; визначенні шляхів і способів ефективного управління професійним самовизначенням.

У "Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається" зазначається, що професійна орієнтація здійснюється всіма закладами освіти на всіх ступенях навчання. Згідно з цим документом, у загальноосвітній школі професійну орієнтацію повинні проводити практичні психологи, вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі, керівники гуртків, бібліотекарі, методисти, медичні працівники тощо.

Пунктом 15 положення передбачено включення посад практичних психологів-профконсультантів або методистів із профорієнтації до штатного розкладу середніх загальноосвітніх навчальних, виховних закладів та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. На практиці ця частина положення, як правило, не виконується.

Науково-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи в закладах освіти покладається на Міністерство освіти і науки України та Академію педагогічних наук України, а з питань профдобробу і профвідбору – на Міністерство соціальної політики України.

Професійну орієнтацію молоді, яка навчається, вивчення ефективності працевлаштування випускників доцільно здійснювати навчальними закладами

спільно з батьками учнів, підприємствами, установами й організаціями, центрами (відділами) профорієнтації територіальних центрів зайнятості.

Медичні аспекти профорієнтації молоді, яка має різні види патологій, вирішуються, як правило, за участю лікарів районних (міських) медичних закладів і спеціалістів центрів (відділів) зайнятості Міністерства праці та соціальної політики України.

Згідно з Концепцією державної системи професійної орієнтації населення профорієнтаційна робота з допризывною молоддю проводиться військовими комісаріатами та організаціями сприяння Збройним силам та іншим військовим формуванням України.

Професійному інформуванню молоді, що має певний професійний досвід або освіту, сприяють соціальні служби для молоді системи Міністерства молоді та спорту України. В Українському державному центрі соціальних служб для молоді і територіальних центрах соціальних служб для молоді призначаються працівники, відповідальні за профорієнтаційну роботу.

Управління професійною орієнтацією працівників, які підлягають звільненню, безробітних та інших груп незайнятого населення здійснює Міністерство соціальної політики України через Державний центр зайнятості. У районних (міських) центрах зайнятості створюються відділи (сектори або вводяться посади фахівців) з професійної орієнтації населення.

Безпосередню роботу з професійної орієнтації зайнятого населення на підприємствах різних форм власності рекомендується здійснювати службам соціального розвитку цих підприємств. Самостійні служби соціального розвитку можуть створюватися на великих підприємствах і підпорядковуватись безпосередньо керівникові кадрів. На невеликих підприємствах цю роботу можуть виконувати працівники, які входять до складу служби управління персоналом.

Координацію та аналіз роботи з професійної орієнтації населення, оцінку її соціальної та економічної ефективності здійснює Міжгалузєва рада з питань профорієнтації, створена на основі постанови Кабінету Міністрів України № 28 від 21 січня 2009 р. [6].

Управління профорієнтацією здійснюється на трьох рівнях:

- соціально-педагогічному;
- організаційно-педагогічному;
- психолого-педагогічному.

На соціально-педагогічному рівні управління профорієнтацією проводиться в масштабах усього суспільства через соціальні інститути та засоби масової інформації. На організаційно-педагогічному – безпосередньо в навчально-виховному процесі; на психолого-педагогічному – в безпосередньому спілкуванні учнів із класним керівником, психологом школи.

Отже, підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що професійна орієнтація в Україні здійснюється всіма закладами освіти на всіх ступенях навчання. Специфічною особливістю управління шкільною профорієнтацією є те, що профорієнтаційний вплив на школярів має здійснюватися систематично протягом усього терміну навчання. Ця особливість передбачає послідовність дій, диференційований підхід у процесі управління професійним самовизначенням учнівської молоді.

Література

1. Закон України "Про зайнятість населення" // Закони України / редкол.: В. Ф. Опришко (голова), Л. Є. Горьовий, А. Р. Мацюк та ін.; Верховна Рада України; Ін-т законодавства. – К., 1996. – Т. 1. – С. 252–269.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.
3. Національна доктрина розвитку освіти затверджена указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kmu.gov.ua. – Назва з екрана.

4. Ничкало Н. Г. Аналізуючи здобутки, визначати реальні перспективи / Н. Г. Ничкало // ПТО. – 2005. – № 3. – С. 32.

5. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається від 02.06.1995 р. за № 159/130/1526 / Міністерство освіти України, Міністерство праці України, Міністерство у справах молоді і спорту України // Збірник нормативних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – Київ : [б. в.], 1991. – С. 46–50.

6. Про утворення Ради з питань професійної орієнтації населення // Постанова Кабінету Міністрів України № 28 від 21.01.2009. – К. : [б. в.], 2009. – 3 с.

7. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / за ред. Д. О. Закатнова. – К. : Шкіл. світ, 2006. – 128 с.

УДК 37.017.7:373.9

**МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ
В ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У США**

Федоренко С. В.

У статті висвітлено особливості застосування трансдисциплінарного підходу як одного з найбільш ефективних шляхів інтеграції знань у навчально-виховному процесі вищої школи США, що передбачає вибудову взаємозв'язків між різними шляхами пізнання і навчальними дисциплінами, що створює додаткові можливості студентам виявити та реалізувати свій особистісний потенціал. Стверджується, що використання трансдисциплінарного підходу створює необхідні умови для розвитку гуманітарної культури студентів.

Ключові слова: трансдисциплінарність, міждисциплінарність, мультидисциплінарність, гуманітарна культура студентів, вища освіта.

В статье освещены особенности применения трансдисциплинарного подхода как одного из наиболее эффективных путей интеграции знаний в учебно-воспитательном процессе высшей школы США, который предусматривает выстраивание взаимосвязей между различными путями познания и учебными дисциплинами, что создает дополнительные возможности для студентов выявить и реализовать свой личностный потенциал. Утверждается, что использование трансдисциплинарного подхода создает необходимые условия для развития гуманитарной культуры студентов.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, междисциплинарность, мультидисциплинарность, гуманитарная культура студентов, высшее образование.

The paper highlights the peculiarities of transdisciplinary approach as one of the most effective ways of knowledge integration in the educational process at tertiary institutions in the USA. This approach provides for interrelationships between different ways of learning and academic disciplines, which creates more opportunities for students to discover and realize their personal potential. It is maintained that the use of transdisciplinary approach creates necessary conditions for the development of liberal education culture of students.

Key words: transdisciplinarity, interdisciplinarity, multidisciplinary, liberal education culture of students, higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з проблем модернізації сучасної вищої освіти є потреба в інтеграційній цілісності знань, що зумовлено розмаїттям інформаційного простору. Адже людина сьогодення стикається з проблемою засвоєння величезного обсягу швидкоплинної інформації. Тому необхідність осмислення мінливого світу з позицій цілісного підходу, вироблення гуманістичних стратегій життєдіяльності в ньому, спрямованих на самореалізацію особистості, визнається як одне з провідних завдань вищої школи. При цьому віднайти співмірні сучасності соціокультурні моделі поведінки людина зможе за умови, коли навколишній світ сприйматиметься як цілісність у різноманітності його вимірів і проявів.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні тенденції різних інтегративних підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі США висвітлено в дослідженнях таких американських учених, як Дж. Бін, Дж. Клейн, Р. Лоуренс, Р. Міллер, Д. Мосс, Дж. Стоер, Р. Фогарті, Е. Х'юн, К. Шнайдер та ін.

Аналіз англомовної педагогічної літератури [11; 12, с. 488–489; 13] дозволяє виокремити такі напрями інтеграції знань у межах навчально-виховного процесу в американських вищих навчальних закладах, як:

- 1) міждисциплінарність, яка передбачає збереження дисциплінарних кордонів;
- 2) мультидисциплінарність, що поєднує методологічні та концептуальні інструментарії різних сфер наукового знання;
- 3) трансдисциплінарність, яка є способом синтезування ресурсів дисциплінарної та позадисциплінарної сфер, що сприяє побудові нової пізнавальної моделі, яка не зводиться до жодної із її складових частин. Результат теоретичної експлікації трансдисциплінарності ґрунтується на трьох взаємопов'язаних перспективах: переоцінці уявлень про гносеологічну цінність знань, нових уявлень про суб'єкт пізнання та передумовах формування теорій.

Встановлено, що базовим серед зазначених напрямів є міждисциплінарність. Сутність англомовного поняття міждисциплінарності – *interdisciplinary* (у перекладі префікс *inter* має такі значення "між, усередині, поєднуючи") розуміють, як: осмислення, яке здійснюється поза межами певної навчальної дисципліни; поєднання змістово-методологічних компонентів декількох дисциплін; взаємодію між двома і більше дисциплінами [12]. Тобто, міждисциплінарність має справу з предметом, що виходить за межі однієї дисципліни, проте її мета залишається в межах дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу.

З огляду на зазначене, сутність поняття "міждисциплінарність" можна умовно подати як напрям руху навчально-виховного процесу від "міждисциплінарності" – через "мультидисциплінарність" – до "трансдисциплінарності". При цьому трансдисциплінарність окреслює методологічні засади застосування інтегрованих наукових підходів до проблем, що перетинають межі усталених академічних дисциплін. У трансдисциплінарному навчально-виховному середовищі студенти сприймають "навколишній світ у всіх його унікальних проявах" [13, с. 10]. Разом з тим трансдисциплінарний підхід дозволяє не лише розкрити складну природу суб'єктів навчально-виховної взаємодії, демонструючи їх здатність до самоактуалізації та самовибудовування особистісних стратегій поведінки, але й показати органічну природу освітнього процесу. Наразі, куррикулум є скоріше визначенням філософії й епістемології, ніж освітнього продукту чи процесу [10, с. 3].

Відтак, трансдисциплінарні навчальні програми, в свою чергу, беруть свій початок з проблеми, в процесі розв'язання якої актуалізуються знання з певних дисциплін, необхідні для успішного її вирішення [13, с. 10]. Тож, на думку Дж. Клейн, "трансдисциплінарність надає змогу студентам реалізувати інтелектуальний та креативний потенціал і, як наслідок, сприяє ефективності освітнього процесу" [11, с. 4].

Варто наголосити, що побудова навчально-виховного процесу на принципах інтеграції дозволяє об'єднати знання з різних навчальних дисциплін у цілісну картину, що загалом сприяє розвитку гуманітарної культури студентів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей сутності трансдисциплінарного підходу до побудови навчально-виховного процесу у вищій школі США, який забезпечує ефективність розвитку гуманітарної культури студентів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні американські освітяни все частіше звертаються до застосування трансдисциплінарного підходу, обстоюючи необхідність вибудови взаємозв'язків між різними шляхами пізнання і навчальними дисциплінами у вищій школі, що створює додаткові можливості студентам виявити та реалізувати свій особистісний потенціал.

Інтеграція навчального куррикулума, на думку Дж. Біна, є певною мірою способом організації "загальних технік пізнання" (*common learnings*) або життєвих навичок, які є необхідними для всіх громадян в умовах демократичного суспільства. Навчальний куррикулум, як стверджує американський дослідник, має бути укладений з урахуванням змісту різних дисциплін на основі реальних проблем, значущих і для молоді, і для людей похилого віку [5].

На глибоке переконання Дж. Біна, змістово-процесуальна інтеграція навчального куррикулума передбачає [5]:

- інтеграцію досвіду, що охоплює як накопичений людством, так і здобутий безпосередньо особистістю досвід, який допомагає їй розуміти і вирішувати проблеми в усіх сферах своєї життєдіяльності;
- соціальну інтеграцію, яка базується на дослідженні шляхів вирішення особистісних і соціальних проблем;
- інтеграцію знань, що включає здобуття цілісного теоретично-практичного різногалузевого досвіду, що ґрунтується на трансфері знань у всі сфери життя;
- інтеграцію побудови куррикулума, яка базується на взаємоперетині тем і завдань з різних навчальних дисциплін, до яких залучені всі суб'єкти навчально-виховного процесу.

Цікавими в напрямі інтеграції куррикулума є напрацювання тандема американських освітян Р. Фогарті та Дж. Стоєр, які, на основі теорії множинного інтелекту, виокремлюють 10 підходів до організації освітнього процесу [7]:

- 1) фрагментарний (*fragmented*), який є найнижчим рівнем інтеграції, що передбачає комплексне застосування різноманітних методів пізнання у межах однієї навчальної дисципліни;
- 2) комбінований (*connected*), що ґрунтується на використанні методологічно-пізнавального апарату різних дисциплін;
- 3) сфокусований (*nested*), що включає застосування комплексу навичок, сформованих у ході вивчення різних академічних дисциплін, які спрямовано на дослідження певного об'єкта;
- 4) узгоджений (*sequenced*), який передбачає укладання куррикулума дисципліни відповідно з цілями інших навчальних дисциплін;
- 5) концептуальний (*shared*), що базується на використанні співпадаючих концепцій з різних сфер знань;
- 6) тематичний (*webbed*), який передбачає вивчення певної теми з позицій різних навчальних дисциплін;
- 7) метакогнітивний (*threaded*), основою якого є формування загального для всіх дисциплін комплексу поведінкових, мисленневих, комунікативних та інших навичок;
- 8) колективної інтеграції (*integrated*), що ґрунтується на узгодженій командній діяльності викладачів споріднених академічних дисциплін щодо організації навчально-виховного процесу;
- 9) особистісного занурення (*immersed*), який залучає студентів до активної участі в освітньому процесі з метою удосконалення змістово-процесуальної складової тієї чи іншої дисципліни;
- 10) експертної взаємодії (*networked*), що передбачає консультації та оцінки експертів щодо ефективності використання міждисциплінарних зв'язків з різними комбінаціями навчальних дисциплін.

Окрім того, спираючись на проведені дослідження, Р. Фогарті та Дж. Стоєр зазначають, що найчастіше американські педагоги вдаються до таких підходів, як концептуальний, тематичний, метакогнітивний та колективної інтеграції [7].

Американська дослідниця трансдисциплінарності вищої освіти Е. Х'юн стверджує, що "сучасна освіта та в цілому взаємодія людей у соціумі має базуватися на принципі "трьох Т" – трансдисциплінарності, транскультурності та транснаціональності. ...Основна суть цього принципу полягає у *повазі* людей один до одного, *наполегливості* в здобутті різногалузових знань на основі активної взаємодії та співпраці, *відкритості* до саморозвитку та вирішення неоднозначних, спірних проблем сьогодення, *прийнятті* різних точок зору та шляхів пізнання" [8, с. 67].

Нині, на думку Е. Х'юн, "вищі навчальні заклади мають серйозне етичне зобов'язання зацікавити самих себе в безмежних трансдисциплінарних та відповідно транскультурних зв'язках з метою залучення студентів до трансдисциплінарного методологічно трансформованого навчально-виховного процесу в трансгресивний спосіб, який буде продукувати ідеї (інформацію), які потрібні для

вирішення складних проблем сучасного суспільства та особистісної сфери людини зокрема" [9, с. 11].

За Е. Х'юна, трансдисциплінарність куррикулума американської вищої школи проявляється у можливості [9, с. 11–12]:

- поглиблювати знання та розвивати здібності, необхідні для успішної життєдіяльності кожної особистості відповідно до потреб сучасного суспільства;
- відкривати нові системи знань як для індивідуального, так і колективного використання;
- передавати і роз'яснювати соціокультурні базові знання та цінності;
- поглиблювати знання та розвивати навички і здібності кожного студента з метою реалізації його потенціалу;
- враховувати важливість загальної гуманітарної освіти в житті людини та розвивати вміння використовувати гуманітарні знання у соціальній та професійній діяльності;
- вийти за межі дисциплінарних кордонів та інтегрувати можливості різних навчальних дисциплін, одночасно збагачуючи їхній зміст;
- продемонструвати, як люди шляхом колективної взаємодії здатні сприяти соціальному добробуту кожного;
- стати якомога кращими громадянами;
- підготувати студентів до того, щоб вони могли формувати і контролювати свою власну життєдіяльність;
- розвивати здатність розуміти й ефективно вирішувати проблеми взаємовідношень суспільства і людини, взаємозв'язку свободи і відповідальності, значення морально-етичного і ціннісного вибору;
- робити власний конструктивний внесок в плюралістичне суспільство;
- підготувати студентів до ефективної гуманістично-осмисленої взаємодії у глобалізованому соціумі сьогодення.

Співзвучними з цього приводу є міркування президента Асоціації американських коледжів та університетів К. Шнайдера. Освітянин переконаний, що в умовах культурного різноманіття американського суспільства та освітнього середовища зокрема особливої значущості набувають інтегровані освітні технології, спрямовані на свідомий вибір студентами культурних орієнтирів і розвиток у них умінь продуктивної міжкультурної взаємодії. Більшість цих технологій, як уважає К. Шнайдер, є, безперечно, переосмисленням традиційної гуманітарної освіти у відповідь на виклики сьогодення та на запити різноманітних верств сучасного студентства [15].

Досліджуючи транскультурність інтеграції знань у сучасній вищій школі на основі взаємозв'язку освіти та культури, професор мистецької освіти університету Флориди М. Давенпорт виокремлює такі ключові підходи до організації навчально-виховного процесу [6]:

- 1) порівняльно-міжнародний (comparative-international);
- 2) глобальний (global);
- 3) мультикультурний (multicultural);
- 4) суспільно-громадський (community-based).

Перший із зазначених підходів виник після Другої світової війни в результаті зростаючого інтересу до вивчення того, "... як зміни в змістово-організаційному наповненні освітнього процесу могли б сприяти боротьбі з бідністю та подоланням упереджень щодо гендерної, класової й етнічної нерівності" [3, с. 11]. "Хоча кожна освітня система сьогодення розвивається в національних межах свого функціонування, вона неминуче піддається міжнародному впливу" [2, с. 48]. На підставі зазначеного американські освітяни [2; 6] окреслюють базис порівняльно-міжнародного підходу, що ґрунтується на теоретично-науковому, практично-запозичувальному та глобалізаційному вимірах. Загалом прихильники цього підходу фокусують свої погляди на ситуаціях ширшого діапазону в сфері освіти аніж у межах певного культурного контексту однієї країни.

Розмірковуючи над різницею між глобальним і мультикультурним підходами до організації навчально-виховного процесу, М. Давенпорт указує, що вони переслідують майже однакові цілі, але мають відмінне змістове наповнення. Так,

мультикультурний підхід ураховує в основному місцевий міжкультурний контекст – у межах громади, міста, країни. Натомість глобальний – сфокусований на соціокультурних проблемах міжнародного та кроскультурного характеру [6].

З цього приводу варто зазначити, що кожний з окреслених підходів має свій власний фокус, історію та базується на певних теоретично-наукових засадах, розумне інтегроване використання яких, на думку М. Давенпорт, спрямоване на соціокультурний розвиток особистості в цілому та її гуманітарної культури зокрема [6].

Розглядаючи трансдисциплінарність загальної гуманітарної підготовки студентів крізь призму реформ вищої освіти в XXI ст., К. Шнайдер наголошує на першочерговості формування в них гуманітарної культури на основі розвитку вмінь критично аналізувати стан подій у всіх сферах своєї життєдіяльності та відповідно висловлювати конструктивні судження. На глибоке переконання освітянина, в такий спосіб шляхом інтегрованого підходу до загальної гуманітарної підготовки формується соціальна відповідальність та громадянська активність студентів [14; 15].

У той самий час К. Шнайдер констатує, що гуманітарна освіта у XXI ст., яка є досить різнобічною й унікальною за своєю природою, запроваджено у переважній більшості університетів і коледжів США. Освітянин переконаний, що вона, поєднуючи виховні стилі та широкий спектр навчально-виховних стратегій, черпає мудрість у різних культурах та надає перевагу трансдисциплінарному підходу, який спрямовано на розширення світогляду студентів, на розвиток у них критичного і креативного мислення, здатності вирішувати проблеми, що виникають на межі різних галузей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб суспільства, на вміння оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Таким чином у студентів формуються навички самостійного засвоєння знань, прагнення до їх постійного оновлення та в цілому все зазначене впливає на розвиток у них гуманітарної культури [15].

Зауважмо, що трансдисциплінарний підхід до гуманітарної освіти, який нині використовується в багатьох навчальних закладах США, стирає будь-які штучні відмінності між дисциплінами, які вважаються гуманітарними, та усуває непорозуміння щодо того факту, що вони не мають ніякого зв'язку з професійною підготовкою і вузькоспеціалізованими курсами. Водночас загальна гуманітарна підготовка стимулює процес саморозвитку особистості та в цілому сприяє формуванню її гуманітарної культури [14; 15].

Цікавою також у ракурсі нашого дослідження постає концепція професора освіти Чиказького університету, теоретика куррикулума вищих навчальних закладів США Дж. Швеба, в якій окреслено перспективність упровадження в освітній процес вищої школи критичної інтеграції точних і гуманітарних наук. З цього приводу достатньо зауважити, що навчально-виховний процес у закладах вищої освіти має, передусім, базуватися на "мотивованому вивченні культури, що сприяє вихованню добре інформованого суспільства та є важливим аспектом побудови успішної нації" [16, с. 263]. На думку Дж. Швеба, саме вивчення гуманітарних дисциплін сприяє означеному більшою мірою ніж професійна підготовка студентів [16].

З цього приводу доречно розглянути інтегровану програму "Гуманітарні науки в XXI столітті", розроблену академічною спільнотою Нью-Йоркського університету на чолі з професором Д. Бауманом, що діє в багатьох коледжах та університетах США (Йорданський коледж штату Мічиган, Нью-Йоркський політехнічний інститут, Стенфордський університет, Пенсільванський університет, Вашингтонський університет та ін.) [1].

Провідною ідеєю згаданої вище програми є переорієнтація змісту гуманітарної підготовки студентів з предметно-центричної на 4-блокову інтегровану систему навчання, де перший блок базується на основах фундаментальних наук; другий блок представлено психологічним практикумом, який спрямовано на самоактуалізацію студентів; третій блок охоплює цикл навчальних дисциплін з

гуманістичної педагогіки та психології; четвертий блок включає міждисциплінарні суспільно-культурологічні курси. Разом з тим цей проект ґрунтується на трансдисциплінарності, що виявляється у двох основних підходах [1].

Так, перший підхід спрямовано на взаємозв'язок теоретичного базису гуманітарних наук з практичними курсами, що представлено об'єднанням навчальних курсів з естетики, етики, філософії тощо з психологічним практикумом з формування самоцінності студентів. Особливої значущості в цих умовах набуває сформована життєва установка особистості, спрямована на відчуття впевненості в собі, яку розробники проекту розглядають у контексті джерела адаптації до різних життєвих ситуацій, що постійно змінюються, організації стилю життя, розробки власної ієрархії життєвих орієнтирів, що, зрештою сприяє розвитку культури критичного мислення та формуванню гуманітарної культури особистості в цілому.

Другий підхід, у свою чергу, виразно простежується в тенденції створення інтегративного блоку з власне гуманітарних, суспільствознавчих і природничих дисциплін [1]. Це сприяє успішній самоактуалізації особистості, її саморозвитку та формуванню здатності орієнтуватися в мінливому соціокультурному середовищі сьогодення, що є метою загальної гуманітарної підготовки у вищих навчальних закладах США.

Висновки. Таким чином, використання трансдисциплінарного підходу в процесі продукування інтеграційної цілісності знань у вищій школі США є необхідною умовою розвитку кожного студента, оскільки передбачає цілісне вибудовування його інтелектуального та духовного ресурсів. У межах трансдисциплінарного навчально-виховного процесу суб'єкти взаємодії шляхом застосування різних способів пізнання з огляду на різні галузі знань розглядають множинність підходів та різноманітні інтерпретації до вирішення проблем. При цьому реалізується здатність побачити навколишній світ та зокрема себе в нових ракурсах і вимірах.

Отже, все згадане вище дає змогу розглядати трансдисциплінарність в американських вищих навчальних закладах як соціокультурний конструкт навчально-виховного процесу, який перетворює його в середовище розвитку гуманітарної культури студентів.

Перспективними напрямками подальшого дослідження вбачаємо вивчення форм і методів виховного впливу на основі трансдисциплінарності в різних типах вищих навчальних закладів США, що безпосередньо впливають на процес формування гуманітарної культури студентів.

Література

1. Шахнина И. З. Гуманитаризация высшей школы США / И. З. Шахнина. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1993. – 98 с.
2. Arnove R. F. Comparative education and world-systems analysis / Robert Frederick Arnove // *Comparative Education Review*. – 1980. – Vol. 24, № 1. – P. 48–62.
3. Arnove R. F. Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives / Robert F. Arnove, Philip G. Altbach, Gail Paradise Kelly. – State University of New York : Suny Press, 1992. – 363 p.
4. Barton K. C. Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outlines / K. C. Barton, L. A. Smith // *The Reading Teacher*. – 2000. – Vol. 54, № 1. – P. 54–63.
5. Beane J. A. Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education / James A. Beane. – New York and London : Teachers College Press, Columbia University, 1997. – 122 p.
6. Davenport M. Culture and Education: Polishing the Lenses / Melanie Davenport // *Studies in Art Education*. – 2000. – Vol. 41, № 4. – P. 361–375.
7. Fogarty R. Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads / Robin Fogarty, Judy Stoehr. – Hawker Brownlow Education, 1995. – 202 p.
8. Hyun E. Engineering Transdisciplinarity in University Academic Affairs: Challenges, Dilemmas, and Progress / Eunsook Hyun // *The ATLAS*. – 2012. – Vol. 3, № 1. – P. 58–68.

9. Hyun E. Transdisciplinary Higher Education Curriculum Transformation: A Complicated Cultural Artifact [Electronic resource] / Eunsook Hyun // Research in Higher Education Journal. – 2011. – № 11. – P. 1–19. – Mode of access : <http://www.aabri.com/manuscripts/11753.pdf>.
10. Kaufman D. Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching / Douglas Kaufman, David Moss, Terry A. Osborn. – Westport, CT : Praeger Publishers, 2003. – 144 p.
11. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
12. Lawrence R. J. Housing and health: from interdisciplinary principles to transdisciplinary research and practice / R. J. Lawrence // Futures. – 2004. – Vol. 36. – P. 487–502.
13. Moss D. Interdisciplinary Education in the Age of Assessment / David M. Moss. – NY : Taylor & Francis, 2008. – 205 p.
14. Schneider C. G. Liberal Education Takes a New Turn [Electronic resource] / Carol Geary Schneider. – Mode of access : http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_08_03.pdf
15. Schneider C. G. Practicing Liberal Education: Formative Themes in the Reinvention of Liberal Learning [Electronic resource] / Carol Geary Schneider. – Mode of access : http://www.aacu.org/publications/pdfs/Practicing_Liberal_Education.pdf
16. Schwab J. J. The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do / Joseph J. Schwab // Curriculum Inquiry. – 1983. – Vol. 13, № 3. – P. 239–265.

УДК 378.147

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ
У ВИМІРАХ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ**

Шахрай Т. О.

*Високе звання "вчитель" набуває свого справжнього змісту тільки тоді,
коли воно невід'ємне від поняття культура*
І. А. Зязюн

Стаття присвячена концептуальним засадам культурологічної підготовки майбутніх педагогів. У ній виділено положення, які є важливими для діагностики стану культурологічної готовності педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: культурологічний підхід, культурологічна підготовка, зміст культурологічної підготовки, культурологічна готовність педагогів.

Статья посвящена проблеме культурологической подготовки педагогов. В ней освещен культурологический подход к организации образовательного процесса в вузе, выделены положения, которые являются важными для диагностики состояния культурологической готовности педагогов, определены компоненты, выяснены факторы, которые способствуют эффективной организации культурологической подготовки педагогов.

Ключевые слова: культурологический подход, культурологическая подготовка, культурологическая готовность педагогов.

The article is devoted to theoretical and methodological problems of cultural training of teachers to educational activities. It highlights the cultural approach to the educational process in higher education, highlighted provisions that are important to the state culturally diachrony willingness of teachers to educational activities specified components found factors that contribute to the efficient organization of cultural training of teachers to educational activities.

Key words: cultural training, cultural approach, cultural readiness of teachers to educational activities.

Актуальність проблеми. Проблеми інтеграції України у світовий та європейський простір також породили цілий комплекс складних питань щодо напрямків, змісту і способів політичної, економічної, культурної взаємодії України із ближнім і дальнім зарубіжжям. Структурні зміни в системі педагогічної освіти об'єктивно пов'язані з загальними тенденціями перетворення зовнішнього середовища й зумовлені досить складними процесами у соціально-економічному, духовному житті суспільства. Відтак, інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного педагога-фахівця, здатного вільно орієнтуватися у світі, розуміючи його ціннісний контекст, втілюючи в особистісній позиції гідні зразки цивілізованого сприйняття інших культур. Адаптація молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей мають відбуватися через універсальну складову різних культур, яку інтегрує в собі культурологічна підготовка педагога.

Мета дослідження: визначити й охарактеризувати головні культурологічні детермінанти, які визначають розвиток освітньо-наукового комплексу сучасного світу.

Завдання дослідження. Критично аналізуючи існуючі погляди на еволюцію освітньо-наукового комплексу і використовуючи нові фактологічні бази даних, виявити нові аспекти в сукупності концептуальних понять у предметному полі дослідження, під новим кутом зору проаналізувати критичні етапи спільної еволюції суспільств і систем освіти, узгодити сучасну когнітивну детермінованість культурологічної підготовки педагогів.

Основний виклад матеріалу. Сьогодні, у XXI столітті, що проголошене ЮНЕСКО століттям Людини, все частіше лунає думка, що єдиний шлях входження будь-якого народу у світову цивілізацію – це шлях культури.

Саме тому на сучасному етапі суспільного розвитку України особливого значення надають культурологічному аспекту підготовки майбутніх педагогів, переносючи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток їх загальної культури, почуттів, навичок поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості. Сутнісною характеристикою такого підходу є поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів і засобів наукової діяльності.

Культурологія, яка розуміється як цілісність полідисциплінарних ціннісно-смыслових знань культури, спрямовує соціально-гуманістичне пізнання на результат матеріального виробництва, а, відтак, регулює життя суспільства в ціннісних орієнтаціях новітнього часу, у законах, нормах, звичаях спільноти, у комунікативних зв'язках між людьми тощо [11, с. 35]. Наразі симбіоз культур різних епох, які органічно поєднують у собі соціокультурні надбання різних держав, дають можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблеми у системі освіти. Відтак актуальним залишається звернення до історико-педагогічної теорії й практики попередників, що сприятиме глибинному, філософсько-соціальному осмисленню концептуальних засад культурологічної підготовки педагога.

Дозволить дотримуватися наступності у розвитку та регулюватиме співвідношення традиційного і новаторського інтелектуальний і культурний спадок стародавніх греків, який однаковою мірою важливий для всього людства і є основою (базисом) у наступній сходінці у нову еру розвитку суспільства. Так, *дотримуючись заповіді "Пізнай самого себе", стародавні греки продемонстрували високий рівень загальної культури.* Силою думки, своїм розумом вони охопили не лише всю природу і всі галузі людських знань, але й заклали фундамент загальнокультурної грамотності сучасної цивілізації. Ось вони – творці великої культури: Платон (філософ, засновник Академії), Арістотель (філософ, засновник Ліцею), Евклід (батько геометрії: школярі знають за теоремами паралельних прямих і про рівність трикутників; відомий роботами з астрономії, оптики, теорії музики), Архімед (геометр: вирахував число "пі"; фізик: закон Архімеда; механік: Архімедів гвинт, Архімедова спіраль), Піфагор (філософ, математик, перший вжив слово "космос", чемпіон Олімпійських ігор з кулачного бою), Демокріт (філософ, який лише силою думки, без пристроїв, прийшов до висновку про існування атомів; в етиці розвинув вчення про атараксію як вищу цінність), Гіппократ (батько медицини, звернув увагу на психіку людини і ввів термін "темперамент") та ін.

У поезії грецький геній створив нові форми, прикрасив світову літературу видатними, неперевершеними шедеврами. Розвиток грецької літератури відбувся просто і так природно, що ми схильні рахувати подібний розвиток типовим: від епосу до лірики, від лірики до драми, від драми до поезії, до прози. Хоча вся грецька література носить на собі "невмирущі обриси матері-природи", проте ні один народ у світі не наділений такими видатними поетичними творами, як "Іліада" і "Одиссея", в яких так природно поєдналися велич і простота. Гомер – поет усіх часів і народів, а його поеми "Іліада" й "Одиссея", що надруковані мільйонними тиражами, і сьогодні збирають театральні аншлаги та мають історичну цінність: за ними вивчають мову, міфологію й історію Еллади.

Стародавні греки не залишили поза увагою і виховання, визначивши його головні складові – поєднання духовного, естетичного елементу з гімнастикою тіла. Так, наприклад, у Кротоні, місті атлетів, процвітало учіння Піфагора про взаємодоповнення, у правильних пропорціях, музики і гімнастики. Оскільки той, хто займається лише гімнастикою, стає, на його думку, занадто суворим, а хто вивчає лише музику, відповідно, занадто м'яким [12, с. 142].

Історичний досвід переконує, що *основний орієнтир сучасної педагогічної діяльності аксіологічних надбань античної цивілізації – культуротворчий людський*

потенціал: інтелектуально-творчий, естетичний, духовно-моральний, фізичний. Це гарна школа для наукової роботи, здатності до мислення. Так, у галузі історії античність веде до звільнення (звільняє і дає зрозуміти, що немає абсолютних цінностей), в області етики – до утворення характеру, в області логіки – до послідовності мислення. Отже, епоха античної цивілізації – це фундамент загальнокультурної грамотності сучасної цивілізації: знання, які трансформуються в науку та велика культура, яка завоювала весь світ і панує сьогодні (зауважимо, без зброї!).

"Твори самого себе" – шлях, який обрали філософи Ренесансу. Вони вважали, що людина сама творить свою долю, живе за власним розумом, тобто духовна культура є процесом удосконалення самої людини. Видатні діячі епохи Відродження поклали початок новій світській культурі, не тільки зверненої до людини, але й похідної від неї. Культура відродження була орієнтована на індивідуальний тип духовної діяльності, який і сьогодні є своєрідним еталоном творчої особистості.

Епоха нового часу. Розвиток античної культури, а потім Ренесансу призвели до виникнення нової тріади духовних цінностей – Істина, Добро, Краса, котрі об'єдналися у єдине ціле – гуманізм, де людина визнається критерієм розвитку суспільства, найвищою метою. Європейське Відродження дало поштовх розвитку гуманістичних ідей, де ідеалом освіти став "гармонійний розвиток всіх сил тіла і душі, ...той новий гуманізм, який досі ще тримає під своїм знаменням школи нашого століття" [9, с. 115]. Ця епоха (епоха гуманізму) характеризується вірою в безмежні можливості людини, її волі і розуму. Головна цінність – це людина, її право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Гуманісти привнесли у духовну культуру свободу суджень, сміливий критичний дух. Гуманізм, по суті, властивий освіті у всіх його видах, якщо він є істинний, тобто, якщо через нього досягається особисте розумове і, взагалі, етичне удосконалення.

Про особливу місію гуманізму в освіті як "вираження логосу" (розуму) у різнобічних явищах людської освіти" наголошував доктор філософії М. Скворцов. На позиціях гуманітарного спрямування освіти стояв філолог-латиніст А. Брок. Його наукові праці неодноразово діставали схвальні відгуки у закордонній пресі. Він відстоював думку, що гуманітарна освіта – це хороша підготовча школа для наукової роботи, логічного мислення, а не "кредит" іншим професіям. Відтак, мета гуманітарної освіти – це "ушляхетнити особу людини, розвинути здібності, шляхом вивчення її природи" [2, с. 473]. Вказуючи на тенденцію накопичення інформації, А. Брок запропонував певні зміни в освітньому процесі: не зацікавлятися на викладі фактів, оскільки вони обтяжують нашу пам'ять і жодної користі нікому не приносять, а "замість цього проаналізувати розвиток основних історичних ідей і типові стадії державного і суспільного життя і, ...вникати в характери великих людей, щоб контури їх особи, можливо болем, рельєфно вимальовувалися на тлі того середовища, з якого вони вийшли" [2, с. 471]. Це "знання-осмислення", де панує свобода суджень, сміливий критичний дух, а не "не знання заради знань". Такий виклад матеріалу – це ключ до розуміння сучасного життя.

Варто також зазначити, що важливим аспектом високої культури вчителя вчені-науковці вбачали в необхідності об'єднання різнобічних загальноосвітніх знань з теоретичною психолого-педагогічною підготовкою до діяльності та практичною в галузі методики викладання.

Так, необхідно зазначити значний внесок П. Каптерєва в обґрунтування змісту професійної підготовки вчителя. Вчений підкреслював, що естетичні почуття можуть вірно розвиватися тільки у сполученні (зв'язку) з загальним ходом духовного життя, а саме з органами зовнішніх почуттів, моральною і розумовою освітою [5]. У своїх працях "Педагогічна психологія" (1877 р.) і "Педагогічний процес" (1905 р.) він довів необхідність об'єднання різнобічних загальноосвітніх знань з теоретичною психолого-педагогічною підготовкою до діяльності та практичною в галузі методики викладання.

Особистість вчителя в житті школи вважав неперевершеною П. Блонський – педагог, який жив і працював на зламі ХІХ–ХХ ст. Він, критикуючи процес

підготовки вчителя-ремісника, відстоював необхідність виховання високої культури у вчителя. У своїх працях неодноразово підкреслював, що якщо викладання – це професія, то ця професія – культуробудівництво. Йому належить стаття "Учитель стань людиною", котра була спрямована на фахівця, який рахується з дитячими інтересами, спокійний, урівноважений, добре знає свій предмет, володіє технікою ведення уроку, адже запорука успішного уроку – наявність поетичного настрою в душі вчителя, що також співає, малює, розповідає. П. Блонському належить ідея непрямого впливу на учнів, а також психологічної самопідготовки учителя.

Отже, *епоха Нового часу* – це вдосконалення змісту педагогічної підготовки вчителів: створення нових програм, у яких прослідковується *акцент на виховання високої культури вчителя*. Сума знань, необхідних і корисних йому, розглядається як сума правил виховної діяльності, які впливають з циклу антропологічних наук, з теоретичною психолого-педагогічною підготовкою до діяльності та практичною в галузі методики викладання. *Викладання розуміється як професія "культуробудівництво"*.

Для *новітньої епохи* характерний органічний зв'язок навчально-виховних завдань, який досягався змістом освіти, цілеспрямованим використанням виховних можливостей методів, засобів навчання, педагогічного досвіду й майстерності викладачів, їх прогресивного мислення.

На постійній увазі до духовного світу вихованців наголошував В. Сухомлинський. Він вбачав у вчителів "першого і головного світоча інтелектуального життя школяра, бо він породжує у дитини потяг до знань, повагу до науки, культури, виховання". Якщо вчитель, не розуміючи духовного світу дитини, намагається перетворити дитячу беззахисність на клітку – це шлях до педагогічного безкультур'я. Саме тому, як писав французький письменник А. Екзюпері, "... у нас так багато людей, яким ніхто не допоміг пробудитися" [1]. Отже, *ще одна важлива культурологічна характеристика педагога – мати талант побачити дитину, допомогти розкритися*.

Педагогічна культура, за В. Сухомлинським – це високий ступінь оволодіння вчителем соціокультурним досвідом (цінностями) людства; глибоке знання методології науки та вміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах; психологічну підготовленість учителя [10, с. 146]. Також варто наголосити, що вельми важливим елементом професійної культури вважав педагогічну культуру і зауважував, що вчитель високої культури – це майстер своєї справи, а школа – найважливішим засобом розвитку людства його попередник – український педагог О. Духнович.

Отже, *новітня епоха* – це етап створення й теоретичного обґрунтування прогресивної для того часу теоретичної концепції "педагогічної культури". У педагогічній культурі ми можемо вбачати комплекс різних якостей педагога – від уміння внести до освітнього потенціалу навчання потенціал культуротворчий, до здатності вільної орієнтації в складних питаннях науки, основи якої він викладає. Адже саме завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації.

Техногенна цивілізація диктує людству стрімкий перехід на абсолютно новий виток розвитку. Так, президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень у науковому дослідженні "Філософія освіти XXI століття" наголошує, що: "Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому пріоритетними сферами в XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини" [6]. Отже, освіту слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації людини та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін.

Наразі праця педагога в сучасному глобалізованому просторі – це чисельні локальні і глобальні джерела знань, синтез знань для розуміння і відображення цілісності світу природи. На важливості інтеграції навчального змісту неодноразово наголошували прогресивні педагоги всіх часів. Так, академік В. Вернадський

помітив, що "... зростання наукового знання швидко стирає межі між окремими науками. Воно дедалі спеціалізується не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з іншого – охоплювати його з усіх точок зору". Відтак, *зробити відкриття – це побачити те, що вже є в житті, але було сховане від нас*.

Отже, в умовах компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою поняття "якість освіти" набуває нового звучання і охоплює не тільки знання, вміння і навички, а й особистісні утворення особистості, рівень оволодіння нею сучасними інформаційними технологіями, що забезпечують їй успіх у подальшій професійній діяльності. Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема комп'ютерних, мережі Інтернет, змінили навчальне інформаційне середовище всіх навчальних закладів. На змінах і у самій культурній реальності, з якою має справу людина ХХІ століття наголошував учений-новатор, академік І. Зязюн: "Культура не просто надає зараз людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання свого змісту, але й уміння працювати із самою інформацією" [4, с. 565]. Важливість даного аспекту посилюється ще й тим, що *педагог у сучасних умовах є головним суб'єктом інновацій у сфері освіти*. Його готовність до інноваційної діяльності сприятиме конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

І. Зязюн наполягав на докорінному перегляді концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії, оскільки вчитель сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдиномишенням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучіння – над уніфікованим засвоєнням, "передачею" знань". Нові акценти в педагогіці – перегляд традиційної системи освіти і наповнення його аксіологічним характером набутих знань, про формування педагогічної культури, педагогічної майстерності, – великі ідеї Добра, Краси, Культури постають у його концепції педагогічної майстерності.

Сьогодні шлях до відкриття нових педагогічних знань про особистість педагога, його педагогічну майстерності, інноваційну діяльність у різних педагогічних підсистемах – це педевтологічні пошуки. Так, у дослідженні академіка НАПН України Н. Ничкало "Педевтологічні пошуки: перспективи, напрями", підкреслюється, що педевтологія, незважаючи на свою більш ніж столітню історію, актуальна і сьогодні, а, отже, є важливою субдисципліною педагогіки. Вона вивчає "особливості вчителя; підбір кандидатів на вчительську професію, підготовку, вдосконалення і самовдосконалення вчителів, їх професійний розвиток; авторитет і педагогічний талант, результативність та цінності їх праці; умови життя; зміни в професійній структурі вчительства; позиції і соціальні функції вчительської професії; професійне внутрішнє задоволення і самореалізацію; педагогічне новаторство і експериментальний підхід; методи контролю та оцінювання вчителів; професійні долі випускників навчальних закладів, які займаються підготовкою вчителів" [8, с. 10].

Наш сучасник, людина з великим досвідом, мудрістю, почесний професор ряду зарубіжних університетів В. Кудін, у своєму науково-філософському трактаті "Педагогічна освіта і сучасність", характеризуючи ХХІ ст., зауважує, що перед людством постали якісно нові вимоги і можливості в галузі освіти і виховання, в необхідності осмислити суть педагогіки самої освіти та використання нею тих новітніх знань і відкриттів, які здобуло людство у минулому сторіччі.

На інтелектуалізації та розвитку людини наголошував ще у ХІХ ст. Л. Пастер: серед усіх народів першим завжди буде той, що випередить інші у сфері думки та розумової діяльності. Тому необхідно формувати особистість з інноваційним типом мислення, яка здатна до сприйняття постійних змін у навколишньому середовищі. Наразі нова система освіти має навчити як використовувати силу думки навіть у прискорені механічного руху. Такий підхід сприятиме самореалізації фахівців у майбутньому, а також підготовці нових поколінь, талановитих винахідників, учених-першопрохідців, які своєю творчістю будуть спонукати людство до поступу вперед.

Відтак, "педагогіка освіти – це мистецтво наукового просвітлення і виховання Людини, формування спеціаліста згідно вимог сучасного розвитку людства. Водночас виховання в ньому високої моральної відповідальності за дії і вчинки в процесі втілення у життя отриманих знань і практичних навичок" [7, с. 264]. Вишальною у цьому процесі має стати педагогіка освіти, яка відкине все догматичне і консервативне і, постійно оновлюючи себе, утверджуватиме могутність Розуму і вічну чарівність Краси в людському бутті.

Висновки. Отже, аналізуючи досвід попередніх поколінь, які силою думки, своїм розумом охопили не лише всю природу і всі галузі людських знань, але й заклали фундамент загальнокультурної грамотності сучасної цивілізації, а також досліджуючи сучасні тенденції культурологічної підготовки педагога (враховуючи глобалізаційні процеси, такі як людиноцентризм, технологічна інноваційність), ми приходимо висновку, що дана проблема не втрачає актуальності.

Наразі концептуальні засади культурологічної підготовки педагогів XXI ст.:

– це культурно-виховний ідеал формування особистості педагога на засадах гуманізації освіти, чіткій сформованій системі цінностей, яка являє собою цілісність у єдності світу і людини, загальнокультурному розвитку. Це теорія цілісної особистості, що реалізує ідею "особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається" [3, с. 6];

– реалізація культурологічної парадигми через зміст педагогічної освіти, яку слід розглядати як єдність широких фундаментальних і систематизованих спеціальних знань. Відтак зміст культурологічної підготовки має бути спрямований на активне і критичне освоєння особистістю способів ціннісного, морального, рефлексивного напряму думок у процесі пізнання, поведінки і діяльності. Сучасна система освіти має зосередитися не на вмінні заучувати, – "знання заради знань", а на творчому використанні засвоєного, що сприятиме самореалізації особистості у майбутньому;

– нова система освіти, яка базується на вмінні педагогів використовувати силу думки навіть у прискоренні механічного руху. Це можливо за умови, коли педагогічне співтовариство говорить однією мовою – мовою науки, знань, виховання. Відтак, головні пріоритети – вивчення і глибинне пізнання природи, фундаментальне оволодіння спеціалізованими знаннями (для творчого, а не руйнівного використання винаходів, засобів виробництва), що ґрунтується на безперервній самоосвіті і передбачає, передусім, формування культури міжособистісних відносин, принципів толерантності, плюралізму, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, збереженням, поширенням культурних цінностей;

– культурологічна готовність – здатність педагога до культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності на рівні цілепокладання. Культурологічна готовність включає дві складові: з одного боку, педагог має бути адаптований до існуючої соціально-педагогічної ситуації в країні, що базується на традиціях, культурних і національних особливостях, а з іншого – має бути націлений на майбутнє і відігравати прогностичну функцію, активно впливаючи на базові основи суспільства. Отже, статус і роль педагога як професіонала і культуротворчої особистості має визначатися культурологічною підготовленістю, оскільки поняття культури входить у систему координат професійно значущих якостей особистості.

Література

1. Афоризмы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.andamento.ru/aforizm_obrazov.html. – Название с экрана.
2. Брок А. Гуманитарное образование / Артур Брок // Гермес, иллюстрированный научно-популярный вестник античного мира. – С.-Петербург, Тип. В. Д. Смирнова, 1907 – октябрь-декабрь. – С. 473.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної антропології / І. А. Зязюн // Концептосфера педагогічної аксіології : матеріали філософсько-методологічного семінару "Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти" / авт. ідеї і упор. Т. П. Усатенко. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 6–12.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Ф. П. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 1 (XXXVIII). – 2003. – С. 3–11.
7. Кудін В. О. Педагогічна освіта і сучасність / В. О. Кудін // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. / Хмельницький, 2008. – С. 262–272.
8. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки: перспективний напрям / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.32. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – (Серія "Педагогічні науки".) – С. 10.
9. Скворцов Н. Недуги нашего ученого дела / Николай Скворцов. – М. : университетская типография, Страстной бульвар, 1896. – 215 с.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. Т. 3. – 146 с.
11. Усатенко Т. П. Культурологія в трансформаційних процесах освіти / Т. П. Усатенко // Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – С. 34–43.
12. Фуртвенглер А. А. Значение гимнастики для греческого искусства / А. А. Фуртвенглер // Гермес, иллюстрированный научно-популярный вестник античного мира. – Т. X. – С.-Петербург, Тип. В. Д. Смирнова, 1912. – январь-май. – С. 142–148.

НАШІ АВТОРИ

1. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Бойко Анна Едуардівна**, молодший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.
3. **Борисюк Світлана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Булавенко Світлана Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, вчитель економіки і географії, науковий керівник дослідно-експериментальної роботи Всеукраїнського рівня в Ніжинській гімназії № 3.
5. **Василенко Надія Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.
6. **Віннікова Лілія Федорівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Дернова Майя Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.
8. **Долгова Олександра Валеріївна**, молодший науковий співробітник, аспірант лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.
9. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Зеленько Олександр Анатолійович**, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Івашньова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук Олександрійської гімназії-інтернату.
12. **Кононко Олена Леонтіївна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Конончук Данило Іванович**, магістрант VI курсу факультету психології та соціальної роботи.
14. **Конончук Іван Миколайович**, кандидат історичних наук, викладач кафедри історії України та політології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Кузів Марія Зіновіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного економічного університету.
16. **Куниця Тетяна Юріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.
17. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Максимова Олена Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені І. Франка.
19. **Павлюк Лариса Миколаївна**, вчитель-методист Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
20. **Пихтіна Ніна Порфирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Пілюгіна Тамара Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України.
22. **Поночовна-Рисак Таїсія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України.
23. **Ранюк Оксана Петрівна**, викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.
24. **Рудик Ярослав Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.
25. **Сидоренко Марина Миколаївна**, старший викладач кафедри німецької мови факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

26. **Сурмило Олена Анатоліївна**, магістранта VI курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Тукач Ірина Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

28. **Федоренко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України "КПІ".

29. **Хлєбїк Світлана Ростиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

30. **Шахрай Тетяна Олексіївна**, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

31. **Шендерук Олена Борисівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

32. **Шкільна Ірина Миколаївна**, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПИСУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ((7, с. 64)) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)
E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) _____

автор (співавтор) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

" _____ " _____ 201__р.

Підпис