

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2012

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
ББК 88я5+74я5
НЗ4

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;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання й управління навчальним закладом Національного університету природокористування та біоресурсів 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 кафедри географії 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, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

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

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач 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;

Чепелева 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.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 25.10.12 р.

Н 34 Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – 203 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
КВ № 17181-59513 від 12.10.2010 р.

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

Верстка та макетування – Приходько Н. О.
Літературний редактор – Конівненко А. М.
Коректор – Конівненко А. М.

Підписано до друку 2012 р.
Гарнітура Computer Modern
Замовлення № .

Формат А4
Обл.-вид. арк. 27,54
Ум.-друку. арк. 23,71

Папір офсетний
Тираж 100 р.

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, 2012
© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2012

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Акіншева І.П.</i> Трактуння поняття політичної соціалізації в сучасній педагогічній науці.....	7
<i>Горбачова О.Ю.</i> Дослідження взаємозв'язку індивідуальних психологічних особливостей та ціннісних орієнтацій дошкільника.....	10
<i>Горбунова В.В.</i> Методологічні орієнтири проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми.....	14
<i>Даценко Т.О.</i> Інформаційно-комунікативні технології в дошкільній освіті: перспективи та ризики впровадження.....	18
<i>Кононко О.Л.</i> Ціннісне самоставлення як складова компетентності фахівця соціально-педагогічного профілю.....	21
<i>Локарева Г.В., Філь О.В.</i> Професійне спілкування соціального педагога: сутність, принципи, проблеми підготовки.....	25
<i>Пихтіна Н.П.</i> Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до попередження негативних проявів у поведінці дітей як психолого-педагогічна проблема.....	29
<i>Потапчук Т.В.</i> Українська культура в умовах зростання національно-культурної ідентичності особистості.....	34
<i>Рень Л.В.</i> До питання про науково-теоретичне обґрунтування створення та функціонування центру профілактики при вищому навчальному закладі.....	38
<i>Трухан М.А.</i> Дослідження професійних конфліктів фахівців соціальної сфери як педагогічна проблема.....	41
<i>Тюльпа Т.М.</i> Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді.....	45
<i>Хмелюк Я.В.</i> Структура творчої індивідуальності.....	49
<i>Швед М.С.</i> Тенденції підготовки соціальних педагогів в антропологічному вимірі.....	53
<i>Шулігіна Р.А.</i> Обдаровані діти в освітньому просторі сучасного навчального закладу.....	56

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Антипеч В.П.</i> Особливості навчання письма дітей дошкільного віку.....	61
<i>Васюк О.В., Герасимнюк С.О.</i> Теоретико-методичні аспекти оволодіння студентами курсу “Архітектурне проектування”.....	66
<i>Веретенко Т.Г.</i> Вплив інтеграційних освітніх процесів на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.....	70
<i>Ветрова О.Д.</i> Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми.....	73
<i>Габашвілі Н.</i> Мотивація та роль учителя в її підвищенні.....	76
<i>Голота Н.М.</i> Концептуальні підходи до впровадження оновленого базового компонента дошкільної освіти у практику роботи ДНЗ.....	79

<i>Кацішвілі Е.</i> Відеоматеріали як ресурс при вивченні культури.....	83
<i>Мельничук О.І.</i> Виховні ситуації як засіб соціально-морального розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	85

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Вайнола Р.Х., Неїжпапа Л.С.</i> Особливості педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів на початковому етапі навчання.....	89
<i>Волковницька Т.М., Янченко Т.В.</i> Соціально-педагогічні умови професійного становлення майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі.....	93
<i>Глухов І.Г.</i> Ефективність формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя.....	96
<i>Гордієнко Н.В.</i> Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти.....	101
<i>Зеркаліна Г.Р.</i> Роль ділового спілкування у професійній діяльності соціального педагога	105
<i>Ізотова А.Ю.</i> Підготовка соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дистантних сімей трудових мігрантів.....	109
<i>Коваленко О.В.</i> Педагогічні умови формування інноваційної компетентності у майбутніх організаторів дошкільної освіти.....	113
<i>Марій М.М.</i> Удосконалення підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери засобами інноваційних технологій.....	117
<i>Платонова О.Г.</i> Основи професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери.....	120
<i>Рижкова А.Ю.</i> Формування позитивної мотивації студентів економічних спеціальностей до інтенсифікації навчання (в умовах кредитно-модульної системи)	123
<i>Степаненко Л.М.</i> Наукові засади професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.....	128
<i>Щанскова Т.І.</i> Модель професійної підготовки соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти.....	133
<i>Яблочников С.Л.</i> Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю.....	136
<i>Якименко О.Г.</i> Шляхи до підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства.....	140
<i>Ярошко М.М.</i> Позааудиторна діяльність як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками.....	144

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Большакова І.О.</i> Підготовка вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів в Україні (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.).....	147
<i>Довбня С.О.</i> Тенденції розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні (др. пол. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.).....	150
<i>Кандиба М.Б.</i> Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників у контексті соціально-медичного спрямування	154
<i>Коляда Н.М.</i> Становлення та розвиток системи підготовки організаторів дитячого руху в Україні (1922–1936 рр.).....	159
<i>Кресан Т.Д.</i> Особливості підготовки бакалаврів дошкільної освіти у США.....	163
<i>Меленець Л.І.</i> Курсова та семінарська перепідготовка працівників сільських дошкільних закладів у др. пол. ХХ ст.....	167
<i>Новгородська Ю.Г.</i> Стан дослідження проблеми професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти в педагогічній науці.....	172
<i>Новгородський Р.Г.</i> Ідеї соціалізації особистості в контексті педагогічної спадщини Януша Корчака.....	176
<i>Петрученя Г.Г.</i> Умови та чинники формування гендерної культури радянської студентської молоді у 60–80-ті рр. ХХ ст.: історично-педагогічний аспект.....	180
<i>Томашевська-Прядун С.О.</i> Формування основи етнонаціональних і виховних традицій японської нації (III–XVIII ст.).....	186
<i>Устименко-Косоріч О.А.</i> Сучасні тенденції розвитку баянно-акордеонної освіти Сербії.....	189
<i>Щука Г.П.</i> Розвиток напряму підготовки “туризм”: досвід російської федерації.....	193
<i>Левдер А.І.</i> Історія української освіти та школи як один із напрямів наукових досліджень І.П.Крип'якевича.....	198

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Akinsheva I.P.</i> Treatment of the notion of political socialization in the modern pedagogical science	7
<i>Gorbachova O.Y.</i> Research into the interdependence of individual psychological peculiarities and value orientations of preschool children	10
<i>Gorbunova V.V.</i> Methodological guidelines in teambuilding within the framework of the value-role paradigm	14
<i>Datsenko T.O.</i> Information and communication technologies in preschool education: the prospects and risks of introduction	18
<i>Kononko O.L.</i> Value self-attitude as a component of professional competence in the socio-pedagogical area	21
<i>Lokareva G.V., Fil' O.V.</i> Professional communication of a social pedagogue: the essence, principles, and problems of training	25
<i>Pykhtina N.P.</i> Professional training of preschool education specialists for prevention of children's behavior problems as a psycho-pedagogical problem	29
<i>Potapchuk T.V.</i> Ukrainian culture in conditions of development of the national cultural identity of a personality	34
<i>Ren' L.V.</i> On the issue of theoretical grounds for creation and work of the prevention center at the higher educational institution	38
<i>Trukhan M.A.</i> Investigation of professional conflicts in the social sphere as a pedagogical problem	41
<i>Tyulpa T.M.</i> Sociocultural environment of a higher educational institution as a condition of successful socialization of student youth	45
<i>Khmeliuk Y.V.</i> The structure of the creative individuality	49
<i>Shved M.S.</i> Tendencies of social pedagogue training in the anthropological aspect	53
<i>Shulygina R.A.</i> Gifted children in the educational environment of a modern educational institution ...	56

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Antypets' V.P.</i> Peculiarities of teaching writing to preschool children	61
<i>Vasyuk O.V., Gerasymnyuk S.O.</i> Theoretical and methodological aspects of student mastery of the course in Architectural Design	66
<i>Veretenko T.G.</i> The influence of integrative educational processes on activation of students' learning	70
<i>Vyetrova O.D.</i> Contemporary methods and forms of work with gifted children	73
<i>Gabashvili N.</i> Motivation and the teacher's role in increasing it	76
<i>Golota N.M.</i> Conceptual approaches to introduction of the renewed Basic component of preschool education into the work of children's educational institutions	79
<i>Katsiashvili E.</i> Video as a resource for teaching culture	83
<i>Mel'nychuk O.I.</i> Educational situations as a means of social and moral development of senior preschool children	85

PROFESSIONAL PEDAGOGY

<i>Vaynola R.H., Neyizhpapa L.S.</i> Peculiarities of pedagogical support of future social pedagogues' professional self-determination at the initial stage of education	89
<i>Volkovnyts'ka T.M., Yanchenko T.V.</i> Social and pedagogical conditions for professional formation of future social workers in extracurricular activities	93
<i>Gluhov I.G.</i> Effectiveness of forming future teachers' eco-legal competence	96
<i>Gordienko N.V.</i> Certain aspects of professional training of social pedagogues in conditions of University education	101
<i>Zerkalina G.R.</i> The role of professional communication in the work of a social pedagogue	105

Izotova A.Y. Social pedagogue preparation for socio-pedagogical support of migrant workers' distant families	109
Kovalenko O.V. Pedagogical conditions for innovative competence of future organizers of preschool education	113
Mariy M.M. Improvement of specialist preparation in the socio-pedagogical area by means of innovative technologies	117
Platonova O.G. The foundations of professional preparation of future specialists in social sphere	120
Ryzhkova A.Y. Forming positive motivation of economic students for intensification of learning (in conditions of the credit-module system)	123
Stepanenko L.M. Scientific foundations of professional training of psychology students for interaction with marginal social groups	128
Shanskova T.I. The model of professional training of social pedagogues in conditions of the second higher education	133
Yablochnikov S.L. Aspects of professional education of specialists in the area of economy at higher educational institutions.....	136
Yakymenko O.G. Approaches to the preparation of highly qualified forestry specialists	140
Yaroshko M.M. Extracurricular activities as a factor for enhancing the quality of prospective social pedagogues professional training for preventive and corrective work with pedagogically neglected teenagers	144

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Bol'shakova I.O. Primary school teacher training for integrated education of junior schoolchildren ... in Ukraine (the end of the 20 th – the beginning of the 21 st c.)	147
Dovbnya S.O. Trends in the development of programs and methodological support of pre-school age children's play activity in Ukraine (the second half of the 20 th – the beginning of the 21 st century)	150
Kandyba M.B. Foreign experience in social worker education in the socio-medical context	154
Kolyada N.M. Formation and development of the system of preparing organizers of the children's movement in Ukraine (1922–1936)	159
Kresan T.D. Peculiarities of Early Childhood Professional Preparation Programs for Bachelor's degree in the USA	163
Melenets' L.I. Courses and seminars for retraining of workers of rural preschool institutions in the second half of the 20 th century	167
Novgorods'ka Y.G. The state of research into the problem of professional training of preschool education managers in the pedagogical science	172
Novgorods'ky R.G. Ideas of personality socialization in the context of Janusz Korczak's pedagogical heritage.....	176
Petruchenia G.G. Conditions and factors of formation of Soviet students' gender culture during 1960s – 1980s: historico-pedagogical aspect	180
Tomashevs'ka-Pryadun S.O. Formation of the foundation of the ethno-national and educational traditions of the Japanese people (the 3 rd -the 18 th c.)	186
Ustyenko-Kosorich O.A. Modern trends in the Serbian button accordion education	189
Shchuka G.P. Development of Tourism specialist education: the Russian Federation experience	193
Levder A.I. The history of the Ukrainian education and school as one of the areas of I.P.Krypiakievych's scientific research.....	198

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42:316.61

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Акіншева І.П.

Дана стаття розкриває поняття політичної соціалізації в сучасній педагогічній науці. Політична соціалізація за своїми сутнісними характеристиками, змістом, психологічними механізмами, етапами, педагогічними технологіями становить процес, аналогічний загальному процесу соціалізації особистості. Суть політичної соціалізації полягає у формуванні якостей, цінностей, необхідних для адаптації до даної політичної системи і виконання певних політичних ролей.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, політичні орієнтації, політичні теорії.

Данная статья раскрывает понятие политической социализации в современной педагогической науке. Политическая социализация за своими сущностными характеристиками, содержанием, психологическими механизмами, этапами, педагогическими технологиями составляет процесс, аналогичный общему процессу социализации личности. Сущность политической социализации заключается в формировании качеств, ценностей, необходимых для адаптации к данной политической системе и выполнению определенных политических ролей.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политические ориентации, политические теории.

The article expounds the concept of political socialization in the modern pedagogical science. The process of political socialization is similar to the general process of socialization in its essential characteristics, content, psychological mechanisms, stages, and pedagogical technologies. The essence of political socialization is in the formation of qualities and values, necessary for adaptation to the given political system and performance of certain political roles.

Key words: socialization, political socialization, political orientations, political theories.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що зміни, які відбулись у соціально-економічній галузі української держави, закономірно привели до суттєвих перетворень у політичній структурі суспільства: змінилася ідеологічна система, суспільно-політичні інститути, відносини, принципи політичного життя. Змін зазнали й глибинні основи політичної свідомості та поведінки людей – соціально-психологічна галузь, яка довгі десятиліття формувалася в умовах жорсткої ідеологічної системи. У цих умовах політична соціалізація учнів, яка є важливою складовою частиною загально-соціалізаційного процесу, стала однією з актуальних соціальних проблем. Від правильності й ефективності її розв'язання залежить не тільки морально-

етичний стан суспільства, але і його спокій та політична стабільність.

У політично організованих суспільствах людина завжди вільно чи невільно залучена до системи політичних стосунків, є носієм політичної культури. Перманентний процес залучення людини до політичної системи, формування в неї певного ставлення до влади та політичної активності на ґрунті засвоєння змісту політичної культури суспільства й самостійного осмислення сутності соціального буття одержав назву політичної соціалізації.

Політична соціалізація є однією зі складових загального процесу соціалізації людини. Процес залучення індивіда до політичної системи завжди відбувається в контексті його залучення до системи

суспільних стосунків у цілому. Засвоюючи через соціальне спілкування й виховання та розвиваючи в міру індивідуальних здібностей соціально-культурний досвід, індивід засвоює й розвиває навички, знання, норми, цінності і традиції політичної системи.

У традиціях вітчизняних психолого-педагогічної й соціологічної наук проблеми політичної соціалізації розглядалися в основному через проблеми політичного виховання, політичного навчання й освіти. У дослідженнях В.Байкової, В.Васильєва, Д.Гілязітдинова, А.Деркача, П.Позднякова, Ф.Шереги, А.Яковлева та ін. аналізувалися канали й механізми політичної пропаганди й агітації, їх результативність, вплив на формування політичних переконань.

Окремі аспекти політичної соціалізації достатньо широко представлено в науковій літературі. Філософсько-соціологічні аспекти відображено в працях А.Бандури, Н.Недікова, Д.Істона, Б.Скінера, Е.Швачко та ін. Політологічні проблеми висвітлено в роботах С.Рошина, С.Разуваєва, В.Павловського, Е.Головахи, В.Пухляка, С.Макеєва, А.Надточія, Е.Шестопада. Питання політичного виховання розкрито в дослідженнях Н.Гаврилова, І.Жадан, О.Кожем'якіна, Л.Лепіхова, С.Максименко. Однак при всьому розмаїтті політичної проблематики педагогічна її складова виглядає найменш розробленою, особливо щодо умов сьогодення.

Мета даної статті – вивчення поняття політичної соціалізації в сучасній педагогічній науці.

Стрімке поширення новоутвореної термінології ми пов'язуємо з тим, що з др. пол. ХХ ст. у дослідженнях з класичної соціалізаційної проблематики утвердилася думка, що понятійний простір, утворений терміном “соціалізація”, охоплює загальні й специфічні особливості. Наслідком стала поява значної кількості досліджень, присвячених політичній, етнокультурній, статево-рольовій, етнічній та іншим видам соціалізації.

Визначення сутнісних особливостей політичної соціалізації учнів вимагає з'ясування специфіки загального соціалізаційного процесу. Інакше кажучи, не можна виявити особливості політичної соціалізації, не визначившись із загальним трактуванням соціалізації в сучасній педагогічній науці [1, с. 7].

Соціальна педагогіка розглядає соціалізацію як процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини із стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами її життя на всіх вікових етапах [2, с. 9].

Докторське дослідження С.Савченко показало, що сьогодні соціалізацію слід розглядати як: а) багато-складний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією; б) явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єкту єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні й відтворенні соціальних цінностей і норм; в) соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів і їх неповторністю у контексті становлення конкретної людської особистості; г) рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;

г) соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі; д) невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів у системі освіти України [5, с. 10].

Важливим і цікавим є твердження В.Москаленко про те, що поняття “формування особистості” відображає процес становлення й розвитку особистості з точки зору зародження, складання, набуття довершеності й зрілості її особистісних рис, тоді як поняття “соціалізація” фіксує не тільки процес складання, становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікацію в ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей” [3, с. 17].

Вивідним загального поняття “соціалізація” є термін “політична соціалізація”, який у 50–60-ті рр. ХХ ст. міцно входить до наукового політологічного лексикону. Свідченням тому є його широке використання в працях Г.Алмонда, С.Верби, Р.Зігель, Д.Істона, Р.Гесса, П.Шарана, Г.Хаймена. Саме з іменем останнього пов'язане безпосереднє використання терміна в праці “Політична соціалізація”, яка вийшла друком у 1959 р.

Американський політолог Ф.Грінштейн стверджує, що використання цього поняття можливе в таких ситуаціях:

- 1) під час вивчення політичних орієнтацій у дітей;
- 2) під час вивчення норм і правил, які переважають у суспільстві;
- 3) під час вивчення впливу різноманітних політичних теорій на громадян у будь-якій стадії їх життєвого циклу;
- 4) у ході спостережень за діяльністю інститутів соціалізації, які є своєрідними каналами впливу суспільства на людину [1, с. 11].

Більшість дослідників трактують політичну соціалізацію як форму політичного розвитку особистості, як процес активного засвоєння індивідом ідеологічних і політичних цінностей і норм, які панують у конкретному суспільстві. При цьому часто опускається власне психолого-педагогічний аспект, який відображає процес перетворення цих норм і цінностей в усвідомлену суб'єктом систему власних політичних установок, що визначають позиції й поведінку особистості в політичній системі суспільства. Таке трактування соціалізації багато в чому збігається з цілями цілеспрямованого державного виховання, яке не тільки направлене на відтворення панівних політичних цінностей, але й переслідує цілі формування особистості. Внаслідок цього соціалізацію часто плутають із цілеспрямованим політичним чи громадянським вихованням.

Оцінюючи суму знань, накопичених у вивченні політичної соціалізації, зазначимо: незважаючи на те, що багато робіт відображають уявлення й дух свого часу, у них міститься чимало важливих загально-теоретичних положень, які зберігають своє значення до сьогодні.

Неважно помітити, що у разі визначення контексту, в якому можливе використання терміна “політична соціалізація”, на наш погляд, упущено соціально-педагогічний аспект, який передбачає, що сьогодні говорити про соціалізаційний процес без

визначення педагогічних механізмів управління ним неможливо.

Необхідно мати на увазі, що політична соціалізація виконує ряд найважливіших функцій:

1) визначає політичні цілі й цінності, до яких йде і яких прагне досягти індивід через політичну участь;

2) формує вистави про прийнятні способи політичної поведінки, про доречність тих або інших дій у конкретній ситуації;

3) визначає відношення індивіда до навколишнього середовища й політичної системи;

4) виробляє певне відношення до політичної символіки;

5) формує здатність до пізнання навколишнього світу;

6) формує переконання й відносини, що є "кодом" політичного життя.

Виділяються різні типи політичної соціалізації: пряма й непряма (первинна й вторинна). Пряма соціалізація – це безпосереднє придбання політичних знань і установок. Непряма соціалізація – це свого роду "проекція" рис характеру, раннього дитячого досвіду, безпосереднього оточення особистості на формування політичних установок. Так, наприклад, установки дитини стосовно життя батька, що формуються в ранні періоди, можуть бути надалі трансформовані у відносини до політичних об'єктів (президентові, парламенту, суду, партії та ін.) [4].

Політична соціалізація особи здійснюється у декілька етапів.

На першому з них – етап політизування – у дітей під впливом оцінок батьків, їх відносин і реакцій формуються перші уявлення про світ політики.

Другий етап – персоналізація. У цей період сприйняття влади персоніфікується. Зразками влади стають, наприклад, фігури президента, прем'єр-міністра або поліцейського.

На третьому етапі – етапі ідеалізації – найважливішим політичним фігурам приписуються певні якості і на цій основі утворюються стійкі емоційні відносини до політичної системи.

Четвертий етап, що отримав назву інституційного, характеризується переходом від персоніфікованого сприйняття політики до абстрактнішого. На цій стадії закладаються уявлення про інститути влади.

Більшість авторів спільні в думці, що політична соціалізація може бути предствалена різними віковими періодами. У цьому випадку простежується досить тісний зв'язок із загально соціалізованим процесом, у якому виділяється кілька стадій. У політичній соціалізації виділяють зазвичай чотири основних етапи: 1) від народження до вступу в школу; 2) час навчання в школі; 3) період трудової діяльності; 4) після завершення трудової діяльності [6, с. 496].

Кожному з окреслених етапів відповідає група завдань, покликаних сформувані в людині певні політичні знання й уміння. Так, першому відповідає завдання ідентифікації з певною політичною спільнотою – державою, нацією. Для періоду навчання характерне засвоєння специфічних політичних знань і вмінь, формування почуття патріотизму й відповідальності перед суспільством. Період трудової діяльності передбачає активну участь особистості в політичному житті, виконання різноманітних політичних ролей: виборця активного політичного діяча, лідера, опозиціонера та ін. Нарешті, для етапу після трудової соціалізації характерне згасання політичної активності, перенесення акценту на пасивні форми вияву інтересу до політики [1, с. 22].

Соціально-педагогічна специфіка дослідження політичної соціалізації зумовлює її розуміння як різновиду характерних процесів пізнання, спілкування, оволодіння навичками практичної політичної діяльності. По суті, кожний політичний лідер, і студентський у тому числі, з позицій соціалізаційної теорії розглядається як виконавець певної соціальної ролі, яка тим краще виконана, чим більш професійно він до неї підготовлений.

З позицій теорії політичної соціалізації в цьому визначенні містяться найважливіші її характеристики: 1) вказівка на те, що процес засвоєння соціального, у тому числі й політичного досвіду, відбувається шляхом включення індивіда в суспільно-політичні зв'язки; 2) думка про те, що не можна успішно політично соціалізуватися поза активною політичною діяльністю, не вступаючи у взаємодію з політичним середовищем.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у вивченні основ політичної соціалізації учнів у контексті збереження цінностей політичної культури.

Література

1. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Куріло. – К. : Генеза, 2004. – 220 с.
2. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А. Й. Капська, О. В. Безпалько. – К., 2002. – 164 с.
3. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 199 с.
4. Політична соціалізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіональному простору : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Савченко С. В. – Л., 2004. – 41 с.
6. Шляхун П. П. Політологія / П. П. Шляхун. – К. : Либідь, 2002. – 576 с.

УДК 159.922.7:159.9.072

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДОШКІЛЬНИКА

Горбачова О.Ю.

Стаття присвячена проблемі становлення ціннісних орієнтацій старшого дошкільника. У статті акцентується увага на особливостях зв'язку індивідуальних психологічних особливостей дитини, а саме властивостей нервової системи, самооцінки, рівня тривожності та ціннісних орієнтацій.
Ключові слова: ціннісні орієнтації, темперамент, самооцінка, тривожність.

Статья посвящена проблеме становления ценностных ориентаций старшего дошкольника. В статье акцентируется внимание на особенностях связи индивидуальных психологических особенностей ребенка, а именно свойств нервной системы, самооценки, уровня тревожности и ценностных ориентаций.
Ключевые слова: ценностные ориентации, темперамент, самооценка, тревожность.

The article addresses the problem of the formation of value orientations in senior preschool children with emphasis on the specific features of interdependence of value orientations and the child's individual psychological characteristics (properties of the nervous system, self-esteem, level of anxiety and value orientations).
Key words: values, temperament, self-esteem, anxiety.

Дитинство – епоха в житті дитини, в якій закладаються основи її особистості, які впродовж наступного життя лише “шліфуються”. Цей життєвий період спрямований на всебічне забезпечення найбільш сприятливих умов для такого становлення особистості дитини, в яких вона росте активною і здоровою зі стійкою системою ціннісних орієнтацій, яка забезпечить нормативний розвиток особистості дитини як члена сучасного суспільства. Становлення ціннісних орієнтацій старшого дошкільного складний процес, який проходить декілька стадій: сприймання, ідентифікація, інтеріоризація. Так, перша, із зазначених, значною мірою визначатиметься індивідуальними особливостями, адже зовнішні впливи мають різне значення для кожної дитини.

Дослідження структури смислової сфери старшого дошкільника дало можливість зробити висновки про неоднорідність її структури у дітей 6-річного віку, що у свою чергу дозволяє зробити припущення про значні індивідуально-психологічні відмінності в її становленні.

Дослідженням ціннісних орієнтацій займалися багато вітчизняних науковців (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Л.Божович, Б.Братусь, В.Чудновський, Д.Леонтьєв та ін.). Дослідженням взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з індивідуально-типологічними особливостями в юнацькому віці займалися

Н.О.Волкова, К.Д.Шафранська, Т.Г.Суханова. Характер зв'язку властивостей нервової системи та особливостей становлення структурних елементів смислової сфери дошкільника достатньо не вивчені. Тому метою нашої роботи є дослідження характеру зв'язку індивідуальних психологічних особливостей старшого дошкільника і його ціннісних орієнтацій.

Для дослідження особливостей зв'язку між індивідуальними психологічними особливостями та ціннісними орієнтаціями дошкільника пропонуємо взяти лише ті цінності, які, на нашу думку, забезпечують ціннісно-сислово готовність до навчання, а саме: цінність здоров'я, цінність активного, продуктивного життя, цінність пізнання, освіченості, вихованості, цінність вольової саморегуляції.

Діагностика сформованості ціннісної сфери старшого дошкільника (тест тварин Заззо; методики Н.Непомнящої “Картинки предметні”, “Три питання”, “Невизначена розповідь”), яка охопила 99 дітей віком 6 років, показала, що лише чотири цінності, з указанного переліку входять до структури актуальної динамічної смислової системи дитини. Так, цінність здоров'я діагностовано у 31,31% від загальної кількості вибірки, цінність активного, продуктивного життя – у 64,6%, цінність освіченості – у 19,19%, цінність вихованості – у 28,28% вибірки. Тому в

нашому дослідженні зосередимо увагу на цих чотирьох цінностях.

Враховуючи природу ціннісних орієнтацій, необхідно відмітити важливість дослідження індивідуальних особливостей щодо реагування дитини на всі зовнішні впливи, яких дитина зазнає свідомо і несвідомо, які значною мірою визначають процес організації її соціалізації. До таких особливостей необхідно віднести тип нервової системи, який визначає емоційні прояви, особливості мотивації, вольові процеси тощо.

Дослідження проявів темпераменту було проведено за допомогою опитувальника А.Томаса і С.Чесса. Дана методика передбачає складання портрету дитини за такими поведінковими проявами темпераменту: активність, регулярність (ритмічність), реакції на нові стимули, адаптивність, поріг чутливості, інтенсивність реакції, позитивний фон настрою, відволікання, наполегливість і тривалість уваги. Кожна шкала дозволяє виявити домінуючі прояви, а отже ті, які є провідними у регуляції поведінки і діяльності дитини. Так, діти з домінуючою рисою темпераменту "активність" орієнтовані на інтенсивне спілкування з однолітками, вони потребують колективної взаємодії, що забезпечує швидку адаптацію їх до нового соціального середовища. У таких дітей, за результатами досліджень провідними виявились цінності "активне життя" (32%) та цінність "здоров'я" (28%). Однак вони більш схильні до конфліктів з дітьми із власного комунікативного простору. Цінність "вихованість" склала лише 16% від загальної представленості усіх чотирьох цінностей. У дітей, які відмічались як боязкі та нерішучі, провідною є риса темпераменту "поріг чутливості". Такі діти здебільшого спостерігають за грою дітей зі сторони й рідко проявляють самостійність у включенні у взаємодію з однолітками. У них діагностовано лише дві цінності з указанного переліку, а саме: цінність "вихованість" (33%), "освіченість" (66,7%).

Усі чотири цінності було діагностовано у дітей з такими домінуючими рисами темпераменту як: активність, ритмічність, що дозволяє говорити про важливість цих рис темпераменту для становлення ціннісних орієнтацій.

Статистична обробка виявила такі кореляційні зв'язки між цінностями та рисами темпераменту: цінність активного життя – активність; цінність вихованість – ритмічність; цінність здоров'я – активність; цінність освіченість – активність, адаптивність, поріг чутливості.

Розрахунок кореляційних коефіцієнтів проводився за допомогою критерія К.Пірсона, що дозволив зіставити особливості наявності ціннісної орієнтації у групі дітей з домінуючою певною рисою темпераменту. Розподіл усіх ціннісних орієнтацій виявився

нерівномірним, так χ^2_1 (цінність активного продуктивного життя) = 19,47 ($p \leq 0,05$, $p = 15,507$), χ^2_2 (цінність вихованість) = 26,83 ($p \leq 0,01$, $p = 20,090$), χ^2_3 (цінність здоров'я) = 37 ($p \leq 0,01$, $p = 20,090$), χ^2_4 (цінність освіченість) = 18,17 ($p \leq 0,01$, $p = 20,090$). З огляду на це, можна стверджувати, що між ціннісними орієнтаціями дитини та рисами темпераменту існує зв'язок.

Усе це дозволяє розглядати темперамент як прогностичний фактор становлення ціннісних орієнтацій дитини, адже його особливості значною мірою визначають моделі діяльності, які спрямовують активність дитини у різних сферах життєдіяльності. Знаючи особливості темпераменту дитини, батьки і вихователь повинні створювати умови для реалізації "моделі хорошої відповідності" [1], яка передбачає не просто врахування індивідуальних властивостей темпераменту дитини, а органічну взаємодію з нею, що забезпечує активізацію найбільш адаптивних її сторін та пригнічення асоціальних.

Дошкільні роки – початкові сходи в становленні особистості дитини, які закладають основу довільності та саморегуляції. У ці роки відбувається становлення усвідомлення дитиною себе, оцінка своїх вчинків та вчинків інших людей, співвіднесення їх між собою. Самооцінка дитини формується шляхом інтеріоризації оціночних суджень дорослих, при чому оцінка одного вчинку, дії, або навіть зовнішнього вигляду сприймається як особистісна. Дітям старшого дошкільного віку важко відокремити самооцінку власного фізичного "Я" від самооцінки соціального "Я". Для дитини 6–7 років гарний значить хороший, що свідчить про велике значення зовнішності як своєї (у самооцінці), так й іншої людини. Старший дошкільник зазвичай ідентифікує себе з красивою дитиною, вважаючи її гарною і доброю. Вищезгадане може бути свідченням домінуючості цінності краса у структурі різних динамічних смислових систем. Так, указана цінність діагностовано у 67% вибірки. Самооцінка дитини старшого дошкільного віку здебільшого висока, що можна пояснити недостатніми когнітивними здібностями до виявлення причин своїх успіхів. Так, лише 15% дітей від загальної кількості вибірки ($n=99$) мають середній рівень самооцінки, а інші – 85% – високий, або дуже високий рівень (методика Р.С.Немова "Який Я"). Таким чином, можна зробити висновок, що висока самооцінка дошкільника є віковою особливістю його "Я-концепції". Ми припускаємо, що ця вікова особливість самооцінки забезпечує рішучість та активність старшого дошкільника, його орієнтацію на успіх у разі недиференційованої оцінки складності завдання, за яке він береться. Аналіз дослідження самооцінки дітей старшого дошкільного віку та досліджуваних нами ціннісних орієнтацій дозволив дати характеристику кожного з трьох діагностованих рівнів самооцінки (табл. 1).

Таблиця 1

Ціннісні орієнтації	Дуже висока самооцінка		Висока самооцінка		Середня самооцінка		Σ
	(%)	N	(%)	N	(%)	N	
Активне продуктивне життя	69,6	39	78,6	22	20	3	64
Вихованість	7,1	4	21,4	6	53,3	8	28
Освіченість	7,1	4	7,1	2	20	3	19
Здоров'я	17,6	10	17,6	5	6,7	1	31

Результати дослідження виявили значні відмінності у сформованості ціннісної орієнтації “активне продуктивне життя” у дітей з високим та середнім рівнем самооцінки та у разі зіставлення групи дітей з дуже високою самооцінкою та групи дітей з середньою самооцінкою. Для зіставлення показників сформованості цих ціннісних орієнтацій у групах дітей з різним рівнем самооцінки ми скористалися критерієм Фішера. Так, для першого випадку (група дітей з високою самооцінкою – група дітей з середньою самооцінкою) $\Phi_{\text{емп}} = 6,55$, для другого (група дітей з високою самооцінкою – група дітей з середньою самооцінкою) $\Phi_{\text{емп}} = 3,5$. За результатами статистичних підрахунків можна стверджувати, що між групою дітей із середньою самооцінкою існують достовірні відмінності у сформованості ціннісної орієнтації “активне продуктивне життя” з групами дітей з високою та дуже високою самооцінкою: доля дітей зі сформованою ціннісною орієнтацією “активне продуктивне життя” у групах дітей з високою та дуже високою самооцінкою більша, ніж у групі дітей з середньою самооцінкою. Таким чином, особливості становлення ціннісних орієнтацій пов’язані з рівнем самооцінки старшого дошкільника.

Старший дошкільник уже здатний передбачати можливі наслідки своїх дій шляхом емоційної саморегуляції, яка знижує можливість утворення сильних негативних емоцій. Його досвід взаємодії з соціальним середовищем склав основу утворення стійких емоційних відносин з кожною групою: однолітків, дорослих, при чому взаємодія з кожною групою для дітей може мати різне значення. Ми припускаємо, що такі взаємовідносини вибудовуються на основі різних ціннісних орієнтацій. Для дослідження ролі групи однолітків та групи дорослих ми скористалися проєктивним тестом тривожності Р.Теммла, М.Доркі, В.Амен. Враховуючи, що сильні емоції сигналізують про значущі для дитини обставини її життя, значну увагу ми приділили групі

картинок, на яких зображено ситуації взаємодії у системі “дитина-дитина” та “дитина-дорослий”, які мають різне смислове наповнення та відображають емоційний досвід дитини у певній сфері відносин. Так, високий показник індексу тривожності стосунків “дитина – дитина” або індексу тривожності стосунків “дитина дорослий”, може свідчити, на нашу думку, про важливе місце в житті дитини цих стосунків. Загальна тривожність, на нашу думку впливає на активність дитини, адже може бути причиною як агресивної, так і нерішучої поведінки, що у свою чергу може позначатися на процесі становлення ціннісних орієнтацій. Можливим, у разі високого індексу тривожності, є й варіант із конфліктом ціннісних орієнтацій дитини, що визначається у їх несформованості, та може бути причиною як гіпертрофованого (гіпотрофованого) типу організації сімейного виховання, так і показником неадекватної (завищеної/заниженої) самооцінки, внутрішньоособистісного конфлікту. Так чи інакше це свідчить про неадекватне становлення смислової сфери дитини.

За результатами дослідження тривожності дітей (71,7%) мають високі показники тривожності у системі стосунків “дитина – дитина”. Так, при середньому показнику загальної тривожності у 55,9%, середній показник тривожності у системі стосунків “дитина – дитина” – 39,7%. Таким чином, можна припустити, що для дитини старшого дошкільного віку взаємини з іншою дитиною є визначальними. Так, високі показники індексу тривожності у системі “дитина-дитина” можуть бути полярно інтерпретовані, а саме: негативна реакція дитини на зображення ситуації, яка моделює взаємодію дітей може свідчити про ситуативну складність вибудови їх для цієї дитини за наявності потреби в них, або ж демонструвати відсутність потреби дитини у тісній взаємодії з іншими дітьми, прагнення до усамітнення, однак у цьому випадку така поведінка дитини може бути оцінена позитивно якщо одиночна активність дитини продуктивна та конструктивна.

Таблиця 2

Цінності	Індекс тривожності						Φ_1	Φ_2	Φ_3
	$IT_{\text{дд}}$		$IT_{\text{дс}}$		$IT_{\text{дд}}=IT_{\text{дс}}$				
	(%)	N	(%)	N	(%)	N			
Активне продуктивне життя	74,65	53	41,67	10	25	1	2,86	2,01	0,64
Вихованість	11,27	8	70,83	17	75	3	5,5	2,75	0,21
Освіченість	5,63	4	54,17	13	50	2	5,03	2,17	0,16
Здоров'я	25,35	18	37,9	9	100	4	1,08	4,08	3,39

Примітка. $IT_{\text{дд}}$ – індекс тривожності у відносинах дитина – дитина, $IT_{\text{дс}}$ – індекс тривожності у відношеннях дитина – старша людина (дорослий), $IT_{\text{дд}} = IT_{\text{дс}}$ – індекс тривожності у відносинах дитина – дитина рівнозначний індексу тривожності у відношеннях дитина – старша людина (дорослий); Φ_1 – значення критерію для зіставлення груп дітей з високими показниками $IT_{\text{дд}}$ та $IT_{\text{дс}}$, Φ_2 – значення критерію для зіставлення груп дітей з високими показниками $IT_{\text{дд}}$ та $IT_{\text{дс}}$, Φ_3 – значення критерію для зіставлення груп дітей з високими показниками $IT_{\text{дс}}$ та $IT_{\text{дд}} = IT_{\text{дс}}$.

Дані, подані у таблиці 2, дозволяють говорити про неоднаковий рівень сформованості ціннісних орієнтацій у дітей з різними показниками тривожності у системі стосунків “дитина – дитина” та у системі стосунків “дитина – дорослий”. Так, високий відсоток сформованості цінності “активність та продуктивність життя” виявлено у групі дітей з високим показником індексу тривожності у системі “дитина-дитина” (53,

при $n=71$), тоді як у групі дітей з високим показником індексу тривожності у системі “дитина-дорослий” вказана цінність діагностовано лише у 10 дітей ($n=24$). Розбіжності, які ми отримали при статистичних підрахунках за допомогою критерію Фішера, підтвердили зв'язок між ціннісними орієнтаціями старшого дошкільника та характером тривожності у системах стосунків “дитина – дитина” та “дитина –

дорослий". Отримані дані дозволяють говорити про те, що для дітей з орієнтацією на стосунки з іншою дитиною важливим є активність та продуктивність, які, за нашим припущенням, забезпечують високий соціальний статус у групі однолітків; діти для яких доміантними є стосунки з дорослими вимагають від себе та партнера у взаємодії дотримання правил поведінки, які забезпечують повагу та увагу один до одного, а також наявність знань та вмінь їх використовувати, що підтримує взаємозацікавленість партнерів.

За підсумками дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Одним із внутрішніх чинників, які визначають сформованість орієнтацій старшого дошкільника на цінності здоров'я, активного, продуктивного життя, освіченості, вихованості є властивості нервової системи.

2. Високий рівень самооцінки дитини старшого дошкільного віку забезпечує його активність та рішучість навіть у нових умовах, а тому знаходиться у взаємозв'язку з цінністю активного та продуктивного життя.

3. Характер відносин дитини з іншими дітьми та з дорослими впливає на становлення її ціннісних орієнтацій. Так, пріоритетність взаємовідносин з однолітками корелює з ціннісною орієнтацією "активне продуктивне життя", а пріоритетність взаємовідносин з дорослими – з ціннісними орієнтаціями "вихованість", "освіченість".

Подальше дослідження вбачаємо у розробці програми формування ціннісно-сміислової готовності старшого дошкільника до навчання.

Література

1. Thomas A, Chess S. Temperament and development / A. Thomas, S. Chess. – New York, Brunner/Mazel, 1977. – 270 p.

УДК 159.9:316.61

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОБЛЕМИ КОМАНДОТВОРЕННЯ В МЕЖАХ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОЇ ПАРАДИГМИ

Горбунова В.В.

“Практика випереджає теорію” – це твердження є слушним і у випадку розвитку проблеми командотворення. І хоча активне впровадження різного роду технологій, з одного боку, є стимулом для наукового розвитку проблеми; з іншого – тягне за собою методологічні ризики, насамперед безсистемного еклектизму. В статті представлено авторський погляд щодо методологічних орієнтирів проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми: наводиться короткий методологічний підсумок концептуалізації проблеми та окремі результати її теоретичного моделювання, накреслюються перспективи емпіричного дослідження.

Ключові слова: команда, командотворення, ціннісно-рольова парадигма, простір командної інтеракції.

“Практика опережает теорию” – это утверждение справедливо и в отношении развития проблемы командообразования. Активное внедрение разного рода технологий, с одной стороны, является стимулом для научного развития проблемы, с другой – влечет за собой методологические риски, прежде всего, бессистемного эклектизма. В статье представлен авторский взгляд на методологические ориентиры проблемы командообразования в ценностно-ролевой парадигме: приводится краткий итог концептуализации проблемы, а также отдельные результаты ее теоретического моделирования, намечаются перспективы эмпирического исследования.

Ключевые слова: команда, командообразование, ценностно-ролевая парадигма, пространство командной интеракции.

“Practice is ahead of theory” – this statement is also true in the context of research into the teambuilding problem. Though active implementation of various technologies, on the one hand, is a stimulus for scientific development of the problem, on the other hand, it entails methodological risks of unsystematic eclecticism. The article sets forth the author’s view on the methodological guidelines in teambuilding within the framework of the value-role paradigm: a brief methodological summary of conceptualization of the problem and selected results of its theoretical modeling are presented; prospects for empirical research are outlined.

Key words: team, teambuilding, value-role paradigm, team interaction space.

Постановка проблеми. Створення умов необхідних для гармонізації командної діяльності та взаємин, зміст процедур, етапність, механізми їх впровадження, – все це об’єднується у специфічні інструменти – технології командотворення. Їх арсенал вражає різноманітністю: від серйозних програм зі стратегічного планування командного розвитку, діагностично-тренінгових проєктів до квестів, естафет, мотузчаних, рафтинг-курсів та інших ігор на дозвіллі з більшою чи меншою долею екстриму.

На жаль, окрім дієвих, науково обґрунтованих та методично адекватних є й інші розробки? які, хоч і гарно презентовані, однак мають низку зауваг щодо своєї валідності. Так, по-перше, більшість популярних технологій формування та розвитку команд є запозиченими з-за кордону, що тягне за собою певні культурно-адаптаційні ризики; по-друге – орієнтовані переважно на бізнес-сегмент, через що лишаються поза увагою команди з інших сфер; по-третє – розроблені на засадах відповідності команди певному зразку, ідеальній моделі, через

що здійснюється своєрідна підгонка і, якщо хтось не відповідає заданим стандартам – ризикує втратити місце в команді. Згаданий підхід має ряд переваг, серед яких універсальність, стандартизованість процедур, їх відносна оперативність, однак є й істотні ризики, зв'язані переважно із недостатністю методологічної рефлексії.

Аналізуючи проблеми розвитку соціальної психології як базової, фундаментальної дисципліни М.М.Слюсаревський вказує на брак, з одного боку, фундаментальності, з іншого – технологічності: “І друге, безперечно, впливає з першого, адже саме пізнання фундаментальних закономірностей досліджуваних явищ, побудова їх теоретичних моделей уможливають розроблення відповідних технологій” [1, с. 22]. Саме тому авторська розробка проблеми командотворення орієнтована на розбудову цілісного підходу із методологічно виваженим концептуальним базисом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ряді сучасних, зокрема вітчизняних, розробок у сфері командного розвитку (теоріях соціальної психології організації В.П.Казміренко [6], психологічного забезпечення управління організаціями Л.М.Карамушки [7], рефлексивного управління організаціями М.І.Найдьонова [8], колективної суб'єктності управлінських команд В.В.Третяченко [11]), – вказується на важливість урахування феноменів зв'язаних із унікальністю життєвого світу, досвіду кожного із членів команди, і як наслідок, їхньої суб'єктності, цінностей, поведінкових стратегій.

Авторський підхід розробляється у межах ціннісно-рольової парадигми, основу якої складають суб'єкто-центровані теорії та концепції, в яких обстоюється ціннісна унікальність людської природи, а також рольові теорії особистості, що в центр аналізу ставлять унікальність рольового репертуару кожної людини, її прагнення до рольової самореалізації.

Наведемо короткий методологічний підсумок концептуалізації проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми:

1. Проблема формування та розвитку команд переосмислюється через призму суб'єктоорієнтованих підходів до вивчення психічних явищ. Так, методологічні засади, закладені С.Л.Рубінштейном, К.О.Абульхановою-Славською, Б.Г.Ананьєвим, Л.І.Анциферовою, Г.С.Костюком, та розвинуті у дослідженнях суб'єктності В.А.Петровським, В.А.Роменцем, В.О.Татенком, реалізуються у зміщенні акцентів психологічного аналізу в процедурах командотворення з “колективності” (пошуку та підбору співробітників, що наближаються до певної ідеальної моделі команди) до “суб'єктності” (вивчення того, за яких особливостей спілкування та взаємодії людина може реалізувати власну суб'єктність у команді).

2. Інтерсуб'єктність командних взаємин у своїй соціальній, культурній, діалогічній зумовленості вивчається з огляду на філософські погляди М.М.Бахтіна, М.Бубера, В.Гумбольдта, Ю.М.Лотмана, Дж.Міда, розвинуті у психологічних теоріях надіндивідуальних, соціально, культурно, історично зумовлених форм психіки (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Московічі) та концепціях, що окрім індивідуальної, обстоюють колективну суб'єктність (А.В.Брушлінський, В.О.Васютинський, А.Л. Журавльов, В.В.Третяченко,

Н.В.Хазратова). У ході аналізу вважається на тенденції постнекласичної психології (К.Джерджен, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева), з чіткої позиції командна інтеракція аналізується як така, що постійно та неперервно суб'єктно-осмислюється та інтерсуб'єктно твориться.

3. Простір командої інтеракції аналізується у своїй включеності у життєвий світ особистості (Е.Гуссерль, Л.Бінсвангер, Ф.Ю.Василюк, Д.О.Леонтьєв, Т.М.Титаренко) та зумовленості індивідуальним досвідом стосунків та діяльності, зокрема творчої (О.М.Лактіонов, І.П.Манюха, В.О.Моляко), що здобувається особистістю в ході неповторного життєвого шляху (Ш.Бюллер, Є.І.Головаха, О.О.Кронік, Н.А.Логінова).

4. Вихідними у розробці уявлень про ціннісну природу інтеракції в команді стали основні положення теорій, що спираються на концептуальні ідеї Л.С.Виготського та О.М.Леонтьєва щодо природи людської свідомості, її значеннєвої, ціннісно-сислової структури (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, З.С.Карпенко, О.М.Лактіонов, Д.О.Леонтьєв, О.Л.Музика).

5. Теоретичне моделювання ціннісно-рольової інтеракції у командах здійснюється на базі рольової теорії особистості П.П.Горностая, зокрема, розвиваються ідеї щодо ціннісно-сислових ролей, драматургічно-рольова модель життєвого світу та модель рольової взаємодії. Також здійснюється апеляція до тих рольових теорій, у яких рефлексується суб'єктно-ціннісна сутність рольової поведінки людини (Е.Берна, Дж.Келлі, Я.Л.Морено).

Стаття ставить на меті окреслення методологічних орієнтирів розробки проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми.

Виклад основного матеріалу. У ході теоретичного аналізу сутнісних ознак, що використовуються на позначення різних типів малих груп, було виокремлено три критеріально відмінних групи характеристик: характеристики діяльності та ставлення до неї; а також характеристики нормативно-рольової та ціннісно-рольової взаємодії [1]. З огляду на здійснений аналіз, команда визначається як мала група, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої праці, орієнтованої на розв'язок командних задач; взаємодія на предмет командної діяльності будується на засадах компетентності, рольової доцільності, а також взаємно розподіленої відповідальності, міжособистісні взаємини є значущими, такими, що сприяють відчуттю психологічного комфорту і створюють можливості особистісного зростання. Саме остання група характеристик є вихідною, джерельною, такою, що має братися в фокус процедур та технологій орієнтованих на формування та розвиток команд.

Аналіз існуючих моделей командотворення призвів до рефлексії двох тенденційно-відмінних у своїй методологічній основі підходів – діяльнісно та суб'єкто орієнтованого, а також третього – інтеграційного за своєю сутністю [3]. Закцентуємо увагу на тому, що моделі включені до першого підходу є не стільки командотворчими, в сенсі сприяння розвитку груп до рівня команд, скільки “діяльнісно творчими”, орієнтованими на оптимізацію, технологізацію процесу діяльності. Моделі ж, що входять до суб'єктно орієнтованого та інтегративного підходів, – базуються на даних про зумовленість командного розвитку міжособистісними взаєминами, специфікою потреб,

очікувань і цінностей осіб, що їх творять. Підсумок аналізу – командотворення не можливе поза контекстом тієї діяльності, що об'єднує групу і для зростання продуктивності якої власне і створюється команда, однак і не може зводитись до перетворень у ній. Позитивна синергія спільної діяльності є ефектом, виникненню та зростанню якого сприяє ціла низка умов, пов'язаних, перш за все, із специфікою взаємодії у командах.

Аналіз питань психологічної предикції успішності особистості в діяльності вивів на проблематику її суб'єктної, зокрема ціннісно-сміслової регуляції [4]. Результати низки досліджень, що базуються на методології зв'язку свідомості та діяльності, переконливо свідчать, що ґрунтовний аналіз змісту свідомості: установок, мотивів, смислів, цінностей, ціннісно-сміслових ставлень, смисложиттєвих орієнтацій тощо; їх ієрархії та взаємозв'язків, що реалізуються у структурно-змістових феноменах таких, як картина / образ світу, імпліцитні теорії, сенс життя, життєстійкість, ресурсність розвитку, особистісний потенціал, ціннісна/сміслова регуляція тощо, – є плідним шляхом прогностичного аналізу успішності в діяльності. Що ж до предикції особистісної успішності в командній праці, то тут на перший план виходять ціннісно-рольові характеристики, що визначають місце людини у командній інтеракції та розгортаються в координатах життєвого досвіду й суб'єктивної значущості діяльності та стосунків.

Згадані результати аналітичних розвідок, щодо психологічної сутності командної діяльності, перспективності командотворення у напрямку розвитку особистісних взаємин та ролі суб'єктної, ціннісно-рольової регуляції успішності особистості лягли в основу теоретичного моделювання проблеми командотворення в межах ціннісно-рольової парадигми (рис. 1).

В концепціях життєвого світу особистості наголошується як мінімум на двох його вимірах, (площинах, просторах, аспектах, складових), що різняться за спрямованістю на себе та інших людей, предмети, явища; інтерпретацією, осмисленням дійсності та діяльнісних наслідків цих процесів. Так, про зовнішній

і внутрішній аспекти життєвого світу міркує Ф.Ю.Василюк [1]; про зовнішню, віртуальну та внутрішню його складові П.П.Горностай [5]; про внутрішній світ та зовнішні способи взаємин зі світом Д.О.Леонтьєв [8]; про індивідний, особистісний та соціальний простори життєвого світу Т.М.Титаренко [12]. Якщо аналізувати простір командної інтеракції у структурі життєвого світу особистості, то окрім внутрішньої, смислової, ціннісно-інтерпретаційної складової є зовнішня – це власне конструювання, творення, вибудовування командних взаємин особистістю засобами рольової презентації ціннісних змістів своєї свідомості. Якщо міркувати про цю подвійність у структурі командної інтеракції, то можна говорити про її **ціннісний та рольовий компоненти**, якщо ж ставити акцент на функційних відмінностях, – йтиметься про **інтерпретаційно-ціннісну та презентаційно-рольову регуляцію** командних взаємин. У такий спосіб у назвах елементів моделі закріплено базові одиниці психологічного аналізу інтеракції в команді (цінності, ролі) та основний механізм, за яким ці одиниці діють, регулюючи взаємини (інтерпретація, презентація).

Ціннісний компонент представлений і може бути досліджений через аналіз **імпліцитних теорій командних взаємин**, базова функція яких – це інтерпретаційно-ціннісна регуляція взаємин, що реалізується, насамперед, у **суб'єктному осмисленні інтеракції в командах**. Рольовий компонент містить **суб'єктивні рольові моделі командних взаємин**, що у своїй рольовій презентації беруть участь в **інтерсуб'єктному творенні інтеракції**.

Ціннісний і рольовий компоненти взаємозв'язані у структурі командної інтеракції, так само як функційно невіддільними є інтерпретаційно-ціннісна та презентаційно-рольова регуляція. В драматичній моделі життєвого світу особистості П.П.Горностая мова йде про його віртуальну складову, яку автор визначає як перехідну між зовнішнім та внутрішнім світом частину дійсності, яка "... існує завдяки нашій свідомості, але не в нашій уяві, а в міжособистісному інформаційному полі" [5, с. 17]. В нашій моделі цією

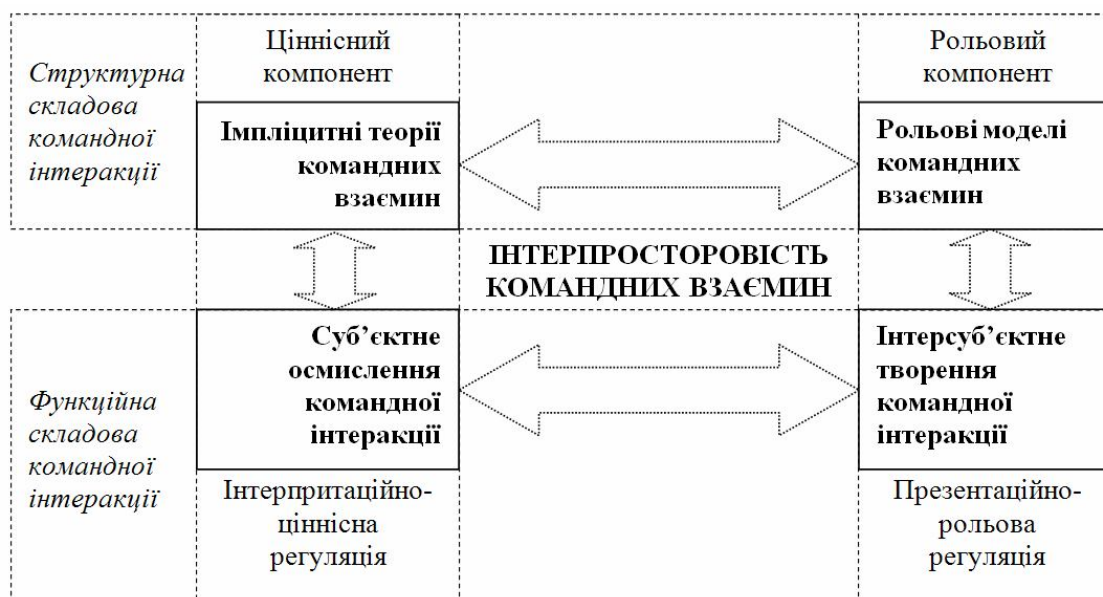


Рис. 1. Узагальнена модель ціннісно-рольової інтеракції в командах

складовою є *інтерпросторовість командних взаємин*, специфічне командне інтерпросторове середовище, що твориться та розгортається у життєвих світах учасників команди, де, власне, і формулюються ціннісні закони взаємин та розгортається командна інтеракція.

Висновки та перспективи подальших розвідок

1. Власне, командна інтеракція розгортається у інтерпросторовому середовищі, такому, що неперервно твориться і осмислюється її учасниками. З одного боку, мова йде про інтерсуб'єктне творення, конструювання, дискурсне занурення, з іншого – про розгортання цих процесів у межах динамічного поліпросторового утворення – внутрішнього, життєвого світу особистості. За таких особливостей простір командної взаємодії не може бути вивчений у відірваності від інших просторів життєвого світу людини, а психологічний аналіз міжсуб'єктної інтеракції у командах – стає, передусім, аналізом того, як життєвий досвід з різних сфер відбивається на значущості стосунків, діяльності, що набуває цінності, що нівелюється, заперечується, які є побоювання та очікування. Так, аналіз досвіду успішної чи неуспішної діяльності, так само як і досвіду комфортних чи деструктивних взаємин, тих оціночних, інтерпретаційних параметрів, що були сконструйовані в ході інтеракції, – дозволяє проникнути в особливості осмислення людиною теперішніх та майбутніх стосунків у команді, зрозуміти її ставлення до колег та діяльності, реконструювати очікування та побоювання, спрогнозувати особливості діяльності та взаємин у команді.

2. Аналіз простору командної взаємодії як суб'єктно осмислюваного/інтерсуб'єктно створюваного

виводить не лише на проблему конструювання змісту інтеракції в індивідуальній свідомості, а й на становлення її значення, важливості, цінності для людини. Йдеться про морально-етичні оцінки, когнітивні раціоналізації, спроби розуміння та пояснення, які в кожному разі є неповторними й унікальними, навіть за однакового вербального вираження – йдеться про суб'єктивну психосемантику зі своїм подієвим, стосунково-діяльнісно-досвідним шляхом творення. Психологічний аналіз ціннісного простору командної інтеракції передбачає його реконструкцію в індивідуальній семантиці життєвого світу кожного з учасників.

3. Оскільки інтеракція в командах є співтворчістю усіх учасників, – то розгортається вона у суб'єктній інтерпросторовості, за якої виникає цілий ряд феноменів, зв'язаних із відмінностями у цінності взаємин для людей та, власне, з їх рольовою сумісністю. Перманентна циклічна імплікація між суб'єктним осмисленням взаємин у командах, втіленим в імпліцитних теоріях та інтерсуб'єктним творенням через рольову, поведінкову презентацію – вимагає реконструкції інтеракційних феноменів у своєрідній дво-вимірності – ціннісному змісті та рольовій презентації. Враховуючи, що командні цінності творять власне учасники, – то саме аналіз ціннісної кон'юнкції їх життєвих світів, зокрема ціннісної основи імпліцитних теорій командної інтеракції; а також дослідження сумісності ціннісно-рольових моделей командних взаємин – є кроком у площину психологічного прогнозу. Звісно, прогноз командного розвитку є нежорстким та тенденційним, зумовленим рефлексією особистісного саморозвитку учасників команди та перманентністю інтерсуб'єктного творення взаємин у ній.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Горбунова В. В. Поняття про команду: істотні ознаки та характеристики / В. Горбунова // Соціальна психологія. – 2012. – № 1–2 (51). – С. 47–53.
3. Горбунова В. В. Технології командотворення: коротка систематика та аналіз обмежень / В. В. Горбунова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2012. – Вип. 33. – С. 43–47.
4. Горбунова В. В. Успішність у діяльності: проблема прогностичності психологічного аналізу / В. Горбунова // Психологія та суспільство. – 2012. – № 4. – С. 103–109.
5. Горностаї П. П. Психологія рольової самореалізації особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Горностаї П. П. ; Ін-т соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2009. – 32 с.
6. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
7. Карамушка Л. М. Психология управления заведениями средней освіти : монография / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
9. Найдюнов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях : монографія / М. І. Найдюнов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
10. Слюсаревський М. М. Соціальна психологія як наука: концептуальні засади, стан і стратегія розвитку / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 19 (22). – С. 3–23.
11. Третьяченко В. В. Коллективные субъекты управления : монография / В. В. Третьяченко. – К. : Абрис, 1989. – 586 с.
12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 373 с.

УДК 373.2:004

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РИЗИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Даценко Т.О.

У статті розглянуто основні критерії та вимоги до інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та використання їх у практиці дошкільної освіти. Визначено категорії та види ІКТ. Висвітлено перспективи та ризики впровадження ІКТ у роботу з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), дошкільна освіта, діти дошкільного віку.

В статье рассмотрены основные критерии и требования к информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ) и их использованию в практике дошкольного образования. Определены категории и виды ИКТ. Освещены перспективы и риски внедрения ИКТ в работу с детьми дошкольного возраста. Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), дошкольное образование, дети дошкольного возраста.

The article describes the basic criteria and requirements for information and communication technologies (ICT) and their application in the practice of preschool education. The main categories and types of ICT have been determined. The prospects and risks of introduction of ICT into the work with preschool age children have been highlighted.

Key words: information and communication technologies (ICT), preschool education, preschool children.

Постановка проблеми. Нині важко уявити якісну сучасну освіту без використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Інформаційно-комунікативні технології активно інтегруються у наше життя і систему освіти, в тому числі і дошкільну. Вже сьогодні вони використовуються в управлінні дошкільною установою, методичній роботі, у роботі з дітьми та їх батьками.

Інформатизація дошкільної освіти – процес цілком об'єктивний і неминучий. У дошкільних навчальних закладах формується нове освітнє середовище, з'являються високотехнологічні інформаційні засоби навчання та розвитку дошкільнят (відеокамери, мультимедійні комп'ютери, проектори, екрани, сенсорні інтерактивні дошки та ін.). Відбувається розширення виробництва розвивальних і освітніх мультимедіапродуктів для дітей дошкільного віку (комп'ютерних ігор, електронних енциклопедій, мультфільмів, навчальних відеофільмів та програм, сайтів тощо). Зростає інтерес педагогів і фахівців дошкільної освіти до ІКТ і можливостей використання їх у своїй професійній діяльності.

Однак активне застосування і навіть захоплення ІКТ створює ситуацію, коли “за лаштунками

залишаються ризики пов'язані з їх впровадженням, що й становить неабияку педагогічну і соціально-психологічну проблему. У зв'язку з цим **метою статті** є з'ясування не лише перспектив, а й ризиків впровадження та використання ІКТ у практиці дошкільної освіти.

Дослідження проблеми. Наукове обґрунтування можливостей впровадження інформаційно-комунікативних технологій на різних ступенях освіти були зроблені такими науковцями як В.Андрущенко, Т.Байрон, Г.Балл, Н.Балик, В.Биков, І.Булах, Р.Гуревич, А.Єршов, В.Ляудіс, М.Моравчик, С.Новосолова, І.Сіраж-Блетчфорд, Дж.Сіраж-Блетчфорд, С.Пейперт, О.Петрунько, М.Резнік, М.Смульсон, О.Співаковський, Б.Хантер та ін.

Зазвичай інформаційно-комунікативні технології у контексті освіти розглядають у двох аспектах: 1) ІКТ як засіб обміну інформацією; 2) ІКТ як засіб створення чогось [2]. Вітчизняні науковці О.Петрунько, П.Фролов пропонують розглядати ІКТ дещо ширше, не лише як технології супроводу навчального процесу, а й як технології створення професійно орієнтованого комунікаційного простору, який є умовою успішного навчання [4].

Природно, що система освіти відображає беззаперечну ситуацію взаємозалежності освіти та медіа. Активне застосування ІКТ у навчальному процесі – це відповідь освіти на виклики сьогодення.

Проте, зважаючи на особливості психічного розвитку дитини дошкільного віку, використання ІКТ у навчально-виховному процесі ДНЗ має бути чітко спланованим, продуманим і дозованим та відповідати наступним вимогам: 1) ІКТ мають виступати не основним, а допоміжним елементом в організації процесу виховання та розвитку дитини-дошкільника; 2) повинні бути узгоджені з рівнем розвитку дітей. Важливі критерії відбору ІКТ, що гарантують відповідність їх віковим особливостям дітей дошкільного віку, а отже придатні для застосування в дошкільних закладах, полягають у такому:

1) ці технології мають бути розвивальними (усі засоби, які використовуються при навчанні дітей дошкільного віку, мають бути розвивальними і навчальними за своєю природою, інші – виключаються);

2) вони мають сприяти співпраці та інтеграції (формуванню умінь дитини діяти як самостійно, так і в команді, інакше кажучи, вибудовуючи взаємодію дитини з технологіями, слід використовувати моделі діяльності, які потребують спільної діяльності з дорослим, іншими дітьми);

3) вони мають створювати і підтримувати ситуацію гри (гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, і, як імітація соціального життя, вона відіграє центральну роль у процесі засвоєння нових знань, умінь і навичок, а тому ігрові ІКТ поряд з реальними іграшками та предметами можуть стати альтернативними моделями життєвих ситуацій);

4) ІКТ не мають ставити дитину в ситуацію жорсткого контролю (засоби та інструменти ІКТ не повинні керувати діями дитини через програмоване навчання або будь-який інший поведінковий алгоритм; дитина повинна керувати засобами ІКТ у цілому);

5) вони мають бути “прозорими” і наочними (функції ІКТ мають бути чітко визначеними та наочними);

6) в них не повинно бути сцен насильства (в іншому разі дітям нав’язуються стереотипи соціально неприйнятної, агресивної поведінки, і якщо засоби ІКТ не відповідають даному критерію, їх використання в будь-якому навчальному контексті не може бути виправданим);

7) їх використання має бути дозованими в часі і змісті (інтеграція ІКТ повинна підтримувати усвідомлення питань здоров’я і безпеки та залучення батьків у процес дошкільної освіти, оскільки впровадження будь-яких інновацій у процес навчання та виховання дітей має здійснюватися у тісній взаємодії з батьками) [2].

Серед категорій ІКТ, які можуть бути використаними у практиці дошкільної освіти, можна виділити: 1) технології планування й управління; 2) інтернет-технології й електронна пошта; 3) технології забезпечення навчального процесу та відповідні засоби: комп’ютери, проектори, сенсорні екрани, інтерактивні електронні класні дошки; навчальні програмні продукти; цифрові та програмуючі іграшки тощо. Якщо розглядати ІКТ суто як інструмент навчання, то

слід назвати цифрові фотоапарати та відеокамери, іміджери, цифрові мікроскопи і телескопи, сканери, принтери, графічні панелі, телефони, радіотелефони, звукозаписуючі пристрої, цифрові фотоальбоми, плеєри, i-Pod’и, музичні клавіатури, пристрої музичної інтерпретації рухів (Soundbeam), цифрові вимірювачі температури (відстані, освітлення тощо), конструктори для створення роботів (LEGO WeDo), а також використання в якості реквізиту в іграх не працюючих пристроїв (моделей) тощо [2, с. 67–75].

Ряд вітчизняних та зарубіжних дослідників (В.Ляудіс, С.Новосолова, І.Сіраж-Блетчфорд, Дж.Сіраж-Блетчфорд, С.Пейперт, Б.Хантер та ін.) у своїх працях зазначають, що впровадження засобів ІКТ у сучасну дошкільну освіту є одним з важливих факторів підвищення ефективності процесу навчання. Вони доводять необхідність використання ІКТ для інтелектуального розвитку дитини; говорять про ефективність використання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку таких комп’ютерних ігрових програм, структура яких співвідноситься з інтелектуальною структурою ігрової діяльності дитини; про можливості розвитку пам’яті, моторної координації, просторових уявлень, уваги засобами ІКТ [2; 6].

Досвід показує, що періодичне використання ІКТ, а саме дозоване використання педагогом розвиваючих ігор сприяє розвитку у дітей вольових якостей, привчає до “корисних” ігор. Діти, знайомі з розвиваючими іграми, надають перевагу саме їм, а не “стрілялкам” і “бродилкам”. Колективна участь допомагає дитині уникнути небезпечного зациклення на комп’ютерній грі. Інтерактивна дошка дозволяє дошкільнику ніби побачити себе з боку, спостерігати за діями партнера. Діти звикають оцінювати ситуацію, не занурюючись повністю у віртуальний світ один на один з комп’ютером. Ученими відзначається розвивальна роль комп’ютерно-ігрового комплексу в дошкільних навчальних закладах у роботі з дітьми, починаючи з п’яти років. Підкреслюється, що яким би не було ставлення до проблеми, інформатизація суспільства висуває перед педагогами-дошкільниками завдання стати для дитини провідником у світ нових технологій, наставником у виборі комп’ютерних ігор і сформувати основи медіакультури особистості дитини [2; 6].

Отже, є підстави говорити про те, що ІКТ у дошкільних закладах є чинником психічного розвитку дітей. Вони створюють можливості для вирішення цілої низки завдань і, зокрема, забезпечують: 1) розвиток психофізіологічних функцій, що забезпечують готовність до навчання (дрібна моторика, оптико-просторова орієнтація, зорово-моторна координація); 2) збагачення кругозору; 3) опанування різними соціальними ролями; 4) формування навчальної мотивації, розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність); 5) формування відповідних віку загальноінтелектуальних умінь (серіація, класифікація тощо); 6) організацію сприятливого для розвитку дитини предметного та соціального середовища.

Проте не можна оминати думку тих, хто виражає тривогу з приводу безпеки дітей у контексті інтеграції ІКТ у дошкільну освіту і попереджає про явні загрози, що містяться в даній сфері. Більшість авторів стверджує, що слід чітко розуміти той факт, що немає

сфери більш підвладної впливу електронних медіа, ніж психічна сфера дитини. Використання ІКТ у дошкільній освіті спонукає дітей до пасивного сприймання; перетворює їх у самотніх фанатиків комп'ютерних ігор, ізольованих від соціальної взаємодії, яка виникає у процесі навчання та ігор; активує різноманітні страхи; є причиною недостачі фізично-рухової активності, рольових ігор, конструювання, ручної праці та іншого активного досвіду [2].

Зокрема Т.Байрон, П.Вінтерхофф-Шпурк, Р.Пацлаф, О.Петрунько висловлюють занепокоєність у зв'язку з використанням комп'ютерів, а саме – комп'ютерними іграми. Адже діти, які проводять неоромовано багато часу за комп'ютером, граючи в ігри, можуть у подальшому мати проблеми зі спілкуванням та утвердженням у реальному житті [1; 3; 4; 5].

За даними ЮНЕСКО, є ціла низка ризиків інтеграції ІКТ у дошкільну освіту, а саме: 1) можливий вплив неприйняттого змісту; 2) небезпечні контакти; 3) моделювання асоціальної поведінки; 4) витіснення інших важливих видів навчальної та ігрової діяльності; 5) негативний вплив на соціальний розвиток; 6) негативний вплив на розвиток пізнавальних можливостей; 7) шкідливі наслідки тривалого використання комп'ютера для фізичного здоров'я [2, с. 26]. Виходячи з цього, можна говорити про те, що ефективним способом усунення чи бодай мінімізації шкідливих наслідків у реальних умовах є залучення спеціально підготовлених, кваліфікованих, психологічно компетентних педагогів, обов'язок яких – критична оцінка адекватності тих чи інших форм і змісту ІКТ та засобів їх застосування для підтримки ігрової діяльності дошкільників, їх самовираження та загального розвитку. Педагоги мають усвідомлювати свою відповідальність за емоційне самопочуття своїх вихованців, які зростають у медіасуспільстві, а також ставити собі завдання із посилення власної медіаграмотності і медіакультури, щоб бути спроможними використовувати ІКТ в освітньому

процесі та здійснювати належний психологічний супровід дітей.

Варто також зазначити, що відповідальність за вплив медіа на емоційну сферу дошкільника покладається на батьків, які “мають достеменно знати, що саме дивляться їхні діти, бути готовими обговорювати з ними побачене, висловлювати свої думки і зауваження з цього приводу, відповідати на запитання дітей, а також ставити свої запитання дітям” [4, с. 110].

Некоректне або й, вочевидь, безвідповідальне ставлення батьків і педагогів до споживання дітьми медіапродукції часто стає причиною активзації різноманітних страхів у дітей. Так, німецький учений, дослідник у галузі медіапсихології Р.Пацлаф вважає, що рішення дорослих “не допускати до телевізора” дітей дошкільного віку було б цілком слушним і обґрунтованим, оскільки, за його глибоким переконанням, дошкільники цілком задовольняються тією інформацією про влаштування світу і соціальне життя, яку їм надають батьки, вихователі дошкільних закладів та інші близькі дорослі, на яких покладено відповідальність за їхній психо-емоційний добробут [3].

Отже, як **висновок**, зазначимо, що використання ІКТ у практиці дошкільної освіти повинно мати місце, оскільки позитивний їх вплив на психічний та інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку вважається доведеним. Однак для виключення ризиків надмірного впливу ІКТ на психіку, поведінку і здоров'я дітей слід дотримуватися ряду критеріїв оптимального їх застосування в практиці дошкільної освіти. Зокрема, ІКТ мають виступати не основним, а допоміжним засобом навчання і виховання, вони мають виконувати розвивальну функцію, а також бути увідповіднені з розвитком дітей (зокрема, створювати і підтримувати ситуацію гри), їх використання має бути дозованим у часі (обмежене споживання) і змісті (виключати створення умов для активації в дітей страху чи інших негативних емоцій, моделювання неприйнятної, агресивної поведінки тощо).

Література

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медіапсихологія. Основні принципи / П. Винтерхофф-Шпурк ; пер. с нем. – Харків : Гуманитарний центр, 2007. – 288 с.
2. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании : Аналитический обзор / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М. : ЮНЕСКО, 2011. – 174 с.
3. Пацлаф Р. Застывший взгляд: физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Р. Пацлаф ; пер. с нем. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.
4. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія / О. В. Петрунько. – 2-ге вид. – Ніжин : ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2011. – 480 с.
5. Byron T. Safer Children in a Digital World / T. Byron // Department for Children, Schools and Families. – UK, 2008.
6. Siraj-Blatchford I. A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education / I. Siraj-Blatchford, J. Siraj-Blatchford. – Trebtham Books, UK, 2006.

УДК 37.013.42

ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Кононко О.Л.

У статті розкрито й обґрунтовано сутність і роль ціннісного самоствавлення у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів; визначено соціально-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у нових реаліях; описано педагогічну технологію сприяння розвитку в студентській молоді ціннісного самоствавлення.

Ключові слова: ціннісне самоствавлення, професійна компетентність, особистісно орієнтована модель освіти, педагогічна рефлексія, картина внутрішнього світу, педагогічна технологія підтримки розвитку.

В статье раскрыты и обоснованы сущность и роль ценностного самоотношения в формировании профессиональной компетентности будущих социальных педагогов; определены социально-педагогические условия оптимизации образовательного процесса в новых реалиях; описана педагогическая технология содействия развитию у студенческой молодежи ценностного самоотношения.

Ключевые слова: ценностное самоотношение, профессиональная компетентность, личностно ориентированная модель образования, педагогическая рефлексия, картина внутреннего мира, педагогическая технология поддержки развития.

The author of the article defines and substantiates the nature and role of value self-attitude in the formation of professional competence of future social workers. The socio-pedagogical conditions of optimization of the educational process in the modern world have been determined and the pedagogical technology of facilitating the development of the value self-attitude in student youth has been described.

Key words: value self-attitude, professional competence, personality oriented model of education, pedagogical reflection, picture of the inner world, pedagogical technology of facilitating development.

Актуальність проблеми визначається вимогами сьогодення, яке потребує людей самостійних, здатних не лише засвоювати знання, відтворювати певні зразки, демонструвати виконавську дисципліну, але й виявляти ініціативу, високу пізнавальну активність, продукувати цікаві ідеї, формулювати власні гіпотези, обґрунтовувати й відстоювати свою точку зору, діяти свідомо і конструктивно, поводитися компетентно у різних сферах життєдіяльності. За цих обставин особлива увага у вищих навчальних закладах педагогічної спрямованості має приділятися проявам студентів прагнення до самостійності, самореалізації, самовизначення, самовираження, самоствердження, самоповаги, здорової міри самодостатності; почуттів самовартності й власної гідності. Вони слугують важливими

показниками особистісного зростання студентської молоді, розвитку в них суб'єктної активності, сформованості свідомого ставлення до життя і вибору професії.

Як справедливо зазначає авторитетний сучасний психолог І.Калінаускас, у III тис. людство побудувало навколо себе гігантську цивілізацію, проте необхідність створення *цивілізації у внутрішньому світі* воно лише починає усвідомлювати. На думку автора, внутрішній світ – це теж діяльність, діяльність у внутрішньому світі. Фахівець пропонує кваліфікувати переживання як *спосіб перебування у світі*, як сприйняття молоддю людиною реальності одночасно об'єктивно і суб'єктивно. Він підкреслює: цивілізувати свій внутрішній світ, щоб реалізувати себе як особистість і професіонала, може лише

людина з сформованим ціннісним самостваленням [4].

Ціннісне самоствалення кваліфікується як небезстороннє, зацікавлене, шанобливе ставлення особистості до самої себе. Воно проявляється в умінні себе цінувати, відчутті своєї самовартісності, усвідомленні своєї значущості для оточуючих. Ціннісно ставитися до свого “Я” означає бути *компетентним щодо себе* знати свої позитивні і негативні риси, цінувати перші і намагатися позбутися других, орієнтуватися у власному потенціалі, мати щодо себе високі очікування, довіряти власним можливостям, конструктивно самовизначатися у різних життєвих ситуаціях [6].

Вміння особистості цінувати себе не засвідчує її схильності вивершити себе за рахунок заціпання інтересів інших, надмірно зосереджуватися на власних інтересах, виявляти егоцентризм, себелюбність, хворобливий індивідуалізм. Ціннісне самоствалення – це *здорова здатність* майбутнього професіонала підтримувати своє повноцінне буття, розраховувати на себе, намагатися реалізувати свій природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докладати зусиль для власного благополуччя, любити себе. Любов до себе є проявом *свідомого ставлення* особистості до життя, її вміння знаходитися *узгоді з собою і злагоді з довкіллям* [5].

На жаль, розвитку у фахівців соціально-педагогічного профілю ціннісного самоствалення в освітньому процесі приділяється недостатньо уваги. Остання концентрується переважно на формуванні в них певної системи знань про людей різних соціальних категорій. Проте не можна бути сконцентрованим на проблемах інших, не маючи достатнього досвіду зосередженості на собі самому – своєму внутрішньому житті, власних чеснотах і вадах, оцінці себе як приємної або неприємної особи, розумної чи обмеженої, толерантної чи нетерплячої до інакшості, щирої чи “собі на умі”, з адекватною чи неадекватною самооцінкою. Це ускладнює, уповільнює, деформує процес становлення компетентності як особистісного інтегралу. Навчити студента цінувати свої чесноти та критично ставитися до вад, стимулювати прагнення до самовдосконалення – важливе освітнє завдання.

Організація відповідної виховної роботи вимагає від освітян чіткого розуміння змісту поняття “ціннісне самоствалення”, усвідомлення впливу на нього індивідуального досвіду (позитивного, негативного, суперечливого) студента, здатності реалістично сприймати, фіксувати та об’єктивно оцінювати його прояви як особистості і майбутнього соціального педагога, використовуючи для цього адекватні методи.

Важливо розуміти, що самоствалення – не проста емоційна реакція особистості на себе, а складна цілісна *емоційно-оцінна система*. Адже будь-яка спроба молодій людині схарактеризувати себе містить оцінний елемент. Її оцінка визначається системою цінностей – тобто тим, що вона вважає для себе бажаним, значущим, таким, що має для неї *особистісний смисл* [7].

У широкому сенсі самоствалення є *глобальним почуттям* “за” або “проти” самого себе. Коли “Я” набуває для молодій людини негативного смислу, воно корелює з такими її твердженнями, як “нещас-

лива”, “мене часто принижують”, “самітня, нікому не потрібна”, “навіряд чи чогось досягну”, “залежу від багатьох”. У разі набуття “Я” позитивного забарвлення воно узгоджується з такими оптимістичними життєвими установками, як “можу на себе розраховувати”, “мені все вдасться, варто лише постаратися”, “я впевнений у досягненні успіху”, “мені багато хто симпатизує”, “я щаслива людина” тощо. Одні юнаки і дівчата висловлюють свої думки вголос, інші тримають їх при собі. Песимістичні установки продукують низьку, оптимістичні – високу самооцінку, відповідним чином позначаються на поведінці та діяльності майбутнього фахівця.

Отже, самоствалення – це узагальнене утворення, що відображає більш-менш стійкий ступінь позитивного чи негативного ставлення молоді до себе. У певному розумінні самоствалення виступає універсальним і стійким почуттям *самоповаги*, яке фіксується глобальною самооцінкою. Говорячи про самоствалення, слід мати на увазі такі його аспекти, як любов до себе, самоприйняття і почуття компетентності [2].

Любов до себе і самоприйняття є глибинними почуттями, пов’язаними з переживанням молодію людиною симпатії до себе. При цьому самоприйняття – більш свідомий, ніж любов до себе, процес, який передбачає здатність аналізувати свої якості, досягнення, поведінку. *Почуття компетентності* базується на умінні студентів порівнювати себе з високими еталонами, соціально схвалюваними вчинками, прийнятими моральними нормами. Воно супроводжується переживаннями успіху, впевненості в собі, задоволеності ефективною діяльністю або почуттям некомпетентності – переживаннями невдачі, відчуттям невпевненості в собі, незадоволеністю низькою продуктивністю своєї діяльності.

На шляху високих досягнень особистості часто доводиться потрапляти у конфліктну ситуацію: з одного боку, вона намагається докласти зусиль для досягнення бажаного, з іншого – на шляху до мети доводиться долати різні перешкоди. Йдеться не лише про зовнішні обставини, що ускладнюють або уповільнюють цей процес. Перешкодами на шляху до мети можуть виступати й власні якості та риси, наприклад, *гордість, совість, самолюбність, сором’язливість*. Власне “Я” іноді більшою мірою, ніж життєві обставини та зовнішні умови, може виступати як стимулом, так і гальмом продуктивної активності [1].

Зазначені вище якості як внутрішні перешкоди супроводжуються конфліктними переживаннями. Їх позитивна роль полягає у тому, що вони не просто сигналізують студентів про неможливість, небажаність чи складність певної навчальної або життєвої задачі, але й у процесі свідомого або несвідомого вибору ним способу її розв’язання розкривають його власні якості. Результатом цього процесу є не лише усвідомлення молодію людиною своїх позитивних та негативних якостей, рис, цінностей, але й вироблення певного *ставлення* до себе залежно від того, сприяють чи перешкоджають вони досягненню бажаної мети.

Джерелами знань студента про себе та його самоствалення виступають оцінні судження авторитетних людей та власний досвід успіхів і невдач. Чим більш значущою для нього є оцінка авторитетних інших, чим багатший досвід позитивних досягнень,

тим глибше вони переживаються і сильніше впливають на його судження про себе. Науковцями доведено: домінування в досвіді високих досягнень та позитивних оцінок авторитетних людей сприяють формуванню впевненості в собі, високих очікувань щодо себе, ціннісного самоствавлення; переважання негативного досвіду оцінювання (власного та авторитетних інших) продукує у молодій людини залежну поведінку, невпевненість у собі, низьку самоповагу.

Основними функціями самоствавлення є:

- активне реагування студента на самооцінку своєї "хорошості" – "поганості", її співвіднесення з оцінками авторитетних інших;
- емоційний контроль ступеня задоволення – незадоволення своєї потреби у самореалізації.

Самоствавлення не є конгломератом часткових самооцінок, а загальна самооцінка – простою їх сумою. Самооцінки відіграють тим більшу роль, чим більш значущим для молоді людини є аспект життєдіяльності, що оцінюється. Успіх у значущій для неї сфері життя суттєво впливає на її загальну самооцінку; неуспіх у малозначущій сфері може на ній взагалі не позначитися. Таким чином, входячи до складу загальної, часткові самооцінки "зважуються" особистістю за їх суб'єктивною значущістю, особистісним смислом, відношенням до професійного самовизначення.

Важливо підкреслити, що самоствавлення є досить сталою рисою особистості. В її основі лежать два важливі внутрішні мотиви – самоповаги (особиста потреба молоді людини зробити максимальними переживання позитивних і мінімальними – негативних установок по відношенню до себе) і потреби у постійності образу-Я. З огляду на те, що самоствавлення відображає більш-менш стійкий ступінь позитивності або негативності ставлення особистості до самої себе, важливо використовувати найменші можливості для його гармонізації. Студентові, що не цінує себе, важко оволодіти вмінням цінувати інших людей.

Основними чинниками, що продукують дисгармонійне ставлення особистості до себе виступають такі прояви поведінки педагога:

- зловживання критичними зауваженнями, негативними судженнями;
- вияв недовіри можливостям, низькі очікування, концентрація уваги на невдачах;
- надмірна вимогливість, орієнтація студента на недосяжний стандарт;
- формалізація вимог, оцінювання лише кінцевого результату, ігнорування вкладених у досягнення особистих зусиль;
- применшення значущості самостійних спроб і суджень студента;
- ущемлення інтересів, приниження, образи, пригнічення почуття власної гідності;
- непослідовність дій, недотримання обіцянок, неспівпадання слова і діла;
- ігнорування індивідуальної історії розвитку особистості.

Базовими якістьми, що презентують ціннісне ставлення студента до себе та засвідчують ступінь його сформованості виступають *самостійність, рефлексія, самоповага, упевненість у собі, самовладання*. Кожна з них інтегральна за своєю суттю, відіграє

важливу роль у розвитку соціальних установок, а у сукупності з іншими забезпечує оптимальну життєздатність, необхідну міру професійної та життєвої компетентності випускника [3].

Отже, важливими компонентами ціннісного самоствавлення студентської молоді є: здатність до рефлексії, об'єктивного самоаналізу; орієнтація у власних чеснотах і вадах; уміння співвідносити свої бажання з можливостями, самореалізуватися, конструктивно самовизначатися, самостверджуватися; довіра власним можливостям, збереження власної думки під впливом дезорієнтуючого зовнішнього впливу; здатність стати на місце іншого, рахуватися з несхожою точкою зору; уміння обґрунтовувати і відстоювати власну позицію.

У практиці роботи зі студентською молоддю доцільно застосовувати одну з ефективних педагогічних технологій оптимізації виховної роботи, спрямованої на розвиток та підтримку в неї життєдайного самоствавлення. Розробляючи дану технологію, ми виходили з розуміння, що вона є сукупністю засобів і методів практичної реалізації науково обґрунтованого освітнього процесу, яка сприяє розвитку й корекції в юнацькому віці ціннісного самоствавлення.

Запропонована педагогічна технологія передбачає:

- детальне продумування моделі спільної діяльності з проектування та організації життєдіяльності з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для студентів і педагога;
- фіксацію відомостей про методи і прийоми, що забезпечують ефективну організацію життя та діяльності студентської молоді, характеризують зміст, послідовність дій, способи доцільного педагогічного впливу;
- створення інтегративної моделі співбуття студента і педагога з чітко визначеними цілями, можливістю фіксації поточних і кінцевих результатів, пов'язаних з трансформацією ціннісного самоствавлення.

Технологія сприяння вихованню у студентської молоді ціннісного самоствавлення передбачає розвиток таких трьох сфер особистості – фізичної, когнітивної та соціально-емоційної. Це пояснюється тим, що саме в них здійснюються усі поточні процеси взаємодії внутрішнього світу студента із зовнішнім реальним життям. Важливими компонентами означеної технології, окрім чітко визначених цілей, виступають соціально-педагогічні та психологічні умови і процедури, за допомогою яких досягається бажаний результат. Зокрема йдеться про такі основні з них:

- актуалізацію потенційно існуючої в кожній молоді людини потреби заявити іншим про своє "Я", проявити власні здібності, уміння, здатність пишатися своїми діями, вчинками, досягненнями;
- плекання педагогами уміння студентів *відповідально самовизначатися* (надавати їм можливість здійснювати власні вибори, приймати самостійні рішення, оцінювати вплив своїх вчинків на оточуючих, надавати право на власні помилки і знаходження способів їх конструктивного виправлення);
- вправління в умінні *поводитися впевнено*, довіряти власному досвіду, розраховувати на себе у складних ситуаціях, покладатися на свою самооцінку, обґрунтовувати і відстоювати власну позицію;

· проектування ситуацій успіху у різних сферах життя.

Дана технологія забезпечує: ціннісно-смыслову розуміння і сприймання педагогом студента як *індивідуальності*; усвідомлену актуалізацію сутнісних якостей його особистості – *суб'єктності і соціальності*; цільову установку освітнього процесу на розвиток особистості креативного типу, для якої творчість стає способом буття; варіативно-пошуковий характер побудови навчально-виховного процесу, в якому студент виступає його активним співучасником.

Основними у побудові технології виступають такі принципи:

1. *Системної реалізації базових функцій* (базується на врахуванні інтегральної природи особистості, поліфакторної природи життєдіяльності молодшої людини).

2. *Формування соціально-перцептивних механізмів* (адаптація до нової соціальної групи потребує розвинених механізмів налагодження взаємодії, вміння уникати конфліктів, виявляти толерантність, відповідально самовизначатися).

3. *Розвитку емоційної основи життєдіяльності* (важливо формувати у студентів емоційну сприйнятливність, попереджати й коректувати прояви байдужості й черствості, вправляти у стійкості, стриманості, ширості, вдячності).

4. *Реалізації культуротворчої функції* (слід усвідомлювати, що основною метою освіти є не тільки передача соціокультурного досвіду – знань, умінь, навичок, звичок, установок, а й розвиток самостійності студента, його творчого ставлення до життя і освіти).

5. *Адресного збагачення предметно-просторового середовища* (стимулювання зацікавленого й добровільного включення студента в освітній процес,

збагачення середовища засобами системного дизайну, використання ігротерапії).

б. *Реалізація гуманного ставлення до студентів* (розуміння і прийняття педагогом проблем, утруднень, обмежень особистості; врахування індивідуальної історії розвитку; вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожного).

Основними завданнями, пов'язаними із запровадженням у практику даної педагогічної технології, мають виступати: розвиток саморегуляції, виховання комунікативних умінь, стимулювання й підтримка творчої діяльності, плекання емоційної сприйнятливості, вправлення у впевненій поведінці, звільнення від страхів, підтримка високої працездатності, формування адекватної самооцінки та оптимістичного ставлення до труднощів і проблем.

Під час запровадження педагогічної технології інтегративність досягається не лише за рахунок міждисциплінарних зв'язків, але й завдяки використанню розвивальних прийомів, спрямованих на задіяння усіх базових для формування ціннісного самоставлення якостей особистості – *самостійності, рефлексії, самоповаги, упевненості у собі, самовладання* у різних сферах життєдіяльності.

Ефективність розвитку у студентів ціннісного самоставлення визначається характером його адаптивних та соціально доцільних реакцій, здатністю діяти ініціативно і творчо, домагатися якомога вищих стандартів якості освітніх результатів, відчувати задоволення від процесів і результатів пізнання й самовдосконалення. Мета освіти – допомогти молодим людям перейти з хаосу всередині себе до цивілізації, здійснити *свідомий і відповідальний вибір професії*, оволодіти базовою компетентністю як особистісним інтегралом, виявляти моральну за змістом і продуктивну за формою позицію *“Я у Світі”*.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Бех І. Д. Категорія “ставлення” та образ “Я” особистості / І. Д. Бех // Бех І. Д. Виховання особистості. – К. : Либідь, 2003.
Кн. 1. – 2003. – С. 207–220.
3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
4. Калинаускас И. Интеллектуальная авантюра П. Революция сознания / И. Калинаускас. – СПб. : Афина, 2011. – 224 с.
5. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
6. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 127–131.
7. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

УДК [371.124:37.013.42]:37.016

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ, ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ

Локарева Г.В., Філь О.В.

Стаття присвячена розгляду питання професійного спілкування соціального педагога. Автори подають власне бачення сутності поняття професійного спілкування соціального педагога, розглядають принципи та висвітлюють проблеми фахової підготовки майбутніх спеціалістів до професійного соціально-педагогічного спілкування.

Ключові слова: спілкування, комунікація, професійне спілкування, соціальний педагог, професійне спілкування соціального педагога.

Статья посвящена рассмотрению вопроса профессионального общения социального педагога. Авторы предлагают собственное видение сущности понятия профессионального общения социального педагога, рассматривают принципы и освещают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов к профессиональному социально-педагогическому общению.

Ключевые слова: общение, коммуникация, профессиональное общение, социальный педагог, профессиональное общение социального педагога.

The article addresses the issues of professional communication of social pedagogues. The authors put forward their own view of the essence of the concept of social pedagogues' professional communication, examine the principles and highlight the problems of professional training of future specialists for professional socio-pedagogical communication.

Key words: communication, professional communication, social pedagogue, professional communication of a social pedagogue.

Успішність фахової діяльності представників більшості соціономічних професій значною мірою залежить від рівня їх професійного спілкування. Професія соціального педагога не є винятком, оскільки основним змістом діяльності спеціалістів у цій галузі є спілкування з клієнтом під час надання допомоги. І від того, наскільки кваліфікованим і успішним виявиться це спілкування, залежатиме успішність професії загалом.

У вітчизняній лінгвістиці й естетиці проблема спілкування й комунікації почала досліджуватися ще в 20-ті рр. ХХ ст. Найбільш відомі комунікативні моделі були розроблені М.Бахтініним, К.Леві-Стросом, В.Пропом, З.Фройдом, М.Фуко, К. Г.Юнгом, Р.Якобсоном та ін. Незважаючи на достатню розробленість проблеми міжособистісного спілкування, актуальним залишається питання формування вмінь і навичок професійного спілкування фахівців соціономічних професій взагалі й соціальних педагогів зокрема.

Таким чином, метою статті є визначення сутності та принципів професійного спілкування соціального педагога, а також особливостей фахової

підготовки майбутніх спеціалістів до спілкування з клієнтом.

Розуміння й осмислення фахівцем змісту понять “спілкування”, “професійне спілкування” визначає функціональну сторону його діяльності. З метою бачення соціальним педагогом методологічної спрямованості професійного спілкування, його психологічних механізмів і функціонування через різні форми й засоби, розглянемо окремі трактування поняття “спілкування” філософського, психологічного та педагогічного змісту.

У філософських джерелах спілкування виступає як процес і, у той же час, як умова розвитку суспільства в цілому та кожного його члена зокрема. “Спілкування – процес взаємозв’язку і взаємодії суспільних суб’єктів (класів, груп, особистостей), у ході якого відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями й навичками, а також наслідками діяльності; це одна із необхідних і загальних умов формування й розвитку суспільства та особистості” [7, с. 447].

У психологічній літературі поняття “спілкування” розглядається як форма життєдіяльності та як

джерело, яке забезпечує, підтримує колективну діяльність. “Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) та групами (міжгрупове спілкування), породжуваний потребами спільної діяльності, що включає в себе як мінімум три різні процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) та соціальну перцепцію (сприйняття і розуміння партнера)” [2, с. 299].

У педагогічній літературі, а також і в педагогічній практиці, поряд із поняттям “спілкування” функціонують близькі до нього поняття: “педагогічне спілкування” та “професійне педагогічне спілкування”. “Педагогічне спілкування” С.Кондратьєва визначає як “... систему прийомів, навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і дітей, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості школяра, організація взаємовідносин та взаємовпливів” [1, с. 110].

Поняттям “професійне педагогічне спілкування” оперують І.Зязюн, А.Крамущенко, І.Кривоніс, О.Самещенко, В.Семиченко, Н.Тарасевич, розглядаючи його в контексті педагогічної майстерності й передачі інформації та виділяючи “взаємодію” як основний структурний компонент: “Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків” [4, с. 200–201].

Розглянувши сутність понять “спілкування”, “педагогічне спілкування”, “професійне педагогічне спілкування” у філософському та психолого-педагогічному контексті, ми можемо стверджувати, що жодне з них повною мірою не відбиває змісту професійної соціально-педагогічної діяльності. По-перше, поняття “спілкування” досить широке та містить у собі як ділове, так і фактичне спілкування, а ми розглядаємо спілкування соціального педагога тільки щодо його виробничої сфери. По-друге, поняття “педагогічне спілкування” розглядається дослідниками як засіб професійної діяльності вчителя (викладача, вихователя). Однак сфера роботи соціального педагога більш широка й не обмежується тільки навчальними закладами. Поняття “професійне педагогічне спілкування” більшою мірою відбиває сутнісні сторони спілкування в діяльності соціального педагога, однак визначає тільки педагогічну спрямованість в усіх сферах його роботи.

Виходячи з цього, доцільно використовувати в роботі соціального педагога таке поняття, як “професійне спілкування соціального педагога”, детермінуючи його в такий спосіб: “Професійне спілкування соціального педагога – це складний багатоплановий процес сприйняття клієнта як об’єкта своєї професійної діяльності, встановлення контакту і взаємодії з ним із метою визначення його соціально-психологічних потреб, запитів і надання соціально-педагогічної допомоги та послуг”. У цьому визначенні в концентрованій стислій формі подано сутність і сенс професійного спілкування соціального педагога. Це не статичне й не одномиттєве соціальне явище, а складне динамічне утворення, яке проходить певні етапи (соціальна перцепція, комунікація, інтеракція).

Будь-яка система спілкування містить у собі один, декілька або безліч об’єктів спілкування. Об’єктом спілкування соціального педагога є його клієнт. А результат взаємодії з клієнтом залежить від характеру спілкування в системі “соціальний педагог – клієнт”. Розглядаючи зміст поняття “клієнт” у сучасній соціальної педагогіці України, слід наголосити на тому, що це поняття було запозичене із багаторічної зарубіжної практики соціальної роботи. Найпоширенішим в українській соціально-педагогічній науці є визначення поняття клієнта соціального педагога як особи, “яка особисто звернулася до соціальної служби чи спеціаліста і користується їх послугами для розв’язання певних проблем” [5, с. 101].

Невирішеним є також питання типології клієнтів соціального педагога, що зумовлюється не лише різними поглядами вчених на сутність і специфіку соціально-педагогічної діяльності, але й соціально-політичними, економічними та психологічними факторами та їх динамікою. Найбільш широко типологія клієнтів соціального педагога представлена авторами навчального посібника “Соціальна робота в Україні”, де, зокрема, наводяться приклади класифікації клієнтів соціального педагога за особливостями емоційного реагування (“агресори”, “ввічливі”, “німі”), а також за “універсальними” (стать, вік, соціальний статус, кількість осіб) та “специфічними” (ступінь добровільності та типові проблеми клієнтів: зі здоров’ям, відхилення в поведінці, девіації, із працевлаштуванням, відсутність батьківської турботи, насилля, родинні стосунки) ознаками.

Розглядаючи особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, автори навчального посібника виділяють чотири основні категорії клієнтів соціального педагога (працівника), які, в свою чергу, поділяються на менші групи. Це:

- сім’я (бездітна, багатодітна, малодітна, молода, неповна, первинна, вторинна, позашлюбна, вторинно-шлюбна, міжнаціональна, дистантна, вторинний шлюб, різнорідна, складна, опікунська, із засудженими членами);
- клієнти різного віку (дошкільне дитинство, дитинство молодшого школяра, підліткове дитинство, рання юність, юнацький вік, молодість, люди зрілого віку, люди літнього віку);
- представники проблемних груп (девіанти, деприванти, маргінали, антисоціальні особистості, особи із алкогольною залежністю, особи із наркотичною залежністю, особи без певного місця проживання, особи з обмеженими можливостями, військовослужбовці та їх сім’ї, жінки, інваліди, мігранти, біженці та переміщені особи, жертви насильства, злиденні, самотні, люди похилого віку, особи, які займаються проституцією, суїциденти, особи з вираженим синдромом “емоційного згоряння”);
- жінки [6].

Клієнт, як об’єкт професійної діяльності соціального педагога, розглядається нами на підставі освітньо-професійних державних стандартів, де в системі блоків змістових модулів визначені такі модулі, як: “Сім’я як об’єкт соціально-педагогічної діяльності”, “Молодь як об’єкт соціально-педагогічної діяльності”, а також підходу дослідника Г.Лактіонової до жіночої молоді як до об’єкту соціальної роботи

[3]. Виходячи з цього, можна вважати, що й сама родина, і окремі її члени, і школярі та студенти є потенційними клієнтами соціального педагога, а виходячи з цього, і будь-яка особа, яка звертається до фахівця за соціально-педагогічною допомогою або послугою, є об'єктом, на який спрямована його професійна діяльність. Саме тому поняття "клієнт" являє собою узагальнений зміст об'єкта професійної діяльності соціального педагога. Клієнт являє собою безпосередній об'єкт професійної діяльності фахівця і сприйняття його соціальним педагогом є багатоплановим – у контексті соціального, правового, морального, психологічного аспектів взаємозв'язків особистості з соціумом.

Виділені нами об'єкти соціально-педагогічного спілкування, а також сам соціальний педагог мають певні характеристики, які необхідно враховувати в безпосередньому соціально-педагогічному спілкуванні. До цих характеристик відносимо: вік; зовнішні дані; соціальне становище; соціальний статус; інтелект; фізичний розвиток; стан здоров'я; матеріальне становище; психофізичні дані; біоенергетичні дані; індивідуальні особливості. Наприклад, у процесі соціально-педагогічного спілкування молодого спеціаліста (22–25 років) з клієнтом похилого віку (75–80 років) урахування вікових та індивідуальних особливостей є необхідним.

Умови успішного й ефективного виконання будь-якої діяльності, що закладені у вимогах до неї, є обов'язковими для одержання бажаного результату. Вимоги до професійного спілкування соціального педагога відбиті в принципах та правилах поведінки, які витікають із них. Принцип, що є основним, вихідним положенням у будь-якій формі життєдіяльності людини, має нормативний характер. Тому принципи професійного спілкування соціального педагога визначають сутність і нормативність поведінки та дій фахівця в процесі контакту з клієнтом як об'єктом його професійної діяльності.

Принципи професійного спілкування соціального педагога складають систему основних, вихідних вимог до фахівця, виконання яких забезпечує ефективність вирішення професійних завдань як глобального, так і ситуативного плану. Їхній зміст визначає характер протікання розглянутого процесу та його результат. Отже, принципи професійного спілкування соціального педагога виконують нормативну, регулятивну й організаційну функції. Нормативна функція визначає змістовну сторону реалізації принципу в практиці соціального педагога та встановлює визнаний, обов'язковий порядок виконання вербальних і невербальних прийомів спілкування в процесі роботи з клієнтом. Регулятивна функція визначає діяльнiсну сторону реалізації принципів професійного спілкування соціального педагога, у процесі якої направляється хід дій у разі досягнення та виконання вимог, закладених у змісті принципу за допомогою нормативної функції. Нормативна й регулятивна функції знаходяться в тісній єдності та взаємодії з організаторською функцією. Виконуючи цю функцію в процесі реалізації принципів спілкування, соціальний педагог виявляє своє вміння організувати спілкування в ситуації невизначеності, сполучати різні форми своєї індивідуальної поведінки з поведінкою клієнта, іноді непередбачувану. Розглянуті функції визначають

процес, характер і результат реалізації принципів професійного спілкування соціального педагога.

Принципи професійного спілкування соціального педагога становлять собою цілісну систему вимог, що складається з декількох підсистем: принципи, що визначають хід і результат процесу спілкування фахівця та клієнта; принципи, що визначають характер процесу спілкування; принципи, що визначають ставлення фахівця до клієнта; принципи, що контролюють і визначають стан, емоційну "форму" соціального педагога.

Перша підсистема включає такі принципи: принцип цілеспрямованості; принцип моральної мотивації; принцип диференційного підходу; принцип урахування індивідуальних особливостей клієнта (психофізіологічних, соціальних); принцип розмаїтості використання засобів і методів спілкування; принцип розмаїтості використання стилів спілкування. Вони є визначальними в процесі професійного спілкування, а ступінь їхньої реалізації безпосередньо відбивається на ході й результаті всієї діяльності фахівця.

Друга підсистема поєднує такі принципи: принцип альтруїстичної, гуманістичної спрямованості; принцип діяльнiсної любові; принцип конфіденційності; принцип диференційного підходу; принцип домінування позитивного; принцип опори на позитивне в клієнті. Ця група принципів визначає характер протікання процесу спілкування, емоційний стан суб'єктів спілкування. Принципи, що складають цю підсистему, забезпечують і розкривають зміст морально-етичної сторони професійного спілкування фахівця. Їхня реалізація забезпечується за рахунок внутрішньої установки, що сформувалася, на характер спілкування, яке соціальний педагог як професіонал повинен організувати, незважаючи на своє самопочуття, настрої, стан.

Третя підсистема містить такі принципи: принцип діяльнiсної любові; принцип чуйності, емпатії і милосердя у спілкуванні з клієнтом; принцип терпимості і толерантності; принцип самовизначення. До цієї групи віднесені принципи, що визначають ставлення соціального педагога до клієнта у професійному спілкуванні. Основна вимога принципів цієї групи полягає в тому, що це не просто доброзичливе, чемне ставлення фахівця до суб'єкта спілкування, а в тому, що характер цього ставлення закладений у самій професійній характеристиці, яка визначена соціально-педагогічними цінностями, що складають діяльність соціального педагога, а професійне спілкування є одним з основних видів цієї діяльності. Тому, керуючись цією групою принципів у повсякденній поведінці, соціальний педагог забезпечує собі морально-емоційне задоволення від роботи, від свого фаху.

У четверту підсистему входять такі принципи: принцип емоційної стриманості; принцип самосвідомості, самоконтролю, саморегуляції і самокорекції; принцип педагогічної рефлексії. Ці спрямовують особисте ставлення соціального педагога до себе як до фахівця, до свого професійного рівня, до своїх особливостей та можливостей у професійній самореалізації.

Розглянуті принципи професійного спілкування соціального педагога, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, доповнюють і внутрішньо пронизують один

одного. Органічно пов'язані між собою принципи реалізуються не ізольовано, а в єдності, й усі разом спрямовані на виконання основних цілей і завдань професійного спілкування фахівця. Реалізація всіх принципів професійного спілкування соціальним педагогом забезпечує професійний рівень фахівця, його професійну компетентність.

На сьогоднішній день у зв'язку зі зростаючою потребою у фахівцях із соціальної педагогіки переважна більшість класичних вищих навчальних закладів України займається підготовкою спеціалістів у цій галузі. Одним із актуальних аспектів навчання майбутніх соціальних педагогів є формування вмінь і навичок їх професійного спілкування.

У фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів у Запорізькому національному університеті це завдання вирішується під час вивчення студентами дисципліни "Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування". Метою курсу є розширення уявлення студентів про міжособистісне спілкування та формування в майбутніх фахівців системного підходу до професійного спілкування соціального педагога. Після вивчення курсу студенти повинні знати: зміст ключових понять курсу та їх основні характеристики; принципи професійного спілкування та правила, що витікають із них, особливості безпосереднього та опосередкованого спілкування соціального педагога; засоби, що забезпечують міжособистісне спілкування фахівця з клієнтами; сутнісні характеристики морального, соціального, психологічного, естетичного аспектів професійного спілкування.

Виходячи зі змісту комунікативної функції в діяльності соціального педагога, у процесі навчання майбутній спеціаліст має навчитися:

- співставляти форми й види спілкування, добирати адекватні форми спілкування, уникати небажаних форм спілкування, добирати адекватні емоційні форми спілкування;
- класифікувати й реалізовувати функції спілкування;
- створювати позитивний, емоційний фон для спілкування, враховувати вікові й індивідуальні

особливості клієнтів, уникати негативних стереотипів спілкування;

– обирати відповідні види й форми комунікації, створювати успішну ситуацію спілкування, використовувати комунікативну діяльність як засіб соціального впливу на клієнта;

– користуватися різними стилями та грамотно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, що забезпечують професійне спілкування в конкретних ситуаціях;

– управляти своїм емоційним станом та емоційним станом клієнтів, регулювати власний емоційний стан для того, щоб проводити систематичну профілактику професійного вигорання.

Необхідно враховувати також і той факт, що в наш час у професійній підготовці студентів увага акцентується в основному на організації їх самостійної пізнавальної діяльності з урахуванням принципів індивідуально-диференційованого підходу. Практика підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах перерозподілу співвідношення між аудиторними й позааудиторними заняттями студентів, на користь збільшення частки позааудиторних занять, вимагає від викладача не лише вирішення питань методичного забезпечення навчального процесу, але й визначення логічного зв'язку та взаємозумовленості цих видів пізнавальної діяльності студентів.

Таким чином, проаналізувавши ряд ключових понять досліджуваної проблеми і зробивши спробу детермінувати поняття "професійне спілкування соціального педагога", можна зробити деякі висновки про те, що розглянутий вид спілкування виступає, по-перше, засобом вирішення професійних завдань; по-друге, системою соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності соціального педагога; по-третє, способом організації визначеної системи взаємовідносин фахівця і клієнта; по-четверте, цілісною категорією, поза якою професійне становлення соціального педагога неможливе.

Перспективи подальших досліджень цього питання ми вбачаємо в розробці та вдосконаленні навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійного спілкування.

Література

1. Кондратьева С. В. Межличностное познание и его роль в общении : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 19.00.07 / Кондратьева Светлана Витальевна. – Дрогобич, 1987. – 366 с.
2. Краткий психологический словарь / ред. сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
3. Лактіонова Г. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Лактіонова Г. М. – К., 1999. – 35 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / заг. ред. А.Й. Капська. – К. : Вища школа, 2000. – 260 с.
6. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
7. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, Н. П. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 372

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пихтіна Н.П.

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень обґрунтовується необхідність професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до попередження негативних проявів у поведінці дітей.

Ключові слова: негативні прояви у поведінці дітей, попередження та профілактика, професійна підготовка, фахівці дошкільної освіти, професійна готовність до превентивної діяльності.

В статье представлены психолого-педагогические аспекты проблемы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования к предупреждению негативных проявлений в поведении детей.

Ключевые слова: негативные проявления в поведении детей, предупреждение и профилактика, профессиональная подготовка, специалисты дошкольного образования, готовность к превентивной деятельности.

On the basis of the analysis of psycho-pedagogical studies the author substantiates the necessity of professional training of preschool education specialists for prevention of children's behavior problems.

Key words: children's behavior problems, prevention and prophylaxis, professional training, preschool education specialists, professional preparedness for preventive measures.

В історії вивчення проблеми відхилень у поведінці поряд з питаннями факторів, що їх зумовлюють, аналізу особливостей та природи прояву девіацій, у психолого-педагогічній літературі обговорювалися різні аспекти виховання, перевиховання та корекції поведінкових відхилень у дітей, ключовими у низці яких залишалися проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми девіантної поведінки.

Ще на початку XVII–XIX ст. увагу найбільш відомих педагогів (А.Дистервег, Я.Коменський, І.Песталоцці, Ж.Руссо) привертала питання профілактики та усунення відхилень у поведінці учнів.

Проте до сер. XIX ст. сфера основних наукових пошуків зосереджувалася навколо факторів, що провокують виникнення злочинності та класифікації проявів девіантної поведінки. Лише наприкінці XIX – на поч. XX ст. у педагогічних ідеях вітчизняних та зарубіжних науковців простежуються думки, що пов'язані з необхідністю усунення відхилень у поведінці неповнолітніх шляхом активізації досліджень проблеми підготовки педагога до їх попередження й подолання. Аналіз стану проблеми професійної підготовки педагогів до превентивної роботи

демонструє недостатність вивчення одного з важливих її аспектів – підготовки фахівців дошкільної освіти до профілактики негативних проявів у поведінці дітей, оскільки саме вони є початковим етапом у формуванні стійких поведінкових відхилень, а зароджуються і виникають у дошкільному та молодшому шкільному віці. Наукове обґрунтування цієї важливої психолого-педагогічної проблеми зумовила *необхідність написання* даної статті, в межах якої висуваються та розв'язуються такі завдання:

1) обґрунтувати необхідність вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до профілактики відхилень у поведінці дітей;

2) проаналізувати існуючий досвід такої професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття “підготовка” трактується як формування та збагачення установок, знань і вмій, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань; досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності [4; 7].

Витоки розробки проблем професійної підготовки вчителя обґрунтовані у працях П.Блонського, А.Макаренка, С.Шацького та інших.

В якості головного завдання професійної підготовки вчителя С.Шацький розглядав оптимальне співвідношення між його теоретичними знаннями та практичними вміннями. Він сформулював такі напрямки підготовки майбутнього учителя: озброєння студентів уміннями, які потрібні для організації навчально-виховної роботи, її планування, управління та контролю, необхідність стимулювати потребу у самостійній роботі, у набутті знань, у самоосвіті [11].

П.Блонський наголошував на важливості у роботі з морально занедбанними дітьми наступних якостей педагога: витриманість та врівноваженість, уміння ставити перед дітьми чіткі, зрозумілі для них, складні, але посильні завдання, повагу до особистості дитини та розуміння психології дітей [3].

А.Макаренко визначав, що під час підготовки вчителя до роботи з попередження відхилень у поведінці на перше місце стають особистісні якості майбутнього учителя, наявність у нього спеціальних знань та вмінь. До особистісних якостей він відносив силу волі, витримку, спостережливість, увагу, послідовність дій, вимогливість, винахідливість, почуття гумору, виразність емоцій. А.Макаренко наполягав на необхідності вивчення у педагогічних інститутах особистісних можливостей кожного студента, оволодіння майбутнім учителем педагогічною технікою [5].

Цінний внесок у вивченні процесу підготовки учителя до майбутньої професійної діяльності привнесли Ф.Гоноблін, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн [2].

Серед досліджень, присвячених професійній підготовці майбутнього педагога ключовими є ідеї В.Сластьоніна щодо створення ідеальної моделі педагога – професіограми, за якою можна вносити відповідні корективи у потрібному напрямку підготовки учителя, визначати функції педагогічної діяльності та вимоги до особистості учителя. Професіографічне вивчення праці учителя дозволило також В.Сластьоніну виділити цикл психолого-педагогічних дисциплін, як найбільш важливий у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності [8].

Професіографічний метод вивчення особистості і діяльності педагога розроблявся такими вітчизняними педагогами, як І.Зязюн, О.Мороз, Д.Ніколенко, М.Шкіль та ін. Проте ці професіограми і, розроблені на їх основі кваліфікаційні характеристики, не змогли повною мірою скласти основу для визначення змісту і технологій підготовки педагогічних кадрів, розробки типових навчальних планів і програм [2].

Професійна діяльність педагога дошкільного профілю вивчена значно менше, хоча їй приділяли увагу у своїх працях педагоги і психологи: Ш.Амонашвілі, Л.Артемова, Г.Беленька, А.Богуш, Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Мухіна, Т.Поніманська та інші, в межах досліджень яких виявлено, що їй притаманні усі загальні риси педагогічної діяльності та особлива їх забарвленість, що пов'язана зі специфікою виховання й навчання дітей раннього і дошкільного віку [2].

Серед українських дослідників проблеми підготовки студентів ВНЗ до роботи з дітьми девіантної поведінки, профілактики відхилень у поведінці учнів заслуговують на увагу праці Т.Андрюшок (можливості підготовки майбутніх учителів до пропедевтичної

роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки) [1], В.Терещенко (використання принципу гуманізму у процесі підготовки майбутніх учителів до корекції відхилень у поведінці важковиховуваних учнів) [9].

Спеціальне дослідження проблеми підготовки студентів до роботи з неповнолітніми проведено М.Фіцулою. У змісті цієї підготовки автор виділив: наявність у студентів знань про помилки та недоліки сімейного виховання, наслідки неправильного виховання у сім'ї, основи виховної роботи з батьками з усунення таких недоліків, методи виправлення та перевиховання учнів, шляхи подолання важковиховуваності, особливості організації самовиховання важких підлітків [10].

Можливості та необхідність профілактичної роботи з підлітками розглядається у праці Ю.Юрички. Автор пропонує здійснювати теоретичну підготовку студентів до виховної роботи з неповнолітніми шляхом вивчення спецкурсу "Психолого-педагогічні основи профілактики дитячих правопорушень" і практичну через спільну діяльність студентів та учнів у літніх оздоровчих таборах [12].

О.Мешіна пропонує проблемний спецсеминар для учителів, який допоміг би у розвитку низки важливих якостей особистості учителя: гнучкість, толерантність у спілкуванні, вміння встановлювати контакт з учнями. Особлива роль у дослідженні відводиться аналізу впливу особистості учителя на розвиток особистості учня [6].

В існуючих дослідженнях професійну підготовку педагога визначають як цілеспрямований процес засвоєння знань та вмінь у вивченні педагогічних дисциплін; формування готовності студентів до педагогічної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього педагога зумовлена процесом навчання у вищому навчальному закладі, що забезпечує оволодіння професійними та спеціальними знаннями, наявністю педагогічних та спеціальних умінь для ефективного вирішення педагогічних завдань, професійно значущими та предметно зумовленими особистісними якостями майбутнього вчителя, готовністю до майбутньої педагогічної діяльності, що враховує специфіку професійно-педагогічної праці. Тому основними компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя є цілі, зміст та засоби професійної підготовки, діяльність та взаємодія студентів і викладача.

У психолого-педагогічній літературі поняття "професійна підготовка студентів" університету до роботи з дітьми девіантної поведінки розглядається як цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних і спеціальних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, якостей особистості, що зумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з даною категорією осіб. Результатом цього процесу є сформованість готовності майбутнього фахівця до профілактичної діяльності в межах професії.

Спираючись на висновки науковців та результати власного наукового пошуку, розглядаємо готовність майбутнього педагога до попередження негативних проявів у поведінці дітей як особистісно-професійне утворення, що характеризується наявністю у педагога відповідної морально-психологічної позиції, яка

інтегрує професійний інтерес та виробничий обов'язок вихователя і стимулює потребу власного пошуку освітньо-виховних технологій попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей на основі набутих знань та практичного досвіду. Готовність складають цільовий, змістовий і технологічний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності розглядаємо як особистісно-професійну спрямованість педагога до здійснення профілактики негативних проявів у поведінці дітей. Вона має характеризуватись відповідною морально-психологічною позицією педагога, що інтегрує його професійний інтерес, виробничий обов'язок, особистісні якості: громадянську відповідальність, доброзичливість, щирість, об'єктивність, вимогливість, рефлексивність та мотивує відповідну превентивну діяльність вихователя в межах заходів первинної, вторинної і третинної педагогічної профілактики.

Змістовий компонент розглядаємо як інформаційну основу готовності, яку складають загальні психолого-педагогічні та спеціальні профілактичні знання. Вона створює відповідне інформаційно-методичне підґрунтя для розуміння студентами сутності негативних проявів у поведінці дітей, як початкового етапу у формуванні у майбутньому стійких девіацій; етапів та механізмів формування поведінкових відхилень у дітей на основі розуміння різновидів негативних проявів, відхилень у поведінці; чинників детермінації негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку: криз психовікового розвитку (трьох та семи років), неправильних типів виховання в сім'ї, незабезпечення базових потреб дитини в увазі й любові, несприятливою адаптацією до закладу освіти.

Технологічний компонент готовності складають уміння й навички застосування вихователем набутих знань у практиці попередження й подолання негативних проявів у поведінці дітей.

Ураховуючи сутність і структуру готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, нами визначено зміст і структуру професійної підготовки студентів до попередження негативних проявів у поведінці дітей. Вона включає у себе загальноосвітню, психолого-педагогічну, спеціальну та практичну підготовку. Їх зміст визначається на основі загальноосвітнього стандарту та кваліфікаційної характеристики професійної підготовки фахівців дошкільної освіти; передбачає такий об'єм знань і вмінь, набуття якого було б достатнім для реалізації загальних освітньо-виховних цілей та спеціальних освітньо-профілактичних завдань.

Ми вважаємо, що окреслення змістових аспектів *фахової підготовки майбутніх вихователів до профілактики негативних проявів у поведінці дітей* має ґрунтуватися на висновках науковців щодо розуміння суті негативних проявів у поведінці дошкільників, механізмів формування відхилень у поведінці дитини, що базуються на розумінні суті психологічних та фізіологічних законів поведінки дітей, їх використанні для обґрунтування педагогічно недоцільних позицій дорослих у вихованні, як можливих чинників формування у майбутньому девіантної поведінки. Тому змістові аспекти професійної підготовки фахівців дошкільної освіти обґрунтовані, з одного боку,

переліком фахових дисциплін, вивчення яких передбачене навчальним планом спеціальності "Дошкільна освіта": загальна психологія, загальна педагогіка, дошкільна педагогіка, основи педагогічної техніки, педагогічна творчість, педагогічні технології в дошкільній освіті, вікова психологія, експериментальна психологія та психодіагностика, психологія девіантної поведінки. З іншого – змістом дисципліни "Профілактика негативних проявів у поведінці дітей", на вивчення якої відведено 108 години, з них 12 – лекційних, 16 – семінарських, 14 – лабораторних, 28 – індивідуальної роботи, 36 – самостійної роботи.

Зміст навчальної дисципліни "Профілактика негативних проявів у поведінці дітей" націлений на суттєве розширення знань майбутніх фахівців щодо природи негативних проявів у поведінці дитини; механізмів їх формування, чинників, що забезпечують трансформування негативних проявів у педагогічну занедбаність та важковиховуваність; особливостей попередження та подолання відхилень, що обґрунтовані на результатах сучасних досліджень різних галузей знань, забезпечуючи її поліпрофесійність.

Тому перелік тем з навчальної дисципліни об'єднаний у чотири змістові модулі. Модуль 1 – "Комплексна психолого-педагогічна профілактика негативних проявів у поведінці дітей", націлений на з'ясування суті, рівнів, напрямків профілактики, особливостей організації профілактичної роботи з дошкільниками, їх сім'ями, технології розробки програм профілактики найбільш поширених негативних проявів у поведінці дошкільників. Модуль 2 – "Попередження та подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені кризами їх психовікового розвитку", передбачає розуміння суті криз психовікового розвитку, як чинників негативних проявів, особливостей їх подолання. Модуль 3 – "Попередження та подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені дефіцитом уваги та неправильним виховання у сім'ї", спрямований на формування у майбутніх фахівців готовності до системної інтерпретації поведінки дитини, чинників виникнення негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі розуміння суті психологічних законів поведінки людини. Модуль 4 – "Попередження та подолання негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти", націлює на розуміння суті адаптації, її типів, фаз, негативних наслідків та їх ролі у виникненні негативних проявів у поведінці дошкільників.

Формування *технологічного компоненту* професійної підготовки студентів університету до профілактики негативних проявів у поведінці дітей здійснювалось через *реалізацію методичних аспектів* навчально-пізнавальної діяльності студентів, що відповідають цілям професійної підготовки та співвідносяться з її змістом.

Окреслення та реалізація методичних аспектів зумовлена, з одного боку, вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця з дошкільної освіти до здійснення профілактичної діяльності з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, з іншого – логікою і змістом базової та дотичних навчальних дисциплін. Ураховуючи предмет, мету, завдання їх вивчення та визначаючи методику читання лекцій,

ми виходили з того, що традиційна форма буде малоефективною. Грунтуючись на нових акцентах ролей викладача (викладач – не той, хто навчає, а той, у кого навчаються) і студента (студент – не той кого навчають, а той, хто навчається) в межах лекційного модуля, тривалий час апробувалися та засвідчили свою ефективність різноманітні комбінації інтерактивних технологій (Т.Піроженко) на основі попереднього опрацювання студентами текстів лекцій до курсу (лекції з презентаціями, лекції в парі, лекції з помилками з елементами бесіди та дискусії, складання опорних схем).

В якості умови ефективного розв'язання окреслених у межах семінарських занять практичних завдань є використання інтерактивних технік (акваріум, паралель, консультаційна група тощо).

Практичним завданням, виконання якого вимагало від студентів узагальнення і систематизації отриманих знань та практичного їх використання у роботі з профілактики негативних проявів у поведінці дітей є розробка програм профілактики такої поведінки, що зумовлена кризами їх психовікового розвитку, дефіцитом уваги, неправильним вихованням у сім'ї, несприятливою адаптацією дитини до закладу дошкільної освіти. Така робота є груповою творчою діяльністю, що здійснювалася в межах годин індивідуальної роботи студентів та зараховувалася за умови отримання окресленої навчальною програмою відповідної кількості балів.

Для розгляду, аналізу і захисту розроблених програм відводились години семінарських і лабораторних занять. Програма подавалася для ознайомлення іншими студентами за тиждень до захисту до ресурсного центру у надрукованому та електронному варіантах. У межах семінарського заняття здійснювалось представлення програми: обґрунтування її актуальності, окреслення мети і завдань, концептуальних засад, окреслення найбільш поширених форм вияву такої поведінки, аналіз їх чинників, визначення змісту, ресурсного забезпечення, вимог до виконавця, можливостей реалізації, очікуваних результатів.

У межах лабораторних занять передбачене представлення окремих (на розсуд авторів, але бажано найбільш цікавих чи складних у реалізації) діагностичних процедур та форм роботи, представлених у програмі. Обов'язковість електронного варіанту розробленої програми надає можливість студентам обмінятися розробленими програмами профілактики негативних проявів поведінки дошкільників, що зумовлені різними чинниками, а їх колективне обговорення забезпечить розуміння логіки і змісту кожної програми; складе відповідну змістовно-методичну готовність студентів до виконання різноманітних превентивних завдань на етапі психолого-педагогічної та стажувальної практик у ДНЗ.

Окреслюючи інформаційно-методичні аспекти формування компонентів готовності студентів університету до роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, ми спиралися на окремі аспекти системи підготовки майбутнього вчителя, які були визначені В.Сластьоніним, будувалися на системно-дільнісному підході та передбачали:

- особистісно-професійну діагностику, яка б надавала можливість встановити рівень готовності майбутнього фахівця до здійснення корекційно-

виховної роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці та, відповідно до цього будувати процес професійної підготовки майбутнього фахівця;

- використання інноваційних технологій навчання, що допоможе активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів університету під час теоретичної та практичної підготовки, допоможе студенту усвідомити складність та важливість проблеми раннього подолання негативних проявів у поведінці дітей та буде запорукою формування мотивації на подальшу превентивну роботу;

- інтенсивне використання можливостей педагогічного тренінгу та інших інноваційних технологій навчання з метою формування особистісно-професійних якостей, знань та умінь педагогічної профілактики, необхідних для вдалого вирішення завдань корекційно-виховної роботи;

- наповнення змісту психолого-педагогічних дисциплін темами з питань корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають відхилення у поведінці, створення можливостей для творчого використання нових превентивних знань і вмінь на практиці;

- процес підготовки повинен проводитися поетапно протягом усіх років навчання під керівництвом викладача, особливо під час вивчення фундаментальних фахових дисциплін "Дошкільної педагогіки", "Сучасних педагогічних технологій в дошкільній освіті", "Основ педагогічної техніки", "Педагогічної творчості"; усіх видів системи безперервної педагогічної практики, в межах різних форм науково-дослідної роботи студентів.

Результатом підготовки студентів університету до роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, є відповідний рівень сформованості у студентів університету готовності до означеної професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, дані теоретичного вивчення проблеми негативних проявів у поведінці дітей, аспектів підготовки майбутніх педагогів до роботи з такими дітьми дозволили зробити висновок про необхідність урахування конкретних соціально-культурних реалій сучасної України у процесі побудови системи підготовки педагога до роботи з дітьми, що мають відхилення у поведінці. Причому з дітьми старшого дошкільного віку, оскільки саме на цьому віковому етапі зароджуються негативні поведінкові прояви, і саме цей етап є найбільш сприятливим для ускладнень ситуативних негативних проявів та їх трансформацій у педагогічну занедбаність та важковиховуваність. Тобто виникнення негативних проявів у поведінці дітей варто розглядати в якості початкового етапу у формуванні в майбутньому стійких поведінкових відхилень у дітей.

Поняття *професійна підготовка студентів університету до роботи з дітьми девіантної поведінки* розглядається науковцями як цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціальних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, якостей особистості, що зумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з даною категорією осіб. Результатом цього процесу є сформованість готовності майбутнього фахівця до профілактичної діяльності в межах професії.

Спираючись на висновки науковців та результати власного наукового пошуку, розглядаємо готовність

майбутнього педагога до попередження негативних проявів у поведінці дітей, як особистісно-професійне утворення, що характеризується наявністю у педагога відповідної морально-психологічної позиції, яка інтегрує професійний інтерес та виробничий обов'язок вихователя і стимулює потребу власного пошуку освітньо-виховних технологій попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей на основі набутих знань та практичного досвіду. Її складають цільовий, змістовий і технологічний компоненти.

Тож зміст підготовки студентів до роботи з дітьми, що мають відхилення у поведінці включає загальноосвітню, психолого-педагогічну, спеціальну та практичну підготовку, що визначається на основі загальноосвітнього стандарту і кваліфікаційної характеристики професійної підготовки фахівців дошкільної освіти й має забезпечувати цілеспрямоване формування знань, умінь, навичок превентивної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Література

1. Андрюшок Т. А. Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання у загальноосвітній школі / Т. А. Андрюшок. – Херсон, 2002. – 256 с.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К., 2011. – 320 с.
3. Блонский П. П. Трудные школьники / П. П. Блонский. – М., 1930. – 131 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. Т. 4. – 1984. – С. 248–266.
6. Мешина О. Н. Воспитывающее влияние личности учителя на педагогически запущенных школьников : дисс. ... канд. пед. наук / Мешина О. Н. – М., 1985. – 185 с.
7. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1964.
8. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 60 с.
9. Терещенко В. І. Система профілактики правопорушень серед дітей і підлітків засобами гуманізації сучасної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Терещенко В. І. – К., 1997 – 23 с.
10. Фицула М. Н. О подготовке студентов к работе с “трудными” детьми / М. Н. Фицула // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. – Минск, 1973. – С. 214–225.
11. Шацкий С. Т. Острые вопросы педагогического образования / С. Т. Шацкий // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. Т. 2. – 1980. – С. 312–323.
12. Юричка Ю. П. К вопросу подготовки студентов педвуза к воспитательной работе с трудными подростками в общеобразовательной школе / Ю. П. Юричка // Система воспитательной работы в педвузе и формирование личности учителя. – Магнитогорск, 1980. – 73 с.

УДК 159.923:17.023.36

УКРАЇНСЬКА КУЛЬТУРА В УМОВАХ ЗРОСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Потапчук Т.В.

У статті розглядається українська національна культура, що пройшла складний шлях, увібравши в себе кращі надбання минулого, збагатившись культурами інших народів і збагативши світову культуру. Українська національна культура є узагальненим вираженням творчих зусиль усього українського народу, його світорозуміння, релігії, моралі, художнього мислення. Культура стає способом вираження національної ідентичності та виявлення сенсу буття народу.

***Ключові слова:** українська національна культура, фольклор, мистецька освіта, національно-культурна ідентичність, особистість.*

В статье рассматривается украинская национальная культура, которая прошла сложный путь, вобрала в себя лучшие достижения прошлого, обогатившись культурами других народов и обогатив мировую культуру. Украинская национальная культура является обобщенным выражением творческих усилий всего украинского народа, его миропонимания, религии, морали, художественного мышления. Культура становится способом выражения национальной идентичности и выявления смысла бытия народа.

***Ключевые слова:** украинская национальная культура, фольклор, художественное образование, национально-культурная идентичность, личность.*

The author considers the Ukrainian national culture that went along the rough road absorbing the best attainments of the past, enriching itself with the cultures of other nations and contributing to the world culture. The Ukrainian national culture is a generalized manifestation of the creative efforts of the whole Ukrainian nation, its world outlook, religion, moral, and artistic thought. The culture becomes a means of expressing national identity and determining the sense of the nation's existence.

***Key words:** Ukrainian national culture, folklore, art education, national and cultural identity, personality.*

Національна культура в переліку національних цінностей посідає найважливіше місце. Її елементами є звичаї, традиції, обряди, фольклор, побут тощо. Через неї виражається належність індивіда до певного стилю мислення і способу життя, а відтак і до самої нації.

Однією із характерних рис української національної культури є споконвічне прагнення української нації до краси і до її проявів у побуті, в оточуючих предметах, у суспільному житті. Українська національна культура характеризується як певна матеріальна і духовна цілісність, системно впорядкована щодо людини й суспільства.

“Культура стає способом вираження національної ідентичності та виявлення сенсу буття народу; цілісна національна культура формує конкретну людину; суспільство формується в лоні національної культури”, – стверджував І.Дзюба [1, с. 41–

42]. Через національну культуру виражається належність індивіда до певного стилю мислення і способу життя, а відтак і до самої нації.

Так, загальним нарисом розвитку й здобутків української культури стало дослідження І.І.Огієнка, в якому було проаналізовано розвиток культури України, її окремих складових, порушено питання про її відродження. Незабутніми є його слова про українців: “Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багаті культури й яскравої талановитості. Візьми його пісню: її утворив народ наш такою, як ніхто з інших народів... Наші пісні – це такий рай, це привабливі чари, ті чари всім світом визнано за ними” [5, с. 5]. У працях І.І.Огієнка було зроблено спробу виділити національну культуру як цілісність в окремий предмет розгляду, дати добре продумане схематичне окреслення загальної картини її розвитку. Автор прагнув надати переконливості образу української культури в

очах усього суспільства, щоб той образ став чинником у мобілізації волі народу на боротьбу за власну державу.

Узагальнюючи сучасний культурологічний досвід, відомий дослідник М.В.Гончаренко зазначає, що про високу історичну зрілість і міжнародне значення будь-якої національної культури, яка прагне статусу світової, можна говорити тоді, коли вона, по-перше, здатна ставити і розв'язувати провідні загальнолюдські проблеми, що зачіпають корінні запити людського буття, які не обмежуються суто локальними інтересами; коли її ідеали, цілі й програми збігаються з об'єктивним напрямом історичного поступу і виражають потреби суспільного прогресу; коли вона висуває художників, учених і діячів культури, здатних виразити ці потреби та ідеали з такою мірою істини й досконалості, що їх творчість набуває міжнародного значення; по-друге, коли вона досягає такого рівня розвитку, що її можна розглядати як цілісну систему, всі елементи якої міцно пов'язані між собою, продуктивно функціонують, підтримують на належному рівні її життєздатність і спроможність самозбереження; по-третє, коли вона тісно і дієво включена в міжнародний культурний процес, коли її духовні цінності ефективно діють на міжнародній арені, а її творчі сили беруть активну участь у культурному житті всього світу, в розв'язанні так званих глобальних проблем людства — політичних, правових, екологічних і т.ін.; по-четверте, коли вона має багатий духовний і матеріальний потенціал, здатний зумовити її фактично безмежний успішний розвиток, коли їй властива здатність до самовідтворення на вищому рівні.

Тому мета статті – розглянути українську культуру в умовах зростання національно-культурної ідентичності особистості.

Питання української національної культури розглядалися і вивчалися досить широко і змістовно (М.Корнієнко, В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко).

Осмисленню шляхів розбудови української культури присвячують свою роботу установи Національної академії наук (Інститут історії, Інститут мистецтвознавства, етнології і фольклористики ім. М.Рильського, Інститут археології, Інститут літератури, Інститут соціології, Інститут філософії).

Опрацьовано декілька концепцій розвитку української культури за участю відомих учених Г.Д.Вервеса, І.М.Дзюби, М.І.Гончаренка, М.В.Поповича, П.П.Толочка та інших.

Водночас зростають вимоги до національної культури, до більш ширшого розкриття спектру її функцій – особливо в сучасній ситуації, коли вона прагне зайняти гідне місце в світовому співтоваристві.

У суспільстві все більше усвідомлюється загальна потреба в культурі як підоймі, що здатна вплинути на поступ суспільства в цілому. Культура все ґрунтовніше починає розумітися як найважливіший здобуток нації, її достоїнство і сутність, бо культура – це те, що зберігає й утверджує не тільки особистісне, але й національне існування.

Базовим буттям людини є її буття в світі культури як певному культурному (національному) життєвому світі, а тому важливим показником розвитку самої культури є стан культурної самосвідомості та вектору потреби її громадян.

Перспективність розвитку української культури залежить від готовності її представників до культурної активності, яка значною мірою залежить від стану

їхнього менталітету. У ньому як характерну рису українця багато дослідників називають комплекс меншовартості, втрату національної гідності.

Певний стриманий оптимізм відносно перспектив розвитку національно-культурної активності громадян України викликав той факт, що вони мають досить високе бажання, прагнення підвищувати рівень власної культури.

Базовою основою всіх змін у культурі є стан духовних потреб громадян. Тому важливо підкреслити, що переважна більшість громадян України визначались у своїй потребі знань щодо культури власної нації. Водночас потребу “в знаннях з історії та національних особливостей української культури”, які складають “ядро”, основу культури, мають майже три чверті громадян, а одна четверта – “загальною мірою”, бо стала приділяти їй в останні роки більше часу.

Передумовою розвитку української культури є зростання в багатьох її сферах національної культурної самосвідомості, реального освоєння культури.

Сьогодні основним засобом в освоєнні здобутків української культури виступають засоби масової комунікації (радіо, телебачення, преса, кіно), позитивний вплив яких відзначає три чверті громадян.

Важливою традицією розвитку української культури був і є її високий фольклоризм, порівняно з високорозвиненими країнами. Переважна більшість вважає, що за останні роки відбулись позитивні зміни в опануванні населенням фольклору, звичаїв, народного мистецтва. Результати вивчення разом з тим свідчать, що народ не просто підтримує етнографічну культуру як таку, а ставить на одне із головних місць в її опануванні якісний рівень (“відродження української культури в її кращих класичних зразках”) [3].

Говорячи про національну культуру, виділяємо такий її компонент як фольклор, який є важливою особливістю етнічного світосприймання. Він володіє найбільшим етнокультурним потенціалом. У народній музиці, піснях, танцях відображено глибинні риси українців – національний характер, темперамент, їх історичне минуле тощо. Фольклор містить у собі національні знакові системи, символіку (кольорова гама, орнамент, історично-культурні символи тощо).

Фольклор ще й виступає тією формою національної культури, яка не може регресувати, він є невичерпним, безмежним для вдосконалення. Доводом цьому слугує той факт, що навіть коли зникає якийсь народ, його фольклорні здобутки залишаються жити, їх починають використовувати представники інших народів й у кожного вони будуть інтерпретуватися по-своєму, а головне, набудуть сучасного звучання, тобто вони є придатними для сучасної цивілізації. Ось чому національна культура, яка бере початок з фольклору і сягає найвищих зразків національного духу, є суттєвим елементом у формуванні особистості.

В умовах гуманітаризації навчально-виховного процесу основна увага вчених, педагогів-практиків зосереджується на таких проблемах освіти, як засвоєння культурно-історичних надбань світового масштабу, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, саморозвиток і самоактуалізація особистості шляхом

підвищення власного професійного та духовного рівня тощо. У зв'язку з цим сучасна освітня сфера розвивається переважно на основі пріоритету принципів особистісно та змістовно орієнтованого навчання. На думку І.А.Зязюна, останній принцип у сучасному розумінні – це культуроорієнтована діяльність, бо до змісту освіти, крім науки, входять і інші складові культури: мистецтво, досвід, які передаються традиціями і звичаями, релігійні вірування тощо [2, с. 21].

Перетворюючись на особистісно-суб'єктивну форму, культура стає надбанням людини, сприяє реалізації закладених в ній можливостей. Особистість, сприймаючи культурний досвід у світовому вимірі та переосмислюючи надбання власної етнічної культури, формує в собі необхідні якості професійної компетенції, загальної ерудиції і найважливіше – кристалізує світоглядні орієнтири, що співвідносні з поняттям духовності. Це етико-естетична категорія, що є своєрідним результатом впливу етнопедагогічних засад, активної самоосвіти, дієвої життєвої позиції індивіда, високого рівня соціалізації, “сукупність психічних явищ, що характеризують внутрішній, суб'єктивний світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості – її життєві інтереси, переконання, погляди, ідеали, ставлення до життя, до інших людей, до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення, бажання, волю, естетичні й моральні почуття” [9, с. 183].

Неодноразово вчені наголошували на тому, що саме мистецтво наділене специфічною функцією – формувати світогляд особистості, сприяти підвищенню рівня її духовного розвитку. Світоглядна функція різновидів мистецтва репрезентується через осмислення результатів художньо-естетичного осягнення дійсності, втілених у мистецьких творах. Саме через їх безпосереднє вивчення, розуміння формується духовність особистості. На думку О.П.Рудницької, з цим поняттям “співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сфери загальнолюдських цінностей і в такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу” [8, с. 48–49]. Продуктивність впливу культурних надбань на духовний розвиток особистості забезпечується через мистецьку освіту: або шляхом рефлексійної самоосвіти, або розгалуженою системою художньо-естетичних дисциплін у навчальних закладах різного типу.

Призначення філософії мистецької освіти – віднайти способи духовно-практичного осягнення результатів діяльності людини в різних сферах мистецтва. У системі проблематики філософії мистецької освіти як “науки про закономірності цілеспрямованого процесу та результату опанування художніх цінностей та пов'язаного з ним розвитку особистості засобами мистецтва” виокремлено три групи: “перша пов'язана з розкриттям сутності художньої творчості, специфіки засобів виразності, їх символічної природи, особливостей різновидів мистецтва в їх численних вимірах і формах, культурних традицій тощо; друга стосується основ сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів; третю групу становить соціологічна та культурологічна галузь

знань, спрямована на розкриття специфіки суспільного життя мистецтва, об'єктивно-реальних художніх цінностей, а також соціальних функцій мистецької освіти” [8, с. 33–34].

Формування духовної культури особистості як інтегрованої властивості, визначається багатьма факторами: світоглядною спрямованістю, професійною компетентністю, внутрішніми критеріями художньо-естетичного осягнення світу тощо. Найважливіша умова формування духовності – вироблення світоглядної культури особистості, що зумовлює рівень сприйняття духовно-утилітарного культурного досвіду та практичне утвердження його в сфері особистої життєдіяльності. Особистість, осмислюючи та засвоюючи певний культурно-естетичний досвід етносу, безпосередньо стикається зі сферою мистецької освіти, яка здійснює визначальний вплив на розвиток інтелектуально-емоційних компонентів духовного становлення особистості, сприяє формуванню цілісного культуровідповідного світосприйняття та реалізації його в духовно-практичній діяльності.

У сприйнятті особистістю стійких моделей етнічних уявлень та форм поведінки визначальною є роль національної традиційної культури, а тому вона є дієвим фактором виховного впливу. “Виховання – це насамперед “вбирання в себе” кожною особистістю культури рідного народу. Вона допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині сущими поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів, творить із вихованця людину даної епохи”. У навчально-виховному процесі студентською молоддю крізь призму сприйняття українського традиційного мистецтва засвоюється механізм колективної (національної) пам'яті, що включає в себе традиційні народні уявлення про світ та ритуальну сферу життєдіяльності певного етносу. Цей “теоретико-практичний” культурний досвід акумульований у текстах усної народної творчості. У них зосереджені вироблені історично морально-естетичні цінності певного суспільства, які є факторами впливу на духовність молодого покоління, що полягає передусім у “формуванні національної самосвідомості, патріотизму, любові до рідного народу, уявлень про його місце в контексті світової історії, культури” [5].

Проблеми впливу етнопедагогічних чинників на духовність особистості та формування його національної самосвідомості, зокрема, за допомогою фольклорного мистецтва, досліджували Г.Васянович, О.Рудницька, М.Стельмахович, Б.Ступарик, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Г.Філіпчук, В.Чорнобай, Л.Шемет та ін. Окремі питання фольклорно-етнографічного виховання вивчали Т.Гонтар, М.Козій, О.Отич, В.Радкевич, С.Стефанюк, В.Стрільчук. Проблема фольклорної компетенції майбутніх філологів стала об'єктом дослідження О.Семенов, музичної фольклористики – А.Льницького, Т.Кухарської; декоративно-ужиткового мистецтва – Є.Антоновича, З.Резніченко, Т.Шпікалової; родознавства – С.Черепанової та ін. Поліаспектним є питання інтерферентних зв'язків фольклору та художньої літератури, яке представлено в теоретичних та методологічних працях С.Грици, М.Дмитренка, С.Єрмоленко, В.Погребенника, С.Росовецького, М.Русина та ін. Аспектам методології викладання української літератури у її

взаємозв'язку з фольклорно-етнографічним фондом культури присвячені праці Л.Дергаль, Н.Заячківської.

Фольклорний пласт культури оцінюється вченими і у різних вимірах. Зокрема, Б.Путилов виокремлює такі позиції: фольклор як усна традиція у протиставленні писемній формі культури; фольклор як явище пережитку – залишки архаїчної “усної культури”; фольклор як “жива старовина”, зосередження давніх національних цінностей, що відображають дух народу; фольклор як традиційна обрядовість. Вважливим у контексті нашого дослідження є визначення вченим фольклору як явища культури, що існує на всіх етапах історії людського суспільства й охоплює період від первісності до сучасності. На кожному етапі фольклор має свої специфічні якості, свій склад, свої суспільні функції. Разом з тим історія фольклору, його побутування визначається глибокою наступністю, дією традиційних універсалій, збереженням на наступних етапах сформованих цінностей не тільки як пережитків, але й як живого спадку [7, с. 56]. Сакральні уявлення про світ споконвіку передавалися з покоління в покоління. Народнопоетичні зразки культури сприяли такому стійкому механізму передачі. “Фольклор у комунікативному аспекті є комплексною формою передачі інформації всередині власної культури й поза нею. В цьому плані значну роль має саме повідомлення, його передача, конкретні умови й культурний контекст, характер виконання, а також психологічно-соціальні стосунки між відправником і реципієнтом” [4, с. 43].

Сучасні дослідники фольклорного досвіду культури визначають такі його основні особливості: послідовна передача від покоління до покоління, обов'язковість збереження механізмів колективної пам'яті через посередництво традиційного етнічного мистецтва, зокрема, певних національних цінностей.

Важливо визначити загальні умови формування національно ідентичності особистості в контексті засвоєння фольклорного пласту культури:

1) необхідність визначення світоглядних орієнтирів, які характеризують ментальну модель світосприйняття;

2) вироблення стійкої мотивації щодо необхідності вивчення фольклорного досвіду;

3) використання комплексу засобів етнізації у навчально-виховному процесі;

4) становлення первинних етнічних тенденцій світогляду в родинному середовищі;

5) залежність від етнічного оточення, традицій, мови спілкування, історичних факторів тощо;

6) здійснення виховного впливу крізь призму фольклорної традиції на всіх вікових етапах;

7) формування національної ідентичності молоді шляхом культурологічної освітньої підготовки;

8) розвиток сучасної культури в контексті фольклорної традиції.

Отже, саме величезна духовна робота через українську культуру та фольклор оберігала і розвивала протягом майже всього ХХ ст. ідентичність українства, яке перебувало під гнітом іноземних держав, формуючи його прагнення до самоствердження власного “Я”. Саме етнонаціональна самобутність, зокрема музичної культури, не дала можливості імперським центрам знівелювати українські цінності, національну духовність, бажання свободи і власної державності. Не важко уявити долю українців, їхній історичний і політичний розвиток, які, залишившись без власної державної організації, не будучи господарями на власній землі, зазнавали агресивних асиміляційних культурних впливів, якщо б їм не вдалося зберегти національно-культурні надбання. Консолідували народ, те що складало основу національної культури, її неповторність, духовну традицію, ідейними провідниками якої були М.Вербицький, С.Воробкевич, М.Лисенко, С.Крушельницька, І.Франко, Т.Шевченко та багато інших українських просвітителів. У свій час К.Ушинський писав: “Якщо у нас є тверді релігійні і політичні переконання, які є основами нашого державного і суспільного побуту, то, звичайно, вони вийшли з народу. Якщо переконання ким-небудь століттями зберігалися, то, звичайно, народом. Народ суворо і ревно слідкував за їх збереженням і якщо б не було цієї сторожі, то ці переконання поступилися б іншим” [10, с. 535].

Література

1. Дзюба І. Починаємо з поваги до себе / І. Дзюба. – К., 2002. – 59 с.
2. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – Вип. 4. – С. 11–22.
3. Зязюн І. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / І. Зязюн, В. Семашко та ін. ; ред. М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – 567 с.
4. Кравчик-Василевская В. В защиту фольклора, или диалог между традицией и современностью / В. Кравчик-Василевская // Живая старина. – 1996. – № 4 (12). – С. 43.
5. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
6. Огієнко І. І. Українська культура / І. І. Огієнко. – К., 1918. – 89 с.
7. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура / Б. Н. Путилов. – СПб., 2003. – 464 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
10. Ушинський К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М. : АПН РСФСР, Учпедгиз., 1945. – 567 с.

УДК 378:364-78

ДО ПИТАННЯ ПРО НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТВОРЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРИ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Рень Л.В.

У статті запропоновано авторське бачення концептуальних засад створення Центру профілактики при вищому навчальному закладі.

Ключові слова: профілактика, здоровий спосіб життя, концепція, психоактивні речовини, Центр профілактики, моніторинг.

В статті предложено авторское виденье концептуальных начал создания Центра профилактики при высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профилактика, здоровый образ жизни, концепция, психоактивные вещества, Центр профилактики, мониторинг.

The article presents the author's view of conceptual foundations of starting up a Prevention Center at a higher educational institution.

Key words: prevention, healthy life-style, conception, psychoactive substances, Prevention Center, monitoring.

Постановка проблеми. В умовах становлення та розвитку державності важливе значення має стан фізичного, психічного та соціального благополуччя молодого покоління. У Загальнодержавній програмі “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року одним із пріоритетних завдань визначено охорону здоров’я та формування здорового способу життя дітей.

Як свідчать різні дослідження, стан здоров’я дітей та молоді має тенденцію до погіршення. Так, за даними колишнього Міністерства освіти і науки, різні порушення статури мають приблизно 60% дітей шкільного віку, відхилення від норми у серцево-судинній системі – 30–40%, неврози – 30%. Причому, як показують наукові розвідки, не останнім чинником такого стану справ є аутодеструктивна поведінка дітей, проявом чого є тютюнопаління, вживання алкоголю, психоактивних речовин. За експертними оцінками, 80% наркоманів – молоді люди, у тому числі 40% з них – неповнолітні [3, с. 69]. Відповідно досить гостро постає проблема розробки та втілення конкретних заходів щодо профілактики дитячого алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління шляхом формування здорового способу життя, можливості неповнолітньої особистості робити свідомий вибір на користь гармонійного фізичного та духовного розвитку.

Проблемі адиктивної поведінки та її профілактиці серед дітей та молоді присвятили свої наукові

розвідки у галузі соціально-педагогічних знань Г.Золотова, А.Капська, Г.Майборода, Т.Мартинюк, В.Оржеховська, Н.Пихтіна та ін. Психологічні аспекти даної проблеми вивчали Ю.Клейберг, Н.Максимовська, В.Менделевич, О.Чередниченко та ін. У їхніх дослідженнях представлено понятійно-категоріальний апарат щодо адитивної поведінки, визначено чинники поширення вживання психоактивних речовин, окреслено рівні (індивідуальний, сімейний, соціальний), види (первинна, вторинна, третинна) та пріоритетні напрями профілактики (інформаційно-просвітницька робота з сім’ями, створення в освітньому закладі середовища, що перешкоджає девіантній поведінці, соціальне навчання).

На нашу думку, перспективним напрямом у сфері профілактики є залучення студентів вищих навчальних закладів до проведення профілактичної роботи у загальноосвітніх школах шляхом розробки і реалізації науково обґрунтованої системної діяльності та створення Центру профілактики на базі ВНЗ. Відтак **метою** нашої статті є обґрунтування, характеристика концептуальних положень, базових засад створення та функціонування Центру профілактики при ВНЗ.

Результати теоретичного аналізу. Вищі навчальні заклади як головні осередки підготовки майбутніх фахівців різних галузей забезпечують зміст навчально-виховного процесу з урахуванням нових підходів, назрілих викликів у суспільстві. Для

цього часто реалізуються прогресивні ідеї, зокрема на їх базі започатковуються допоміжні служби, центри, лабораторії, осередки та ін.

Поширення різних форм ризикованої поведінки, соціально небезпечних хвороб як загрозливий виклик спонукає до науково-теоретичних та практичних пошуків щодо їх запобігання. Так, важливим кроком у напрямі профілактики ризикованої поведінки має стати інтеграція ефективних ідей та апробованих практик, їх послідовне впровадження при постійному науково-методичному супроводі. Втілення такого задуму вбачаємо можливим завдяки створенню Центру профілактики при кафедрі соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Центр профілактики, ідею створення якого ми розробляємо, передбачає організацію системної превентивної роботи, формування у студентів та учнів ВНЗ ціннісних орієнтацій на користь здорового способу життя. Невипадково для реалізації даної мети обрано студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”, адже така діяльність для них професійно орієнтована, сприятиме постійному доповненню теоретичних знань практичними вміннями.

Для наукового обґрунтування створення Центру профілактики необхідно окреслити базові засади, що лежатимуть в основі його діяльності, що знайдуть своє вираження у концепції функціонування. Як визначено у словнику іншомовних слів, концепція – це система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії. Метою концепції діяльності Центру профілактики є визначення науково-теоретичних засад та організаційних питань, створення і функціонування Центру профілактики.

Основними завданнями концепції є:

- створення моделі функціонування закладу профілактичного спрямування шляхом взаємодії науково-методичного потенціалу ВНЗ та громадських ініціатив;

- визначення мети та напрямів діяльності Центру профілактики;

- сприяння включеності студентів до соціально корисної діяльності, формуванню їх професійної компетентності завдяки використанню теоретичних знань у практичній діяльності;

- стимулювання викладачів до професійного зростання, розвитку професійної творчості, апробації педагогічних інновацій.

Визначаємо, що Центр профілактики – це заклад соціальної підтримки, що створюється на базі ВНЗ, і передбачає цілеспрямовану діяльність із запобігання соціально-негативним явищам у дитячо-підлітковому середовищі. Метою створення й діяльності Центру профілактики є побудова профілактичного простору в освітньо-виховній системі міста та на регіональному рівні (Чернігівська область).

Основні напрями діяльності Центру:

- виявлення актуальних соціально-педагогічних проблем щодо формування відповідального ставлення до власного здоров'я у дітей та підлітків у місті та області;

- налагодження партнерських стосунків із загальноосвітніми школами міста та області, державними

та громадськими організаціями, що діють у сфері профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді;
- вивчення вітчизняних і зарубіжних, розробка авторських технологій первинної, вторинної профілактики із подальшим застосуванням їх у практичній діяльності.

Формами діяльності Центру профілактики є такі: постійно діюча школа тренерської майстерності; консультування (індивідуальне, групове, тематичне); творчі групи; майстер-класи; супервізії.

Організація діяльності Центру передбачає наявність творчого ядра викладачів кафедри соціальної педагогіки, які розроблятимуть науково-методичне забезпечення профілактичної роботи, залучатимуть, навчатимуть волонтерів, координуватимуть їх діяльність.

Базовою ідеєю роботи Центру профілактики є розробка та реалізація профілактичних програм, навчання тренерів із числа студентів психолого-педагогічного факультету, які проводитимуть превентивне навчання у загальноосвітніх школах. Залучення студентів I-II курсу до цієї роботи виправдане з точки зору, по-перше, необхідності пропонуваного світогляду для їхнього професійного становлення, і, по-друге, ефективності навчання за принципом “рівний – рівному”. Переваги передавання знань від однолітка до однолітка незаперечні, оскільки діти та підлітки глибше розуміють потреби свого оточення, субкультурну мову, більше довіряють одне одному, готові до розуміння й наслідування поведінки.

На думку А.Капської, соціально-педагогічна антинаркотична профілактика має базуватися на нормалізації відхилень у поведінці підлітка і стимулювання його власної активності у протидії негативним факторам мікросередовища, у якому перебуває розвиток і формування його особистості [5, с. 255]. Сутність профілактики вживання психоактивних речовин – це формування у підлітків та молоді певних знань і вмінь, які б допомогли їм захистити себе від негативних впливів оточення, не йти на ризик втягнення у наркотичну залежність, засвоїти соціальний досвід, який сприятиме їх інтеграції у суспільство як повноцінних особистостей [2, с. 403].

Слід зазначити, що профілактичні програми у контексті діяльності Центру спиратимуться на такі принципи:

1. У центрі уваги має бути зменшення відомих факторів ризику та посилення факторів захисту.

2. Вплив на фактори ризику тоді, коли вони проявляють ознаки негативного впливу.

3. Інтервенція має відбуватися до початку вживання наркотиків.

4. У центрі уваги мають бути вразливі категорії дітей.

5. Реагування одразу на ряд факторів ризику є стратегією програм [4, с. 8].

При цьому головний акцент має робитися на формування у дітей навичок відповідальної поведінки, навичок прийняття рішень у соціальних ситуаціях ризику, вибору, формуванні психологічної нечутливості до шкідливих соціальних впливів на основі розвитку критичного мислення. Відзначимо, що у напрямі превентивного навчання відповідає

окресленим завданням програма "Вибір" (автор В.Рябуха).

Важливим і необхідним етапом будь-якої діяльності є виявлення її результативності, що передбачається робити за допомогою моніторингу та оцінювання. Моніторинг – це постійний процес відстежування діяльності та співставлення її результатів із запланованими. Оцінювання – це практичний інструмент, розроблений для того, щоб поліпшити надання послуг, функціонування соціального проекту, програми, або перерозподілити ресурси на користь кращих програм [1, с. 5–6].

Під час проведення аналізу результатів варто звертати увагу на такі складові оцінювання:

1. Визначення кількісних показників зміни ставлення учнів до вживання психоактивних речовин за допомогою методики виявлення схильності до девіантної поведінки (розроблена Вологодським центром гуманітарних досліджень та консультування "Розвиток" (А.Н.Орел)).

2. Оцінка викладачами, які брали участь у розробці науково-методичного забезпечення профілактичної роботи, здобутків та недоліків програм.

3. Самооцінка студентів власної роботи у взаємодії з учнями.

4. Оцінювання діяльності Центру профілактики зовнішніми оцінювачами, зокрема батьками,

класними керівниками, соціальними педагогами загальноосвітніх шкіл, у яких проводилася програма.

5. Неформальне оцінювання, яке роблять для себе учасники, на яких спрямована програма.

Висновки. Самим життям вже достеменно доведено, що найкращим методом боротьби з проблемою є запобігання її виникненню. Саме таким постулатом ми керувалися, обґрунтовуючи ідею створення Центру профілактичної роботи при ВНЗ. Вважаємо, що цілеспрямована і продуктивна робота Центру профілактики буде сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ, повноцінному особистісному та професійному становленню студентів. Крім того, діяльність Центру профілактики зробить внесок у створення у загальноосвітніх закладах середовища, що перешкоджає девіантній поведінці, забезпечуватиме формування в учнів відповідального ставлення до власного здоров'я. Звернемо увагу, що профілактична робота має розпочинатися не у підлітковому віці, якому притаманні прояви бунтарства, реакції опозиції, а у більш ранньому віці. Відповідно профілактичним впливом Центру планується охопити всі ланки ВНЗ – початкову, середню та старшу. Це, у свою чергу, потребує серйозного підходу до розробки науково-методичного забезпечення з урахуванням вікових особливостей дітей, у чому ми і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Література

1. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 160 с.
2. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 496 с.
3. Молодь за здоровий спосіб життя : щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 року) / редкол. : Н. Ф. Романова та ін. – К. : СПД Крячун Ю.В., 2010. – 156 с.
4. Рябуха В. Вибір: профілактика наркоманії, ВІЛ/СНІДу та злочинності серед підлітків / В. Рябуха. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2011. – 120 с.
5. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / А. Й. Капська, М. М. Барактян, О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2007. – 372 с.

УДК 378.376

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Трухан М.А.

У статті висвітлено сутність конфліктів в освітньому середовищі та проаналізовано процес доцільності цілеспрямованого формування конфліктологічної готовності майбутніх фахівців. Основна увага зосереджена на дослідженні готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

Ключові слова: професійні конфлікти, причини та функції професійних конфліктів, конфліктологічна готовність.

В статье рассматривается сущность конфликтов в образовательной среде, а также проанализировано целесообразность целенаправленного формирования конфликтологической готовности будущих специалистов. Основное внимание сосредоточено на исследовании готовности будущих социальных педагогов к решению профессиональных конфликтов.

Ключевые слова: профессиональные конфликты, причины и функции профессиональных конфликтов, конфликтологическая готовность.

The article highlights the nature of conflicts in the educational environment and analyzes the process and expediency of purposeful formation of prospective specialists' conflictological preparedness. The focus of the research is on the preparedness of future social pedagogues for professional conflict resolution.

Key words: professional conflicts, causes and functions of professional conflicts, conflictological preparedness.

Конфлікт як соціальний феномен глибоко проник у всі сфери життя людини. Не є винятком і педагогічне середовище освітніх закладів, де гостро постала проблема зростання конфліктності в навчально-виховному процесі. Це спричинено соціально-економічними умовами та специфічними проблемами самого педагогічного середовища. Розв'язання актуальних завдань вітчизняної освітньої галузі ускладнюється наявністю недоліків та труднощів у педагогічній взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, що обумовлює зростання конфліктності та зниження ефективності навчально-виховного процесу.

Враховуючи вагомість означеного кола питань, у психолого-педагогічній літературі приділено значну увагу проблемі конфліктів. Зокрема, предметом численних досліджень стали форми вияву конфліктів, їх причини, поведінкова характеристика суб'єктів, схильних до конфліктної взаємодії. На необхідність вивчення конфліктів у педагогічному процесі звертали увагу ще в свій час відомі вітчизняні психологи і педагоги: В.Бехтерев, П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Проблему виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії розвивали у своїх працях Н.Грішина,

М.Пірен, Н.Пов'якель, Е.Уткін. Безпосередньо висвітленню питання розв'язання конфліктів у соціально-педагогічному середовищі присвятили свої наукові розробки Є.Бабасов, В.Ратніков, Г.Козирев та ін.

Однак досі не з'ясовано всі аспекти зазначеної проблеми. З урахуванням цього ми визначили **метою статті** проаналізувати сутність конфліктів в освітньому середовищі та з'ясувати процес доцільності цілеспрямованого формування конфліктологічної готовності майбутніх фахівців.

Зазначимо, що сам по собі процес виникнення конфліктів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери зумовлений його логікою і специфікою. Конфлікти присутні в їх діяльності, оскільки вони працюють у системі "людина – людина", а тому випускники ВНЗ не завжди готові вести навчально-виховну роботу в умовах конфліктних ситуацій і, отже, можуть бути самі джерелом конфліктних відносин.

Проблема професійних конфліктів існує повсюдно. Наприклад, французький соціолог Бенатов Гурней у книзі "Введення в науку управління" пише: "Всі ми хотіли б повністю уникнути конфліктів. Але це абсурдна мрія" [6, с. 16]. Аналіз наукових праць

учених [4; 6; 7; 10;] свідчить, що конфлікт – явище завжди не бажане і що його необхідно за можливості уникати або негайно вирішувати. У цілому, мабуть, він таким і є – меншою мірою для однієї із сторін. Так, через професійні конфлікти, на думку наукових дослідників [7; 3], втрачається до 15% робочого часу. Така думка прослідковується й у працях авторів, які поділяють концепцію бюрократичного управління М.Вебера, належать до школи наукового управління або адміністративної школи. Представники школи “людських стосунків” також схилились до висновку, що професійних конфліктів треба уникати і це можна робити досить ефективно. З їхньої точки зору, запобігти переходу проблемної ситуації у конфліктну можуть, наприклад, гарні відносини співробітників організації [3, с. 310].

Для розуміння причин виникнення педагогічного конфлікту у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів ключовою є взаємодія об’єктивних та суб’єктивних передумов. Таким чином, конфлікт – це прояв об’єктивних або суб’єктивних протиріч, що виражається в протиборстві сторін. Конфлікт виникає тоді, коли наявні об’єктивні умови та спостерігається достатньо висока активність суб’єктивного фактора. У педагогічному спілкуванні розкривається індивідуально-суб’єктивна своєрідність як педагога, так і учня. Конфліктність їх взаємодії, як стверджують науковці [1], детермінована також індивідуальними особливостями, відмінностями емоційних станів, віку, рівнів інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду, культури, вихованості, виконуваних соціальних ролей. Конфлікти, що ґрунтуються на суперечностях, які виникають у навчально-виховному процесі у разі зіткнення вимог, інтересів педагогів, тих, хто навчається, батьків, керівників, потребують гармонізації відносин у системах “вчитель – учень”, “вчитель – учні”, “вчитель – вчитель”, “вчитель – батьки”, “вчитель – керівник”.

У цілому можна констатувати, що конфлікти які виникають у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів, за своєю природою є міжособистісними. За визначенням фахівців, між-особистісний конфлікт – зіткнення людей, що взаємодіють, чії цілі, інтереси, цінності, норми поведінки або методи роботи взаємно виключають одне одного або заважають, протидіють, несумісні в даній ситуації [9]. Вони пов’язані з порушенням взаємозв’язків у процесі спільної педагогічної діяльності. Це можуть бути ділові зв’язки між учителями, керівниками з приводу педагогічної діяльності, а також “рольові зв’язки”, що виникають з необхідності дотримання правил, норм, відповідно до фахової етики. Можливі вони й у сфері особистісних взаємозв’язків між педагогами у процесі спільної діяльності.

Науковці виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі, а саме:

1. Фахові конфлікти, які виникають як реакція на порушення ділових зразків та появу перешкод на шляху до мети у професійно-педагогічній діяльності і є наслідком низького рівня компетентності учителя, нерозуміння ним мети діяльності, безініціативності в роботі тощо.

2. Конфлікти сподівань (очікувань), які породжує невідповідність між поведінкою педагога і нормами взаємовідносин у педагогічному колективі (нетактов-

ність стосовно колег і учнів, порушення норм фахової етики, невиконання вимог колективу). Вони виникають у рвазі порушення взаємозв’язків “рольового” характеру.

3. Конфлікти особистісної несумісності, які є наслідком особистісних якостей, характерів учасників педагогічного процесу. У їх основі лежить нестриманість, завищена самооцінка, зарозумілість, емоційна нестійкість, надмірна вразливість. Конфлікти у педагогічному колективі можуть виникати з реальних протиріч або за їх відсутності – внаслідок спотворених уявлень окремих осіб про певні аспекти життєвості [5].

Зазначимо, що конфлікт у педагогічному колективі містить загострене, часто до крайності, протиріччя, яке психологічно і становить джерело конфлікту. Наші власні спостереження дають можливість для констатації таких фактів, що протиріччя між учителями виникають там, де існує неузгодженість у: знаннях, уміннях, здібностях, особистих якостях; функціях управління; емоційних, психічних та інших процесах; цілях, засобах, методах діяльності; мотивах, потребах, ціннісних орієнтаціях; поглядах, переконаннях; розумінні, інтерпретації інформації; очікуваннях, позиціях; оцінках, самооцінках.

О.Поєнко [8, с. 19–20] наголошує на тому, що в загальному плані причинами педагогічних конфліктів можуть бути певні дії та характер спілкування педагога, а також загальні обставини у школі, а саме:

1) неможливість вчителя прогнозувати на уроці поведінку учнів;

2) несподіваний хід уроку, викликає у педагога роздратованість та прагнення якими завгодно засобами перешкодити цьому;

3) недостатня інформація про причини того, що відбулося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та відповідного обставині тону звернення;

4) прагнення будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус.

Встановлено, що професійні конфлікти у соціально-педагогічному середовищі середніх навчальних закладів виконують як негативні (деструктивні), так і позитивні (конструктивні) функції. Наприклад, Г.Козирев вважає, що конфлікт несе в собі негативні функції, коли: веде до безладу і нестабільності; суспільство не в змозі забезпечити мир і порядок; боротьба ведеться насильницькими методами; наслідком конфлікту є великі матеріальні і моральні втрати; виникає загроза життю і здоров’ю людей. А.Анцупов та А.Шипілов визначають такі позитивні функції конфліктів, а саме: конфлікти повністю або частково усувають суперечності, що виникають через недосконалість організації діяльності, помилки управління; дозволяють більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, що беруть участь у ньому; дозволяють послабити психологічну напруженість. Також конфлікти можуть стимулювати самоорганізацію, цілеспрямованість і розвиток систем.

Педагогічні конфлікти мають свої особливості, які відрізняють їх від інших конфліктів у сфері соціальної взаємодії. Серед таких специфічних характеристик можна виділити наступні:

- відповідальність педагога за педагогічно правильно вирішення проблемних ситуацій, оскільки будь-який навчальний заклад – це, перш за все, доступна для віку учнів модель суспільства, де вони засвоюють норми відносин між людьми;

- учасники конфлікту мають різний соціальний статус (педагог – учень), чим і визначається їх поведінка в конфлікті;

- різниця в життєвому досвіді учасників породжує різний ступінь відповідальності за помилки у разі вирішення конфліктів;

- різне розуміння подій і їх причин (конфлікт “очима педагога” і “очима учня” бачиться по-різному);

- присутність інших учнів у ситуації зіткнення педагога і окремого учня робить їх не просто свідками, а учасниками конфлікту, а конфлікт набуває виховного сенсу і для них [5].

Тому практика школи вимагає розв’язання проблеми підготовки професійно-компетентних соціально-педагогічних кадрів, які володіють методами передбачення, запобігання, регулювання конфліктів, що виникають у педагогічному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Отже, майбутніх соціальних педагогів необхідно орієнтувати у процесі їх професійної підготовки на розуміння неминучості конфліктів у різних сферах діяльності людини, в тому числі й педагогічної.

Важливою умовою формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів є наявність відповідних якостей, і, в першу чергу, схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності. Готовність до діяльності з розв’язання професійних конфліктів розвивається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості. Також слід зазначити, що наявність певних знань, умінь та навичок у галузі конфліктології вимагає від соціального педагога розвиток особистісно-професійних якостей, які дозволяють ефективно застосовувати ці знання, вміння та навички для вмілого керування конфліктом.

Отже, рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів, на нашу думку, перш за все залежить від умінь соціального педагога формулювати цілі, бачити пріоритетні напрями у вирішенні конфліктів, а також від того, який він як особистість, як суб’єкт педагогічної діяльності.

Встановлено, що сьогодні немає єдиних підходів до визначення критеріїв і показників оцінки рівня конфліктологічної готовності майбутніх соціальних педагогів, ми виявили ті, які, на наш погляд, дозволяють оцінити як зовнішні, так і внутрішні сторони конфліктологічної готовності професіонала. Для визначення критеріїв готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів нами було проаналізовано наукову літературу з цього питання.

Під час розробки критеріїв розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів ми врахували вимоги, яким ці критерії повинні відповідати, зокрема: відображати найбільш суттєві, стійкі та повторювані показники сформованості якостей особистості соціального педагога; бути об’єктивними, тобто відображати ознаки, властиві предмету, незалежно від волі та свідомості суб’єкта; об’єктивно оцінювати результат педагогічного впливу на особистість соціального педагога; охоплювати всі основні види життєдіяльності (навчальну, науково-дослідну, суспільну, оперативно-службову діяльність та ін.); бути простими, зручними в роботі [2, с. 93].

На основі опрацювання різноманітних підходів науковців з досліджуваної проблематики, ми згрупували критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів, які представлено в табл. 1.1.

Мотиваційний критерій у структурі готовності соціального педагога до розв’язання професійних конфліктів полягає у формуванні стійкої позитивної мотивації до конфліктологічної діяльності. Гносеологічний виявляється у рівні теоретико-методологічної підготовки фахівця, його конфліктологічних знань,

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до розв’язання професійних конфліктів

Критерії	Показники, що характеризують рівень готовності до розв’язання професійних конфліктів
Мотиваційний (позитивна мотивація, конструктивне ставлення до професійних конфліктів)	- сформованість мотивів безконфліктної взаємодії; - інтерес до конфліктологічної підготовки; - мотивація до успіху; - прагнення до вдосконалення, професійний ріст
Гносеологічний (сформованість конфліктологічних знань)	- знання структури та динаміки міжособистісних конфліктів; - знання прав і обов’язків сторін, які беруть участь у конфлікті, а також третьої сторони – медіатора; - знання про залежність основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів; - знання технологій розв’язання педагогічного конфлікту
Операційний (володіння уміннями та навичками, професійно-важливими якостями)	- діагностично-прогностичні уміння та навички; - регулятивні уміння та навички; - уміння використовувати досвід вирішення конфліктів; - рефлексія
Особистісний (сформованість особистісних якостей)	- емпатія; - емоційна стійкість; - дисциплінованість; - гуманістичні ідеали, взаємодія на принципах ненасилля, діалогічності

зокрема, структури та динаміки міжособистісних конфліктів, прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті, а також третьої сторони – медіатора, залежності основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів і беззаперечно самих технологій розв'язання педагогічного конфлікту. Операційний полягає у рівні оволодіння майбутнім соціальним педагогом практичними вміннями та навичками, необхідними для розв'язання професійних конфліктів. Особистісний – сформованість особистісних якостей. Готовність визначається станом сформованості кожного із перерахованих критеріїв.

Враховуючи загальні ідеї філософів, психологів, педагогів про рівні розвитку, рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів розуміються нами як перехід готовності до розв'язання професійних конфліктів від нижчих рівнів до вищих.

Керуючись теоретичним досвідом визначення рівнів, ми умовно виділили низький, середній, достатній та високий рівні розвитку конфліктологічної готовності соціальних педагогів. Отже:

1. *Низький* рівень характеризується низькою мотивацією; недостатнім рівнем володіння практичними вміннями та навичками, необхідними для розв'язання професійних конфліктів; соціальний педагог не володіє належними знаннями структури та динаміки міжособистісних конфліктів, залежності основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів і беззаперечно самих технологій розв'язання педагогічних конфліктів.

2. *Середній* рівень показує, що соціальний педагог володіє середнім рівнем мотивації; діє адекватно в стандартних умовах конфлікту; частково ознайомлений із конфліктологічними знаннями, зокрема, структурою та динамікою міжособистісних конфліктів, правами та обов'язками сторін, які беруть участь у конфлікті, а також третьої сторони – медіатора, залежністю основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів і самими

технологіями розв'язання педагогічного конфлікту; на середньому рівні володіє практичними вміннями та навичками.

3. *Достатній* рівень характеризується достатньою мотивацією; належним рівнем володіння практичними вміннями та навичками, необхідними для розв'язання професійних конфліктів.

4. *Високий* рівень передбачає стійку позитивну мотивацію до конфліктологічної діяльності; володіння практичними вміннями та навичками, необхідними для розв'язання професійних конфліктів; сформованість особистісних якостей; глибокі конфліктологічні знання.

Відзначимо, що рівні диференціюються у міру вияву сукупності показників: низький – характеризується недостатнім виявом компонентів конфліктологічної готовності; середній – досить слабким проявом компонентів готовності до розв'язання професійних конфліктів; достатній – більшість компонентів конфліктологічної готовності є сформованими; високий – характеризується тим, що всі компоненти сформовані, соціальний педагог уміло використовує конфліктологічні знання у практичній діяльності.

Висновок. Готовність майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів – це завжди цілісний стан особистості педагога, який виражає її загальну та конфліктологічну культуру, ціннісні орієнтації і морально-психологічну здатність до даного виду діяльності. Цілеспрямоване формування конфліктологічної готовності студентів, майбутніх фахівців соціальної сфери, – важлива складова їх професійної підготовки.

Дослідження стану сформованості здатності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання конфліктів у процесі реалізації професійної діяльності практично буде реалізоване нами, шляхом проведення анкетування та опитування, які допоможуть визначити рівень готовності майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів.

Література

1. Барановська Л. В. Спрямованість діяльності викладача вищого навчального закладу на попередження конфліктів за суб'єкт – суб'єктної взаємодії / Л. В. Барановська, А. І. Дьомін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – 76 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 49–53.
3. Власова О. І. Соціальна психологія організацій та управління : підручник / О. І. Власова, Ю. В. Николенко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 398 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ "Академія", 2006. – 256 с.
5. Грейліх О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі / О. О. Грейліх // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН / за ред. С. Д. Максименка. – Кам'янець Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – 836 с.
6. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. – С. 437
8. Поенко О. М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення міжособистісних і педагогічних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук / Поенко О. М. – К., 2001. – 199 с.
9. Харченко С. Я. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2009. – 562 с.
10. Психология и этика делового общения : учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.

УДК 378.37.013.147

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Тюльпа Т.М.

У статті з'ясовано сутність соціокультурного середовища як умови успішної соціалізації студентів педагогічних вищих навчальних закладів, проаналізовано педагогічні чинники формування соціокультурного освітнього простору вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціокультурне середовище, процес соціалізації студентської молоді.

В статье выяснена сущность социокультурной среды как условия успешной социализации студентов педагогических высших учебных заведений, проанализированы педагогические условия формирования социокультурного образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: социокультурная среда, процесс социализации студенческой молодежи.

This article elucidates the essence of the sociocultural environment as a condition for student successful socialization at pedagogical higher educational institutions. Pedagogical factors of forming such an environment are analyzed.

Key words: sociocultural environment, process of student socialization.

Нова освітня парадигма потребує зміни корінних підходів до підготовки фахівців, потребує спрямування освітнього процесу на формування особистісних якостей щодо визначення ними свого місця в соціальному та професійному середовищах майбутньої життєдіяльності. При цьому змінюється стратегія існування вищих навчальних закладів, яка спрямовується на створення фундаменту майбутньої професійної діяльності студента, на безперервне розширення та поповнення знань, на розвинення відчуття відповідальності за наслідки своєї професійної діяльності для оточуючого природного та соціального середовища, на розвинення якостей, що сприятимуть його розвитку в професійному, соціальному та особистому напрямках [2].

Значним чинником у цьому процесі для студентської молоді виступає освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу. Тому сучасні ВНЗ прагнуть робити акцент на розвиток особистості студента як суб'єкта засвоєння, використання і відтворення культурних цінностей, серед яких найвищою цінністю постає сама людина. Все це підвищує науковий інтерес до середовища вищого навчального закладу як умови успішної соціалізації студентів.

Ідеї педагогіки середовища пов'язані з іменами М.Пирогова, Л.Толстого, К.Ушинського, С.Шацького

та багатьох інших педагогів, які досліджували і використовували його виховні можливості. Категорію "середовище" активно стали вивчати в 90-х рр. ХХ ст. Але вперше у філософському розумінні на категорію "середовище" і пов'язану з нею категорію "простір" дослідники звернули увагу ще у ХІХ ст. Класичний підхід до понять "простір", "соціальний простір", "соціальні структури", "життєве середовище" був використаний у працях П.Бурдьє, М.Вебера, Е.Дюркгейма, О.Конта, Т.Парсонса, П.Сорокіна.

В українській науці проблемам соціального простору в різні часи присвятили свої дослідження такі вчені, як Л.Малес, Р.Малиношевський, О.Стегній, М.Шаповал, М.Чурилов, Ю.Яковенко та ін. З огляду на проблему, що вивчаємо, актуальною є думка Є.Рапацевича про те, що "середовище – це сукупність умов, які оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом та з особистістю" [4, с. 556]. Середовище, на думку С.Ф.Сергеева, "... це дійсність, у якій відбувається створююча діяльність людини. У процесі діяльності в середовищі людина змінює його для досягнення своїх особистих і соціальних цілей. У свою чергу змінена нею або іншими суб'єктами зовнішня частина середовища має зворотній вплив на суб'єкта. Людина змінюється в середовищі та безпосередньо середовищем.

Середовище є посередником між реальністю і дійсністю” [5, с. 61].

З точки зору соціальної педагогіки, соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на формування її свідомості та поведінки. Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів. Чим більша і різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніше його розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості [7, с. 28].

Сучасні вчені приділяють певну увагу дослідженню різних видів середовища, яке ефективно впливає на багатогранну особистість, котра оволодіває професією. Науковий інтерес викликають дослідження виховного середовища (М.Ільчиков, А.Капська, В.Караківський, Л.Новікова); полікультурного педагогічного середовища (Д.Брітцман, М.Зімфер, К.Хоей); поліетнічного середовища (А.Бичко, Г.Н.Волков, Л.Левчук, О.Д.Мукаєва, О.Шолокова); професійно-освітнього та гуманітарного середовища технічного ВНЗ (О.Дубовик, М.Соловійова, В.Нестеренко, Н.Ничкало, С.Черепанова); естетичного та культуротворчого середовища ВНЗ (І.Зязюн, Г.Падалка, О.Рудницька, Л.Ордіна). Специфіка освітнього середовища та різні аспекти середовищної проблематики знайшли відображення у працях Д.Беляєва, В.Біблера, Н.Ветлугіна, З.Галагузова, Н.Крилової, Ю.Майнулова, В.А.Петровського, В.З.Равкіна, М.М.Скаткіна, Ф.А.Фрадкіна, В.А.Ясвіна.

Взаємозв'язок соціального середовища та світоглядної культури студентської молоді розглядається в працях К.Абульханової-Славської, А.Здравомислова, В.Іванова, В.Кременя, М.Михальченка, В.Пазенка, В.Шинкарука та інших авторів.

Соціальне середовище, будучи частиною об'єктивної для людини реальності, надає особистості необхідних умов для реалізації себе як суб'єкта творчих можливостей, як унікальної істоти, яка у спілкуванні із собою подібними набуває особистісних смислів і цінностей, які зрештою і утворюють її внутрішній духовний світ і викликають необхідність саморозвитку та самореалізації. В процесі такого самостановлення людина долучається до здобутків культури (в різних її проявах “від етнічної до загальнолюдської”) як у якості когнітивного та емоційно-ціннісного сприймача, так і у якості творця нових сутностей і форм культури.

Соціальне середовище – це, перш за все, культурна спільність певних груп людей – носіїв культури. О.Малицька, аналізуючи культурне середовище як визначальний фактор розвитку особистості, стверджує, що культура має унікальні ресурси: творчий потенціал, що розвивають із покоління в покоління; культурна спадщина; культурні традиції. Автор наголошує на тому, що ці ресурси можуть бути втрачені, якщо не забезпечувати необхідні умови для її розвитку. Отже, нагальним завданням сучасного суспільства є створення культурного освітнього середовища для трансляції цінностей загальнолюдської й української національної культури молодому поколінню. Культурне середовище як

визначальний фактор становлення особистості [3, с. 68–74]. Ми погоджуємося з думкою Л.Ордіної, яка стверджує, що культуротворче середовище вищого навчального закладу – це система цінностей, прийнятих у вищому навчальному закладі, які впливають на формування культурно-освітнього мислення особистості, актуалізують ціннісні орієнтації у процесі творчої діяльності, забезпечують реалізацію творчого потенціалу в професійному просторі. Але вважаємо, що системоутворюючим ядром у вирішенні завдань соціалізації особистості студента є створення соціокультурного середовища вищого навчального закладу.

Поняття “соціокультура” в науковий обіг увів П.А.Сорокін, але відносив до неї весь Всесвіт, створений людиною (всю духовну і матеріальну культуру). П.А.Сорокін, підкреслюючи значення формування соціокультурного середовища виховання як одного з найбільш істотних завдань, що стоять перед педагогічною наукою і практикою, разом з тим зазначав, що середовище виступає не тільки як провідник соціальності і культури, тобто зовнішньої по відношенню до особистості реальності, але і, що дуже важливо, – як каталізатор спрямованої зовні і “всерединою” активності людини, адаптаційної та перетворюючої діяльності, у результаті яких актуалізується і інтеріоризується суспільний досвід, розвивається здатність до рефлексивного аналізу [6].

Отже, соціокультура, її цінності повинні складати сутнісну сторону соціалізації підростаючого покоління, а соціокультурне середовище як сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин, у яких існує особистість, так чи інакше впливає на її свідомість, поведінку та діяльність. Соціокультурне середовище існує як соціальний простір, за допомогою якого людина активно включається в культурні зв'язки суспільства, сукупність умов, що впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, предметної і людської обстановки розвитку особистості, її здібностей, інстинктів, свідомості.

Заслугує на увагу позиція Наталії Богданової, яка стверджує, що соціокультурне середовище є універсальною, всеохоплюючою буттєвою сферою особистісної ідентифікації, яка, з одного боку, створює необхідне для творчої самореалізації людини зовнішнє, об'єктивне оточення, яке є водночас тяжіючим і сприятливим щодо активності суб'єкта, з іншого боку – сама є результатом прояву суб'єктивної, особистісної творчості, що дає людині відчуття причетності, власної значущості і гідності [1]. Тобто саме соціокультурне середовище дає змогу людині через життєтворчу світоглядну, діяльнісну і психологічну активність утворювати і керуватися смисложиттєвими і ціннісними орієнтаціями, які набувають свого реального втілення в процесі оволодіння і створення людиною різноманіття культурних форм.

Отже, соціокультурне середовище виступає чинником соціалізації особистості саме тією мірою, в якій сама особистість готова сприйняти соціальний досвід та реалізувати той потенціал свободи і необхідності, який надається їй у процесі соціального функціонування і культурної творчості. Тільки від людини залежить інтенсивність реалізації її особис-

тісних духовно-енергетичних життєтворчих можливостей, тоді як суспільство з його культурними і цивілізаційними проявами і формами є лише середовищем, фактор впливу якого на процес соціалізації особистості полягає в залученні до поведінкової соціальної активності або ж до ціннісної і вольової самореалізації. Соціокультурне середовище як чинник соціалізації особистості має ще й таку фундаментальну особливість, як здатність надавати людині множинні альтернативні варіанти вибору життєвих стратегій, незважаючи на тяжіючі природні і соціальні закономірності. Соціокультурна сфера є середовищем людського буття, тобто надає людині можливості здійснювати екзистенційні, життєво-визначальні вибори і рішення.

Період навчання у виші – найважливіший етап соціалізації студента, він передбачає формування особистості в умовах соціокультурного простору університету шляхом засвоєння в ході виховання і навчання загальнокультурного і соціального досвіду. Студенти накопичують і перетворюють власні цінності й орієнтації, вибірково вводять у свою систему поведінки ті норми і правила, які прийняті в колективі, суспільстві. Процес соціалізації включає також освоєння студентською молоддю культури людських відносин і суспільного досвіду, соціальних норм і ролей, нових видів діяльності та форм спілкування. Таким чином, соціокультурне середовище вищого навчального закладу є потужним фактором соціалізації особистості студента, і цей процес здійснюється в ході самої життєдіяльності студентів і викладачів, а соціалізація студентської молоді відбувається у виховному процесі, який становить собою спеціально організоване педагогічне середовище, збагачене соціальною реальністю.

Студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості. До них належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самостійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією. Тобто під час перебування у соціокультурному середовищі ВНЗ відбувається соціалізація студента як особистості. Студенти здобувають знання з власного досвіду взаємодії із соціумом. Отже, соціалізуючий процес розглядається як цілісна система, що містить єдність цілей, технологій і результатів формування особистості, як соціокультурний педагогічний феномен, у якому немає єдиного руху до поставленої мети, а є складна сукупність різноманітних рухів, які розгортаються не тільки всередині процесу, але й поза ним – у широкому соціальному контексті конкретного соціокультурного середовища. Це дає можливість студентам отримувати свій особистий суб'єктний досвід.

Культура концентрує досвід людства в освоєнні природного і соціального світу, на основі якого формуються, зберігаються, удосконалюються і передаються від покоління до покоління форми людської ментальності. Людина стає особою у міру освоєння ним культурного простору, своєї рідної “соціальної пам'яті” суспільства. Відбувається процес соціалізації

індивіда, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві з історично заданими культурними характеристиками.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми дозволяє зробити висновок, що проблема комплексного дослідження теорії та практики соціокультурного середовища як процесу і результату соціалізації студентів вищого навчального закладу залишається актуальною проблемою сьогодення. Середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен є сукупністю просторово-часових, соціокультурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших факторів, які постають як цілеспрямовано створювані, так і спонтанні умови взаємодії особистості студента й об'єктивного світу вищої школи. Середовище вишу виступає необхідним компонентом цілісного механізму соціалізації, джерелом колізій, життєво-професійних ситуацій, забезпечує входження студентів у спосіб життя, мислення і професійної поведінки майбутнього фахівця.

Результати аналізу та узагальнення наявних визначень та поглядів на проблему, що вивчаємо, дали змогу запропонувати якісно нове поняття та сформулювати його визначення. Під соціокультурним середовищем ВНЗ ми розуміємо простір спільної життєдіяльності студентів, викладачів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи.

Соціокультурне середовище є універсальною, всеохоплюючою буттєвою сферою особистісної ідентифікації студентів, яке, з одного боку, створює необхідне для творчої самореалізації людини зовнішнє, об'єктивне оточення, яке є водночас тяжіючим і сприятливим щодо активності суб'єкта, з іншого боку – само є результатом прояву суб'єктивної, особистісної творчості, що дає людині відчуття причетності, власної значущості і гідності. Воно сприяє засвоєнню культуротворчого досвіду людства, загальнолюдських норм та цінностей, здобутків культури та мистецтва й створенню на цій основі цілісної системи умов, що сприяють соціокультурному розвитку студентської молоді. За своїм змістом соціокультурне середовище є результатом матеріальної та духовної діяльності багатьох поколінь. Соціокультурне середовище вишу є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення студента в різні її сфери. Характер такого впливу обумовлений педагогічними характеристиками середовища вишу.

Таким чином, для підвищення ефективності і цілеспрямованості соціалізаційних впливів соціокультурного середовища ВНЗ необхідна побудова моделі соціокультурного середовища як простору особистісного становлення студента, здатного забезпечити комплекс можливостей для варіативного вибору студентом власної траєкторії особистісного розвитку, дозволити активно діяти, реалізуватися й удосконалюватися в різних способах культуротворчої діяльності і спілкування.

Соціокультурне середовище як педагогічне явище може бути представлене і як цілісна мобільна

структура, в якій у єдності виступають суб'єктний і змістовний елементи, що розвиваються як за рахунок внутрішніх потенціалів (реалізація можливостей її окремих структурних елементів і зміни характеру зв'язків між ними), так і за рахунок розширення зовнішніх зв'язків (збагачення можливостями інших середовищ). Характеризуючи сутнісні зв'язки людини з соціокультурним оточенням, соціокультурне середовище має набір стійких компонентів (полів і відповідних сфер життєдіяльності).

Метою формування соціокультурного середовища є створення такої ефективної моделі, яка культивує знання, культуру, свободу слова і думки, сприяє формуванню людини як представника групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій, передбачає вироблення в неї необхідних для цього властивостей та здібностей, виховує високоосвічену, культуротворчу особистість; спрямована на відродження кращих традицій у навчальній та виховній роботі вищого навчального закладу і на їх основі створення такого середовища, яке б спонукало до виховання почуття гордості за право навчатися у

такому закладі, підвищувала відповідальність за свої дії та досягнення в різних сферах діяльності, забезпечувала б високу мотиваційну готовність участі у діяльності вищого навчального закладу викладачів і студентів.

Також необхідно відмітити один з визначальних факторів впливу соціокультурного середовища на соціалізацію особистості: саме в середовищі культури майбутній педагог набуває здатності робити вільний вибір, визначати екзистенціальні стратегії та життєво-ціннісні пріоритети.

Реалізуючи потенціали соціокультурного середовища, змінюючи зв'язки й відносини людини з середовищем, удосконалюючи діяльність установ чи створюючи нові, з'являється можливість забезпечити зростання якісних параметрів способу життя людини, створити додаткових імпульсів для розвитку та самореалізації особистості. У цьому полягає основний зміст і цільова установка побудови структури соціокультурного середовища вищого навчального закладу як умови успішної соціалізації студентської молоді.

Література

1. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості / Н. Богданова // Вісник інституту розвитку дитини. Серія "Філософія. Педагогіка. Психологія" : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 15. – 174 с. – С. 26–31.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Малицька О. В. Культурне середовище як визначальний фактор становлення особистості / О. В. Малицька // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 68–74.
4. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с. – С. 556
5. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 36–42.
6. Сорокин П. А. Долгий путь. Автобиографический роман / П. А. Сорокин ; пер. с англ. – Сыктывкар : СЖ Коми ССР, МП "Шыпас", 1991. – 304 с.
7. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К., 2003. – 256 с.

УДК 159.954

СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Хмелюк Я.В.

Стаття присвячена аналізу наукових досліджень з проблеми формування творчої індивідуальності. У статті визначено сутність поняття “творча індивідуальність” та визначено структуру творчої індивідуальності. Творча індивідуальність розглядається як своєрідне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, які виявляються у творчій діяльності людини.

Ключові слова: індивідуальність, творча індивідуальність, структура творчої індивідуальності.

Статья посвящена анализу научных исследований проблемы формирования творческой индивидуальности. В статье определено сущность понятия “творческая индивидуальность”. Творческая индивидуальность рассматривается как своеобразное сочетание творческих качеств и свойств личности, которые проявляются в творческой деятельности человека.

Ключевые слова: индивидуальность, творческая индивидуальность, структура творческой индивидуальности.

The article is devoted to the analysis of scientific research into the problem of the creative individuality formation. The author defines the essence of “creative individuality” and determines its structure. The creative individuality is considered to be a peculiar combination of creative qualities and traits of the personality that manifest themselves in the creative activity.

Key words: individuality, creative individuality, structure of the creative individuality.

Постановка проблеми. Сучасна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до її реформування, що передбачають методологічну переорієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток особистості людини, її індивідуальності, творчих здібностей і потенціалу. Особливістю сучасної освіти є ідеологія самовизначення особистості, ознаками якої є навчання і виховання особистості на засадах гуманізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання.

Одним з основних завдань навчання і виховання є розвиток творчої індивідуальності, виховання людини з активною життєвою позицією, з умінням свідомо регулювати власну діяльність та творчо підходити до вирішення проблем.

Аналіз досліджень і публікацій. Творча індивідуальність є сутнісною категорією різних галузей науки: теорії особистості, адже інтегральною якістю творчої особистості є її творча індивідуальність (В.Рибалка, Л.Собчик, В.Тугаринов); креативної акмеології (Н.Вишнякова); естетики та психології художньої творчості (О.Гройсман, А.Конева); психології творчості (Д.Богоявленська, В.Моляко, Я.Пономарьов, В.Рибалка, В.Роменець та

ін.) й педагогії творчості (В.Загвагинський, В.Кан-Калик, Н.Кінчук, Л.Мільто, О.Морозов, М.Нікандров, С.Сисоева, Д.Чернилевський та ін.); психології індивідуальності (О.Лібін, В.Мерлін та ін.) і педагогії індивідуальності (О.Гребенюк, Т.Гребенюк). У педагогічній науці проблема розвитку творчої індивідуальності набула актуальності лише з 90-х рр. ХХ ст.

Мета статті проаналізувати наукові дослідження з питань формування творчої індивідуальності та визначити її структуру.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи творчу індивідуальність, психологи розуміють її як сукупність різноманітних властивостей – від біохімічних й нейрофізіологічних до особливостей творчого самовираження [7, с. 51]. Зокрема, Б.Ананьєв зазначав: “Якщо особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості і суб’єкта діяльності” [1, с. 172], яка виявляється у активності творчої діяльності людини.

У психології й педагогії творчості творча індивідуальність розглядається як інтегративна якість особистості, що передбачає перетворення нею своїх здібностей та задатків у звички й дії, за

допомогою яких вона впливає на інших людей та оточуючу дійсність (В.Мерлін); як унікальна, самобутня особистість, яка реалізується у творчій діяльності (О.Морозов, Д.Чернилевський).

На думку І.Беха, людська унікальність, неповторність, індивідуальність тісно пов'язані з проблемою творчості, оскільки остання передбачає нове бачення, нове розв'язання, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни [3, с. 250].

С.Гільманов характеризує творчу індивідуальність як унікальність, самість, одиничність людини, і як міру розвитку її особистості до рівня цілісності, що породжує активність, зумовлену своєрідним внутрішнім світом; притаманний лише цій особистості особливий спосіб бачення оточуючого світу. Вчений-педагог розглядає творчу індивідуальність як характеристику творчої особистості, яка володіє творчою спрямованістю, мотивацією, здібностями, мисленням, вольовими якостями, де центральними, стрижневими є мотиви й здібності, які зумовлюють її внутрішню активність і результативність її діяльності [5, с. 10–11].

О.Отч зазначає, що творча індивідуальність становить собою найвищий рівень розвитку особистості, основними характеристиками якого є самість і цілісність, що зумовлюють активність особистості та її здатність відстоювати й реалізовувати особистісні сенси, установки, цінності [10, с. 9].

Отже, творчою індивідуальністю можна вважати людину, в якій сформоване цілісне ядро особистості, багатий внутрішній світ, що зумовлює риси характеру й виражається в автономності, активності, своєрідності й оригінальності усіх проявів особистості, у її творчій спрямованості, готовності до кінця відстоювати свої переконання й цінності. При цьому творча індивідуальність, з одного боку, завжди прагне до самоактуалізації свого потенціалу (М.Мажар), з іншого – постійно змінюється внаслідок цього, розвивається, при чому сам розвиток має риси постійності, впізнаваності (С.Гільманов). Рушійною силою виступає, передусім, наявність природних обдарувань, здібностей; потім – поява потреби в самоактуалізації, породженої системою цілепокладання, особистісних сенсів та відповідною мотивацією [10, с. 173].

Найбільш яскраво творча індивідуальність виявляється у незнайомих ситуаціях, які вимагають вибору поведінки й перенесення знань, умінь та навичок (О.Асмолов, О.Леонтьєв, А.Петровський); характеризує такий рівень розвитку особистості, досягнувши якого вона стає здатною діяти активно, самостійно, творчо, збагачувати своє життя та життя оточуючих людей (В.Максакова).

С.Гільманов, О.Морозов та Д.Чернилевський пов'язують творчу індивідуальність із характеристиками найвищого рівня творчості і вважають найважливішим її виявом творчу активність та значущість результатів і продуктів творчості людини.

У педагогічній науці склалося розуміння творчої індивідуальності як форми та результату цілісного прояву індивідуальних особливостей людини (М.Мажар), як інтегративне особистісне утворення, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових та ціннісних якостей (Н.Борисенко).

Ми розглядаємо творчу індивідуальність як своєрідне і неповторне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке виявляється у власному оригінальному стилі її стосунків з оточенням, творчої діяльності, здійснюваної на засадах самоактуалізації, прагнення до творчого зростання, новизни.

Уявлення про структуру передбачає розгляд об'єкта як системи. Як зазначав В.М.Бехтерев, "світ будується у формі замкнених систем, що є особливими індивідуальностями. Кожна індивідуальність може бути різної складності, але вона завжди складає певну гармонію частин і має свою форму і відносну стійкість системи... гармонія частин є основою індивідуальності..." [1, с. 171].

Оскільки теоретичною основою педагогіки виступає психологія, то ми розглянули передусім ті структури індивідуальності, що отримали визнання у психологічній науці.

У ході теоретичного дослідження встановлено, що структура творчої індивідуальності досліджується такими науковими психологічними теоріями, як теорія рис А.Петровського, теорія системного аналізу індивідуальності Б.Ананьєва та теорія "інтегральної індивідуальності" В.Мерліна.

У теорії рис А.Петровського індивідуальність сприймається як окрема властивість, аспект біологічного, психологічного чи соціального модусу людини. На думку вченого, риси і загальна будова індивідуальності виражаються у темпераменті людини, її характері, здібностях тощо.

До структури індивідуальності він включає її індивідуально-психологічні риси, які об'єднуються навколо стрижневих рис (факторів). Як метафорично говорить учений, велика "колекція" індивідуально-психологічних рис розміщується у кількох "вітринах", які позначаються бінарно-опозиційними ярликами (емоційність-врівноваженість, інтроверсія-екстраверсія і т.ін.). Таким чином уможливується виявлення численних рис індивідуальності – конформності, агресивності, рівня домагань, тривожності тощо, які у сукупності описують своєрідність індивіда.

Б.Ананьєв розглядав індивідуальність як систему, що складається на основі взаємозв'язку всіх властивостей людини як індивіда, особистості й суб'єкта діяльності. "Для того, щоб підійти до проблеми індивідуальності з погляду цілого..., – відзначав Б.Г.Ананьєв, – потрібно уявити людину не тільки як відкриту систему, але і як систему "закриту", замкнену внаслідок взаємозв'язку її властивостей (індивіда, особистості, суб'єкта)" [2].

Відповідно, обґрунтована вченим структура індивідуальності містить такі складові: індивідну, особистісну та суб'єктну. Індивідний компонент є базовим, психофізіологічним фундаментом індивідуальності людини, а особистісний і суб'єктний – сутнісними компонентами, соціокультурною надбудовою у структурі індивідуальності.

Таким чином, індивідуальність, за Б.Ананьєвим, є автономним суб'єктом внутрішньо опосередкованої діяльності, особистістю, з притаманною їй внутрішньою свободою й широким спектром творчих можливостей. Отже, сутність індивідуальності Б.Ананьєв, у першу чергу, пов'язує із суб'єктними властивостями особистості, які виявляються у творчій активності.

У працях В.С.Мерліна цілісна характеристика властивостей людини визначається як інтегральна індивідуальність. На думку вченого, структура інтегральної індивідуальності є синтезом системи індивідуальних властивостей організму (біохімічних, морфологічних (загальносоматичних), нейродинамічних), системи індивідуально-психічних властивостей індивідуума (психодинамічних і психічних) і системи соціально-психологічних індивідуальних властивостей особистості й метаіндивідуальності (соціальні ролі в соціальній групі і колективі; соціальні ролі в соціально-історичних громадах) [8, с. 50].

О.Лібін виокремлює в структурі індивідуальності три основні рівні (біологічний, психологічний та соціальний), які характеризуються комплексами психологічних якостей (зокрема, такими психодинамічними конструктами, як темперамент, стиль, здібності, характер) і, взаємодіючи між собою, утворюють її інтегральну природу [7, с. 61, 238–239].

Характеризуючи структуру індивідуальності, В.Ганзен та Л.Головей виокремлюють у ній дві протилежні макроструктури, що відображають її суперечності й визначають рушійні чинники її розвитку – тенденції й потенції людини. Тенденції охоплюють собою спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, потяги, установки, переконання, відносини. Потенції містять здібності, обдарованість, спеціальні здібності, життєздатність, працездатність та здатність до праці [4, с. 156].

О.Морозов і Д.Чернилевський, вважаючи творчу індивідуальність особистісною категорією, виокремлюють в її структурі:

- інтелектуально-творчу ініціативу;
- інтелектуальні здібності, широту й глибину знань;
- чутливість до суперечностей, схильність до творчих сумнівів, здатність відчувати внутрішню будівничу боротьбу;
- інформаційний голод, відчуття новизни, незвичайного в проблемі, жагу пізнання [9, с. 418].

Ядром творчої індивідуальності дослідники вважають продуктивну самосвідомість, яка передбачає:

- усвідомлення неповторності особистості при порівнянні себе з іншими;
- сукупність креативних виявів і уявлень про себе; цілісність і гармонійність, внутрішню єдність індивідуальних креативних особливостей;
- динамічність і неперервність процесу власного саморозвитку особистості й становлення її як творця;
- самоствердження особистості й усвідомлення власної компетентності; самореалізацію творця та усвідомлення власної значущості в особистісному і соціальному аспектах [9, с. 419–420].

Розглядаючи індивідуальність особистості в усіх іпостасях існування (організм, індивід, особистість, суб'єкт, професіонал), О.М.Отич виділяє у структурі концептуальної моделі творчої індивідуальності п'ять основних взаємопов'язаних підструктур (рівнів): конституційний (конституційні та психофізіологічні індивідуальні відмінності особистості), індивідний (індивідуально-психологічні особливості особистості), особистісний (соціально зумовлені якості особистості), суб'єктний (розкриває сутність творчої індивідуальності особистості як суб'єкта власної

творчої діяльності) та інтегральний (творчий потенціал та індивідуальний стиль творчої діяльності) [10, с. 216–269].

О.Гребенюк виокремлює у структурі індивідуальності два аспекти: психічний та особистісний. Психічна сторона індивідуальності об'єднує в собі, на його думку, сім сфер людини. Особистісна сторона характеризує властивості, що виявляються у діяльності. Чим більш розвиненими виявляються сфери психіки особистості, тим більшої яскравості набувають її особистісні якості, оскільки лише вільна людина, здатна до саморозвитку і самоактуалізації, зможе визначити свою власну соціальну позицію [6, с. 561].

Визначаючи структуру творчої індивідуальності на основі концепції педагогіки індивідуальності, О.Гребенюк виокремлює її складові на основі компонентів психічних сфер творчої особистості:

- інтелектуальна сфера: володіння уміннями проблемного учіння (бачення проблеми, її формулювання, пошук способів розв'язання тощо), креативність, гнучкість і системність мислення, творча уява, схильність до моделювання, проектування, прогнозування, генерування ідей;

- мотиваційна сфера: прагнення виконувати навчальні дії незалежно від стереотипів що склалися, запропонованих рекомендацій, бажання відчувати творчі муки й радість, задоволення від прийнятих рішень, прагнення до творчого процесу; провідні мотиви – інтерес до власних, нових рішень, бажання творити;

- вольова сфера: прояв вольових якостей у ситуаціях пошуку, моделювання й створення власних варіантів діяльності щодо розв'язання навчальних завдань;

- емоційна сфера: прояв почуттів, супутніх до пошуку, відкриттів, винаходів; чутливість до ситуацій, що вимагають творчості у навчальній діяльності;

- предметно-практична сфера: нетипова для оточуючих поведінка (здатність швидко орієнтуватися в новій інформації, приймати нестандартні рішення; непередбачуваність для інших поворотів думки, дій та вчинків);

- екзистенційна сфера: усвідомлення себе як творчої індивідуальності, свого місця у навчальній діяльності, розуміння свого творчого потенціалу, прояв незалежності, свободи думок, вибору власних дій, вчинків;

- сфера саморегуляції: здатність до рефлексії у творчому процесі, до управління своїми думками, свідомого спрямування ходу своїх міркувань у потрібне русло, прагнення джерел асоціацій, що живлять здогадки, інсайт, самостійне створення умов для власної творчої активності [6, с. 480].

Висновки. У сфері освіти пріоритети змінилися в бік розвитку індивідуальності людини, її творчих здібностей і творчого потенціалу. Однією з основних цінностей суспільства є творча індивідуальність особистості, яку ми розглядаємо як унікальне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке виявляється у самостійній оригінальній творчій діяльності.

На основі структури творчої індивідуальності, визначеної О.Гребенюком, ми виділяємо такі компоненти:

- когнітивний (наявність певного обсягу знань, умінь та навичок, мислення, творча уява);
- мотиваційно-вольовий (наявність мотивації до творчої діяльності, прагнення до творчого процесу, прояв вольових зусиль під час виконання завдань);

- емоційно-ціннісний (вияв естетичних почуттів, наявність певних ціннісних установок);
- креативно-діяльнісний (уміння застосовувати знання, уміння і навички під час художньо-творчої діяльності, використовуючи нестандартні, креативні підходи).

Література

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. Т. 1. – 1980. – 230 с.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
4. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
5. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя : учеб. пособие / С. А. Гильманов. – Тюмень, 1995. – 167 с.
6. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности. / О. С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.
7. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 527 с.
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
10. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

УДК 371.134;37.013.42

ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В АНТРОПОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Швед М.С.

У статті розглянуто тенденції виникнення нових педагогічних концепцій, висвітлено антропологічний підхід до підготовки майбутніх соціальних педагогів, проаналізовано гуманістичні педагогічні системи з погляду педагогічної антропології, визначено сутність антропологічного світогляду.

Ключові слова: фахова підготовка, антропологічний підхід, антропологічний світогляд, гуманістичні педагогічні концепції.

В статье рассмотрено тенденции возникновения новых педагогических концепций, освещено антропологический подход к подготовке будущих социальных педагогов, проанализировано гуманистические педагогические системы с точки зрения педагогической антропологии, определено сущность антропологического мировоззрения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, антропологический подход, антропологическое мировоззрение, гуманистические педагогические системы.

The author of the article considers tendencies in emergence of new pedagogical concepts, highlights the anthropological approach to future social pedagogues training, analyzes humanistic pedagogical systems from the standpoint of pedagogical anthropology and determines the essence of the anthropological worldview.

Key words: professional training, anthropological approach, anthropological worldview, humanistic pedagogical concepts.

Сьогодні на Заході спостерігається тенденція виникнення нових педагогічних концепцій, спричинених змінами в соціальному, економічному, культурному й освітньому вимірах. Зарубіжні дослідники вважають, що у новому столітті запорукою виживання людства є згода між різними культурами народів, між окремими особистостями, їхніми цивілізаційними відмінностями. І тому цілком логічним питанням сучасних наукових досліджень є життя людства у XXI ст. та філософія його освіти, яка сприятиме діалогу культур та цивілізацій, підготовці відповідальних, творчих, активних людей, компетентних фахівців, котрі поважають диверсифікованість (тобто різноманітність людей, точок зору, культур, методів навчання тощо) на основі взаєморозуміння і творчого застосування знань, умінь і навичок.

Антропологічний чинник надав актуальності проблемі зміни ролі особистості в освітній системі і психологічного змісту діяльності самої системи безперервної педагогічної освіти. На думку С.Ниркової, проблема внутрішнього зв'язку загальноцивілізованої культури (зокрема її традицій, норм, стереотипів і суспільної організації взаємодії людей у різних типах суспільних структур, особливо в

освіті) розглядається з психолого-фізіологічної позиції, як проблема співвідношення "людина – дорослого" і "людина – дитини". З позицій гуманістичної антропології необхідна інноваційна основа взаємодії двох світів суб'єктів освітнього процесу. Сучасна модель освіти виявляється у формуванні взаємодії між поколіннями педагогів. Проблема адаптованості особистості в сучасних умовах повноти життя може вирішуватися лише на підставі врахування людинознавчих критеріїв у науці [1, с. 287].

У контексті порушеної проблеми особливої значущості для нашого наукового пошуку набувають дослідження таких аспектів: виявлення тенденцій виникнення нових педагогічних концепцій та з'ясування механізмів впливу антропологічного чинника на сучасну підготовку соціальних педагогів.

У сучасному суспільстві, яке постійно зазнає змін, зростання ролі освіти призвело до реалізації концепції "освіта впродовж життя", яка відображена в програмі ЮНЕСКО "Освіта для XXI століття". Нова концепція має чітку орієнтацію на потреби і запити особистості й суспільства. У цьому контексті важлива думка С.Сисоевої про те, що педагогічна освіта з'єднає всі рівні та ступені навчання, які належать

до системи складних, інколи дуже жорстких соціально-економічних, політичних і культурних відносин.

Антропологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя дає змогу проаналізувати головний імператив епохи: людина як біосоціальна істота, котра не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певними нормами, цінностями, традицією і культурою. На думку С.Русової, "учитель повинен знати увесь генетичний процес розвитку громадянства, себто антропологію – історію розвитку людей. Кожен педагог мусить мати філософічне розуміння життя, і свого власного, і громадянського, народного, філософічне розуміння моралі" [6, с. 72].

Отже, система освіти має творитися для людини, функціонувати в її інтересах, слугувати повноцінному розвитку особистості. З огляду на це важливе значення має аналіз системи сучасної педагогічної освіти, з погляду антропологічного підходу як методологічного інструментарію, для вирішення педагогічних проблем освіти, який дає можливість вивчати дитину як людину і педагога як людину.

Новому рівню осмислення проблеми існування сучасної людини в суспільстві, її соціалізації, надання їй соціальної та соціально-педагогічної допомоги на всіх етапах її життєдіяльності послужила нова філософія соціально-педагогічної діяльності як культурно-історичного феномена. Вона виникла у зв'язку з такими явищами, як християнство, культура, право, державність, суспільна мораль та правила і норми суспільного життя. Тому особливої актуальності набуває сьогодні проблема підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності на антропологічних і морально-духовних цінностях.

Професійна діяльність та професійна підготовка соціальних педагогів не залишилася поза увагою української педагогічної науки. Її дослідниками у різні часи були: В.А.Поліщук (професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід); А.Й.Капська (професійно-етична культура соціального педагога); О.В.Безпалько (функції соціально-педагогічної діяльності); Л.І.Міщик (професійні якості соціального педагога); І.Д.Зверева (особливості соціально-педагогічної майстерності); П.М.Гусак (моделі підготовки соціального педагога).

У вітчизняній педагогіці існують чудові приклади створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Наприклад, це дидактичні системи Л.Занкова та Ш.Амонашвілі, виховні системи В.Сухомлинського та Г.Ващенко. Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і діти, і дорослі брали участь у їхній реалізації, отримували потужний імпульс до саморозвитку. Загалом для антропологічно бездоганного виховання характерні наступні особливості:

- усвідомлена постановка гуманістичних цілей як пріоритетних;
- антропологічна орієнтованість, тобто зміщення акцентів у бік розвитку людини (як педагога, так і дитини);
- високі моральні орієнтири й природовідповідні, ненасильницькі методи виховання.

Аналіз наукової літератури [5; 6] дає підстави стверджувати, що усі антропологічно довершені, гуманістичні педагогічні системи:

- підтримують властиву дітям і молоді активність;
- спираються на їхній життєвий досвід;
- передбачають необхідні зусилля, аби забезпечити кожному вихованцеві успіх у тій, або іншій діяльності і визнання досягнень від важливих для них людей;
- організують творчу співпрацю одне з одним, а також поміж педагогами і батьками;
- створюють умови для активного освоєння молоддю людиною простору власного буття.

Усе це сприяє індивідуалізації виховного процесу, забезпечує розвиток не лише інтелектуальної, але й емоційної сфери, креативності і рефлексії, розвитку особистісної індивідуальності усіх його учасників.

Саме тому сьогодні доцільно говорити насамперед про те, як необхідно організувати педагогічну діяльність, виходячи з тих ідей і концепцій, які вже були викладені. Це важливо для того, щоб окреслити вимоги до професійної діяльності соціального педагога, що сповідує ідеї педагогічної антропології, які реалізуються найперше через особистісно орієнтований зміст освіти. Адже цінність індивідуально вільного для кожної людини життя повинна розвиватися згідно з її особистісних потреб, здібностей і задатків.

Досліджуючи проблеми освіти в антропологічному контексті, В.Максакова зробила спробу окреслити низку вимог до сучасного педагога як антрополога [2, с. 209]. Вона відмічає, що його антропологічний світогляд містить наступне:

- органічну орієнтованість на кожну дитину як на людину, що є величезною цінністю, яка має невід'ємні права і обов'язки;
- визнання базових антропологічних цінностей (таких як життя, здоров'я людини, дотримання її прав і свобод тощо) у якості пріоритетних у педагогічній діяльності;
- формування ціннісного відношення до кожного конкретного дня і періоду життя, до дитинства і юності як самоцінної пори розвитку людини;
- глибоке усвідомлення й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання; цілісного розвитку дитини як людини, становлення її індивідуальності, гармонізації у природному середовищі, суспільстві, гармонії самої з собою;
- створення комфортної емоційної атмосфери у закладах освіти;
- установка на виховання як найбільш важливу складову освітнього процесу, а також на взаємодію, діалог;
- визнання того факту, що успішно можна виховати лише за умови співпадіння уявлень дорослого і дитини про досконалу людину; що аналіз стану і проблем виховання завжди є предметом рефлексії і самоаналізу думок і дій суб'єкта виховання, яким виступає педагог.

Антропологічний світогляд відбувається у процесі "оволодіння" гуманістичними цінностями, гуманітарним знанням і, перш за все, інтегрованим знанням про людину, її божественну природу і закономірності розвитку її душі, розуму і тіла. Таким чином, високий

професіоналізм сучасного соціального педагога передбачає його відкритість світу, культурі, людям, наявність високого рівня самоаналізу, дослідницької і технологічної культури, тоді як, з іншого боку, це саме і обумовлюється відповідними якостями особи педагога.

Відповідно до представленого під таким кутом зору, виховання – специфічно людський спосіб буття і спеціальна діяльність, сутність якої полягає в духовній взаємодії людей одне з одним з метою самовдосконалення. Потреба і здатність до виховання (самовдосконалення) є тією або іншою мірою вродженими для людини і змінюються з віком, а також коли людина починає їх свідомо в собі культивувати. Відтак, ефективність виховного процесу залежить найперше від соціокультурної ситуації (у вузькому значенні – у сім'ї, навчальній групі, навчальному закладі, у широкому – в соціальній групі, до якої вона належить, у регіоні, де мешкає людина, у країні в цілому), на тлі яких здійснюється педагогічний вплив. А також від антропологічної свідомості і педагогічної (технологічної) майстерності дорослих, від бажання і можливості молоді людини бути вихованою.

Місія ж виховання й освіти полягає в тому, аби світ дитини був свідомо вибудований не одномірно. Щоб дитина відбувалася як особистість через виховання, розмаїття навколишнього середовища, могла доторкатись до надбань людства, котрі подані нам через розгалужену інфраструктуру різноманітних надбань культури [3, с. 214]. Саме у цьому випадку формується відповідно й складна за своїми поглядами особистість, яка за своїм природним правом вибору плекає ті або ж інші риси власної особи. Але для цього система освіти мусить бути багатовекторною, враховувати антропологічні підходи.

З метою виявлення головних вимог до особливої педантропологічної діяльності, яка має сприяти реалізації запропонованого змісту виховання і освіти молоді людини, було проведено анкетування серед студентів четвертого курсу філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, у якому взяло участь близько 120 осіб. Аналіз відповідей студентів, які були запропоновані в анкеті, дозволив виокремити головні вимоги до педантропологічної діяльності соціального педагога відповідно до сучасних освітніх викликів.

1. Соціальний педагог має усвідомлювати себе частиною педагогічного співтовариства, що реалізує цінності, ідеали і цілі, які органічно пов'язані з антропологічним розумінням сутності людини в морально-духовному аспекті, котрі виступають підґрунтям для відповідної організації педагогічної діяльності.

2. Стосунки між соціальним педагогом і вихованцем мають будуватися не лише на основі їхніх рівних прав, але також на щирому ставленні один до одного.

3. Соціальний педагог має сам володіти тими здібностями і засобами, які виділені нами в якості особливих фрагментів педагогічної діяльності (мається на увазі встановлення цілей, рефлексія, організація розуміння, самоаналіз, самооцінка тощо). Адже для того, щоб виховати вільних, самостійних особистостей, соціальний педагог повинен сам бути вільною, самодіяльною людиною.

4. Соціальний педагог повинен завжди виходити з інтересів, потреб, активності самого вихованця, допомагаючи йому відшукувати для них відповідну культурну форму і наповнити її відповідним змістом.

5. Будь-яка педагогічна ситуація не лише може, а й повинна бути прокоментованою фахівцем, оскільки коментар завжди має глибокий освітньо-виховний сенс. Адже вихованець у коментарях педагога помічає інтерес до своєї діяльності, відчуває відношення як до неї, так і до самого себе. Коментар може також стати для виховання своєрідним дзеркалом, у якому він побачить себе по-новому (з несподіваного боку), а також зможе "побачити" свій можливий образ у майбутньому.

Підсумовуючи, зазначимо, що антропологічний світогляд соціального педагога формується у процесі оволодіння ним гуманістичними цінностями, гуманітарними знаннями і, насамперед, інтегрованими знаннями про людину і закономірностями її розвитку. Таким чином, високий професіоналізм сучасного фахівця у галузі соціальної педагогіки передбачає його відкритість особі, світу, культурі, людям, високого рівня самоаналізу, дослідницької і технологічної культури. Такі фахівці можуть компетентно і якісно впливати на вихованців, котрі здатні враховувати основні тенденції і зміни якості особистого життя, виявляти процеси, що мають вирішальне значення у саморозвитку особистості і, у такий спосіб, впливати на розвиток усього суспільства.

Література

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І. П. Аносов. – К., 2003.
2. Максакова В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. – М., 2001.
3. Приходько В. Педагогічна антропология і вища школа / В. Приходько, В. Бочелюк, О. Шевяков, В. Малий. – Дніпропетровськ, 2008.
4. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. К. Б. Левченко. – К., 2007.
5. Рахлевская Л. Антропологический подход в профессиональном воспитании учителя в современном педагогическом вузе / Л. Рахлевская // Межвузовский сборник научных трудов. – Курск, 2000.
6. Швед М. Підготовка соціального педагога до християнського соціально-педагогічного служіння / М. Швед // Місія соціального педагога в церкві і сучасному суспільстві : зб. соц.-пед. праць. – Львів, 2008.

УДК 376-056.45

ОБДАРОВАНІ ДІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Шулигіна Р.А.

У статті розглядається генезис розуміння феномена обдарованості. Представляються підходи багатьох вітчизняних і зарубіжних учених до вивчення даної проблеми. Наголошується на соціальній значущості обдарованих особистостей та необхідності їх всебічного розвитку, починаючи з дошкільного дитинства.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, інтелектуальні здібності, творчі здібності, талант, геніальність.

В статье рассматривается генезис понимания феномена одарённости. Представляются подходы многих отечественных и зарубежных ученых к изучению данной проблемы. Акцентируется внимание на социальной значимости одаренных личностей и необходимости их всестороннего развития, начиная с дошкольного детства.

Ключевые слова: одарённость, одарённые дети, интеллектуальные способности, творческие способности, талант, гениальность.

The author considers the genesis of understanding the phenomenon of giftedness. Various scientific approaches to this problem in our country and abroad are presented. The author emphasizes the social importance of gifted people and the necessity of their all-round development starting from early childhood.

Key words: giftedness, gifted children, intellectual abilities, creative abilities, talent, genius.

*Якщо ми знаємо, як зі слабкості виникає сила,
з недоліків – здібності, то ми
тримаємо у своїх руках
ключ до проблеми дитячої обдарованості.
Л.С.Виготський*

Постановка проблеми. Серед найбільш цікавих і загадкових явищ природи дитяча обдарованість традиційно посідає одне з провідних місць. Проблеми її сутнісних характеристик, засобів діагностики, технологій розвитку хвилюють філософів, педагогів, психологів досить тривалий час.

Феномен обдарованості, незважаючи на посилену увагу до нього представників різних галузей наукового знання, все ще залишається мало вивченим та, певною мірою, загадковим явищем.

Незаперечною є думка, що в сучасному світі процвітання будь-якої країни безпосередньо залежить від потенціалу обдарованих членів суспільства, яким надана можливість реалізувати його на користь свого народу. Саме освітня галузь покликана цілеспрямовано розкривати цей потенціал, готуючи кожную особистість до ефективної діяльності з перших років життя. Чим раніше

починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх оптимальний розвиток, саме тому так важливо виявити обдарованість дітей на ранньому етапі онтогенезу.

Актуальність проблеми обдарованості, її соціальна значущість і необхідність глибокого вивчення окреслили тему даної роботи, **метою** якої є визначення і характеристика феномену дитячої обдарованості та особливостей її прояву на певних етапах розвитку.

Основний виклад теоретичного матеріалу. Зацікавленість природою таланта і геніальності є далеко не новою для історії людства: ще Платон обґрунтував залежність державних успіхів від “селекції” обдарованих індивідів [2, с. 31], а Конфуцій визнав “правильний” освітній вплив на людину, пропонуючи відбирати та інтенсивно розвивати талановитих дітей.

Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення обдарованості, запропоноване відомим німецьким психологом і філософом В. Штерном, який розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність

психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя [9, с. 45–57]. Всупереч тому, що цей підхід зазнавав критики ще на початку ХХ ст., на сьогодні він залишається одним із провідних у сучасному трактуванні даної проблеми.

З позицій *функціонального* підходу обдарованість досліджували В.Вундт, Е.Імена, Д.Міллер, Т.Цигон та інші науковці, які досить тривалий час розглядали її як інтелектуальну і виміряли тестами інтелекту.

Становлення *інтегративного* підходу до вивчення проблеми обдарованості тісно пов'язано з іменами Е.Клапареда, В.Штерна та інших.

Особливий інтерес з погляду інтегративного підходу до розробки проблеми обдарованості являє "теорія інтелекту" Дж.Гілфорда. Вона є однією з фундаментальних серед багатьох психолого-педагогічних концепцій (діагностики прогнозування та розвитку обдарованих дітей) у зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Розглядаючи інтелект як інтегральну особистісну властивість, Д.Гілфорд не обмежується вузьким уявленням про нього, на відміну від деяких його попередників. Він знаходить спільні фундаментальні риси для численних реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх. За такого підходу Д.Гілфордом було виокремлено три фундаментальних способи класифікації (вимірювання) основних інтелектуальних факторів. Для першого блоку, названого "операції", це виділення основних видів інтелектуальних процесів у виконуваних операціях і п'яти великих груп інтелектуальних здібностей (факторів): *пізнання, пам'яті, конвергентного та дивергентного мислення, оцінки* [7, с. 2–3].

Неабиякий інтерес викликає концепція обдарованості, розроблена одним із найвідоміших у світі фахівців у сфері навчання обдарованих дітей – Дж.Рензуллі [11, с. 53–92]. На думку вченого, обдарованість є поєднанням трьох характеристик: *інтелектуальних здібностей*, вищих за середні, *креативності* та *наполегливості*, тобто мотивації, орієнтованої на завдання. Його теоретична модель враховує також знання (ерудицію) та сприятливе навколишнє середовище.

Найбільш характерним для цього підходу є варіант концепції обдарованості, запропонований Г.Доманом, лікарем-терапевтом і автором навчальних методик для дітей, який акцентує увагу на шести життєво важливих функціях, що виділяють психоневрологи: рухові навички (ходьба); мовленнєві навички (мовлення); мануальні навички (письмо); візуальні навички (читання та спостереження); слухові навички (прослуховування та розуміння); тактильні навички (відчуття та розуміння). Саме ці функції, як зазначає Г.Доман, є життєвим тестом на недорозвинутість, нормальність, обдарованість; більше того, переваги у виконанні цих функцій майже обов'язково призведуть до переваги в житті [1, с. 41].

Вивченню обдарованості в різних вікових категоріях, зокрема у дошкільному і молодшому шкільному віці присвячені праці відомих сучасних науковців Ш.Амонашвілі, І.Волощука, В.Давидова, В.Дружиніна, Д.Ельконіна, О.Захаренка, Н.Кічук, О.Кульчицької, А.Матюшкіна, В.Моляко, Н.Под'якова, О.Савенкова, В.Шадрикова та ін.

За твердженням психолога Д.Богоявленської, сьогодні не існує універсального, визнаного і

прийнятого вченими єдиного науково обґрунтованого поняття обдарованості: *обдарованість* – це індивідуальні психологічні ресурси особистості, які закладені природою; *обдарованість* – досить складна за своєю природою психологічна якість дитини, де вирішальною є мотивація; *обдарованість* – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості й мотивації.

Відтак, *обдарованість* – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні усіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається [8].

Чисельні праці Л.Венгера, Ю.Гільбуха, М.Лейтес, Г.Бурменської присвячені й розгляду поняття – "обдаровані діти", варіантів якого, за даними деяких дослідників, налічується близько ста, і на сьогодні продовжує розвиватися і розширюватися.

Ми поділяємо погляди тих учених, хто вважає, що *обдаровані діти* – це діти, які вирізняються яскравими, відвертими, іноді видатними досягненнями у тому чи іншому виді діяльності (мають загальну або іншу спеціальну обдарованість). Тобто, обдарованість визначається вищими показниками розвитку здібностей дитини, вони випереджають темп розвитку здібностей її однолітків.

Обдарованість як індивідуальна особливість має місце вже при народженні дитини і закладена в якомусь своєрідно більш високому рівні розвитку тієї чи іншої біопсихічної особливості. Під обдарованістю дитини розуміють більш високий рівень її досягнень в якійсь діяльності порівняно з досягненнями інших дітей цього ж віку [5, с. 10]; більш високу, ніж у її ровесників, за інших рівних умов, сприйнятливості до учіння і більш виражені творчі прояви [6, с. 10]; доволі стійкі особливості саме індивідуальних проявів неабиякого інтелекту, що з віком зростає [6, с. 25].

Обдарованість – це одна з таємниць особистості. Коренем слова "обдарованість" є "дар", тому як в українській, російській, так і в англійській ("gift"), італійській ("talento") мовах це поняття має одностороннє трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюють, що людина володіє чимось таким, що нею не здобуто, а подаровано від народження. Але цей дар не тільки для дитини, а й над відповідальність для оточуючих, насамперед сім'ї, педагогів.

За даними американського психолога М.Карне, в дошкільному віці виявляється 3–5% обдарованих дітей. Звичайно, що їх більше, але за неправильного навчання та виховання здібності дітей згасають. Тому часто ті, кого в ранньому дитинстві вважали "вундеркіндами" з віком стають звичайними прагматичними людьми і нічого оригінального не створюють.

Більшість сучасних дослідників (В.Дружинін, О.Маклаков, Л.Слободянюк, В.Чудновський, В.Юркевич та ін.) схиляються до думки, що основою обдарованості є *здібності* – це сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці володіння потрібними для неї знаннями, вміннями і навичками.

Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність. Якщо *геніальність* – це доля не багатьох, то здібностями до певних видів діяльності й здатністю до творчості може і повинен оволодіти кожний. У зв'язку з цим видатний психолог А.Маслоу говорив: “Якщо ви навмисно збираєтеся стати менш значною особистістю, ніж дозволяють ваші здібності, я попереджаю, що ви будете глибоко нещасні все життя” [3, с. 124].

Кожна особистість є унікальною, а обдарована особистість є не тільки унікальною, але й надзвичайно своєрідною у виникненні й розвитку, тому вона вимагає особливого підходу. Обдарована дитина вирізняється з-поміж інших не вродженими задатками, а тим, що вони стають “локомотивом” для розвитку обдарованості. Для такої дитини примітивні пояснення на заняттях і повернення назад до вже відомого – це шлях до регресії: якщо вона втратить інтерес і мотивацію до всього нового, перестане шукати і заглиблюватися, її здібності не розвиватимуться. Такі діти виявляються вже у дошкільному віці.

Характерними ознаками обдарованих дітей дошкільного і молодшого шкільного віку проявляються в реальній діяльності й можуть бути виявлені на рівні спостереження за його діяльністю. Ознаки явної обдарованості зафіксовані в її визначенні й пов'язані з високим рівнем виконання певної діяльності, зокрема: висока пізнавальна діяльність і розвинутий інтелект, що виходить за межі вікових особливостей; великий словниковий запас; блискуча пам'ять; багата фантазія; творчість; ініціативність; винахідливість; спостережливості; емоційна безпосередність; розвинуте почуття гумору; гостра реакція на несправедливість; високий енергетичний рівень; чітка моторна координація; фізична стабільність; прагнення бути в компанії старших дітей і дорослих тощо.

Разом з тим обдарованість дитини варто розглядати в єдності категорій “можу” і “хочу”, тому її ознаки охоплюють два аспекти: інструментальний і мотиваційний. Інструментальний характеризує способи його діяльності, а мотиваційний – ставлення дитини до тієї чи іншої сторони дійсності, а також до власної діяльності.

Історії відомо чимало ранніх, яскравих проявів обдарованості. В.-А.Моцарт, наприклад, не навчившись писати, вже складав музику. В чотири роки він створив декілька скрипкових концертів, у шість – писав серйозні твори, з якими (разом з батьком і сестрою) гастролював різними країнами світу, в чотирнадцять, на замовлення міланського театру – написав оперу. Ф.Мендельсон почав складати музичні твори в дев'ятирічному віці, Г.-Ф.Гендель – в одинадцятирічному. Видатний художник Карл Брюлов вступив до академії мистецтв у дев'ять років. Т.Едісон свої перші відкриття зробив у підлітковому віці.

Однак багатьох талановитих людей у дитинстві й у юнацтві вважали далеко не обдарованими. Про Ч.Дарвіна ходили анекдоти, як про нетямущого хлопця. Творець періодичної системи Д.Менделєєв кілька разів складав вступні іспити до університету, і щоразу “провалював” хімію. Г.-В.-Ф.Гегелю у відоцтві про закінчення університету написали, що він молодий чоловік з тверезими судженнями, але зовсім не відзначається красномовністю, і в філософії ніяк себе не виявив. Образливий, маленький на зріст

і плаксивий І.Ньютон у школі й у коледжі вважався невстигаючим. Геніальний А.Ейнштейн навчився говорити дуже пізно, і у дев'ять років його мова була досить повільною. Його виключили з Мюнхенської гімназії за неуспішність, і на запитання батька, яка професія підійшла б Альберту, директор гімназії відповів, що це несуттєво, чим він буде займатися, оскільки ні в чому не доб'ється успіху.

Процес виявлення категорії “обдарованих” дітей досить складний, оскільки на даний час ще не розроблений єдиний діагностуючий інструментарій для їх виявлення. Проте для здійснення цього процесу досить широко використовуються стандартні діагностичні методи, зокрема:

– для вимірювання інтелекту (*рівень когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини*): шкала інтелекту Станфорд-Біне (вимірювання розумових здібностей як у дітей, починаючи з дворічного віку, так і у дорослих); Векслерівська шкала інтелекту для дошкільників і молодших школярів (WPPSI); тест Слоссона для вимірювання інтелекту дітей і дорослих (SIT); Колумбійська шкала розумової зрілості (CMMS); малюнковий тест на інтелект (Fench); тест призначений для вимірювання загальних розумових здібностей дітей від 3-х до 8 років; Національний тест готовності до школи (MRT); тест є нормативно-орієнтованим комплексом тестів для визначення готовності дітей дошкільного віку до вступу у школу; Станфордський тест досягнень для дітей початкової школи; тест загальної підготовленості (K.Most, 1971); шкала дитячих здібностей Маккарті, призначена для тестування дітей у віці від двох із половиною до восьми з половиною років; тест когнітивних здібностей, розроблений Р.Торндайком і Е.Хаген, дає можливість оцінити вербальний і невербальний інтелект; невербальний тест “Прогресивні матриці Дж.Равена”; тест “Структура інтелекту Р.Амтхауера” (1953, 1973); “Шкільний тест розумового розвитку” (ШТПР), розроблений групою авторів під керівництвом К.Гуревича 1987 року; “Тести інтелектуальних здібностей Р.Кеттела”; тести Г.Айзенка тощо [4];

– для вимірювання креативності (*рівень творчості*): тести креативності для дітей Дж.Гілфорда (оцінювання дивергентного мислення); “Міннесотські тести творчого мислення” Е.Торренса (МТТМ), призначений для оцінювання творчих здібностей дітей у віці від п'яти років і більше (містить завдання “Створення картин”, “Доповнення малюнків” і “Доповнення ліній”); тести Е.Торренса на вербальне творче мислення (“Запитай і згадайся”, “Удосконалювання продуктів”, “Незвичайне використання”, “Незвичайні запитання”, “Просто запропонуй”); тест С.Римм (групове оцінювання виявлення таланту, творчих здібностей у категоріях “допитливість”, “незалежність”, “наполегливість”, “гнучкість”, “широта інтересів”, а також “схильність до ризику” і “почуття гумору”); тест Т.Рукі (виявлення самоспрямованості, гнучкості, оригінальності, швидкості і точності мислення); тест Р.Хофнера і Ю.Хемменвей (вимірювання креативного потенціалу, оригінальності, гнучкості, швидкості й точності мислення за допомогою субтестів: “Написання слів”, “Декорація в картинках” та ін.);

– для вимірювання основних рухових навичок (*рівень психомоторики*): тест Б.Пурдье (перцептивно-руховий розвиток); тест О.Коннора (вправність пальців); тест

А.Стромберга (вправність, спритність); Мінесотський тест (швидкість маніпулювання); тест Крауфорда (вправність маніпулювання з дрібними предметами); тест К.Беррі (рухово-зорова координація); тест Д.Арнхейма та У.Сінклера (оцінювання основних рухових навичок для дітей від чотирьох до дванадцяти років: координація роботи очей і рук, контроль або регулювання рухів різної амплітуди);

– для вимірювання соціальної зрілості (соціальної компетентності): Каліфорнійська шкала соціальної компетентності дошкільників (Levine – Elzey); тест призначений для оцінки рівня соціальної компетентності у дітей дошкільного віку (2–6 років); Вайнлендська шкала соціальної зрілості (Doll).

Починати виявлення обдарованих дітей варто з опитування батьків, використовуючи результати їх спостереження за власною дитиною. В ході практичних досліджень необхідно враховувати, що виявлення обдарованих дітей – це достатньо тривалий процес, оскільки пов'язаний з динамікою їх особистісного розвитку. Жодна одноразова процедура діагностування недостатньо ефективна і не може продемонструвати повну картину обдарованості кожної конкретної дитини.

Зміст роботи з розвитку обдарованих дітей має бути спрямована на досягнення таких цілей:

– розвиток здібностей знаходити нові шляхи для рішень; – сміливість у прийнятті рішень;

– всебічний розвиток дитини з урахуванням його інтересів (емоційний, естетичний, пізнавальний тощо);

– дослідницька діяльність дітей (досліди, пошук інформації в літературі, залучення фахівців вузької галузі знань);

– навчання рефлексії здійсненої самостійно роботи;

– навчання конструктивній поведінці, включаючи заняття з релаксації;

– психологічний “лікбез” усіх учасників виховного процесу;

– організація спільної роботи педагогів-вихователів і батьків.

Сьогодні вже є очевидним, що обдаровані діти вимагають до себе посиленої уваги, специфічних форм і методів розвитку їхніх потенційних можливостей, тому вони потребують допомоги фахівців, які володіють спеціальними знаннями й навичками у сфері роботи з такими дітьми. Саме особистість педагога є одним із вирішальних факторів будь-якого

навчання, виховання та розвитку дитини. Не є винятком і взаємодія педагога з обдарованими дітьми, організовуючи яку, необхідно спиратися на такі принципи, як-от: формування взаємодії на основі творчої співпраці (сприяє розвитку комунікативних якостей); організації навчання на основі особистісної зацікавленості дитини, урахуванні її інтересів, здібностей, уподобань (сприяє формуванню пізнавальної активності); подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога і дитини, самостійній роботі (сприяє вихованню наполегливості, дисциплінованості); вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення, прагнення самостійно вирішувати складні завдання); розвитку системного, інтуїтивного мислення (дисциплінує розум, формує творче мислення); гуманістичного, суб'єктивного підходу до виховання (передбачає абсолютне визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок); створення нового розвиваючого середовища (передбачає тісну співпрацю педагогів, батьків та інших учасників педагогічного процесу).

В роботі з обдарованими дітьми стосовно діагностики здібностей, створення умов для проведення змістовної розвивальної системи навчання і виховання, надання рекомендацій для всіх учасників педагогічного процесу основну роль виконують педагоги. Вони покликані розвинути і поглибити творчі здібності кожної дитини, максимально сприяти розвитку творчого потенціалу кожної особистості [10].

Висновки і перспективи подальшого вивчення проблеми. На завершення можна констатувати, що обдарованість за своїм характером є багатомірним явищем. Для спеціаліста-практика це можливість і разом з тим необхідність більш глибоко подивитися на своєрідність обдарованості кожної дитини, на можливості розкриття її природного дарування. Важливо, щоб таких дітей з раннього дитинства оточували люди, які розуміють природу даного феномену.

На сьогодні це питання фактично залишається відкритим і перспективним для подальших досліджень у різних напрямках, оскільки на даному етапі розвитку психолого-педагогічної науки науковці в основному вивчають феноменологію дитячої обдарованості, з'ясовують її структурні компоненти, відбирають адекватні методи діагностики і створюють індивідуальні програми розвитку обдарованості в дитячому віці.

Література

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка : монография / Г. Доман. – М. : Аквариум, 1996. – 448 с.
2. Загарницька І. І. Педагог для обдарованої дитини: завдання і суперечності професійної підготовки (з досвіду Інституту розвитку дитини НПУ імені М.П.Драгоманова) / І. І. Загарницька // Вісник ІРД. Серія “Філософія, педагогіка, психологія” : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 21. – С. 30–31.
3. Маслоу Абрахам. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. – М. : Рефл-бук. Ваклер, 1997. – 304 с. – Бібліогр. : с. 268–282.
4. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості : монографія / В. У. Кузьменко, В. П. Тименко, О. В. Яковина. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 104 с.
5. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : збірник наукових праць / І. С. Волощук (гол. ред.) та ін. – К. : Інформаційні системи, 2011. – Вип. 5. – 352 с.

6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
7. Савенков А. И. Совершенные концепции одаренности / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
8. Терещенко Л. Психологічні особливості виховання обдарованих дошкільників / Л. Терещенко. – Режим доступу:
<http://www.nbuiv.gov.ua>. – Назва з екрана.
9. Штерн В. Розумова обдарованість: Психологічні методи випробування розумової обдарованості в їх застосуванні до дітей шкільного віку / В. Штерн ; пер. з нім. А. П. Болтунова ; під ред. В. А. Мукова. – СПб. : СОЮЗ, 2006. – С. 45–57.
10. Указ Президента України № 927/2010 “Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді” – Режим доступу:
<http://www.president.gov.ua>. – Назва з екрана.
11. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.) Conception of giftedness. – Cambridge University Press, 1986. – P. 53–92.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.16:003-028.31:37(09)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Антипець В.П.

У статті висвітлено історичні аспекти навчання дітей письма, особливості навчання письма дітей 5–6 років, а також розкрито основи авторської методики навчання письма, наведено зразки анкет для визначення ведучої руки під час письма, дано рекомендації з навчання письма.

Ключові слова: навчання письма, діти 5–6 років, особливості навчання писати дошкільників, авторська методика, визначення ведучої руки, алгоритм навчання письма.

В статье освещены исторические аспекты обучения детей письму, особенности обучения письму детей 5–6 лет, а также раскрыты основы авторской методики обучения письму, приведены образцы анкет для определения ведущей руки во время письма, даны рекомендации обучения письму.

Ключевые слова: обучение письму, дети 5–6 лет, особенности обучения письму дошкольников, авторская методика, определение ведущей руки, алгоритм обучения письму.

The article highlights historical aspects of teaching writing to children, describes peculiarities of teaching writing to 5–6-year-olds, substantiates the author's method of teaching writing, gives examples of forms for hand preference identification during writing and puts forward recommendations for teaching writing.

Key words: teaching writing, 5–6-year-old children, peculiarities of teaching writing to preschool children, the author's method, hand preference identification, algorithm of teaching writing.

Зміни у дошкільній та початковій школі висувають до знань, умінь і навичок сучасних дітей підвищені вимоги. Зусилля науковців, методистів та педагогів-практиків завжди були спрямовані на розв'язання проблем навчання грамоти, зокрема, письма – формування у дітей чіткого, швидкого, ритмічного і плавного почерку. Як і в будь-якій сфері педагогічної науки на теренах навчання письма йшла боротьба ідей та методів. Перемагали, як правило, ті з них, які на визначеному історичному етапі більше задовольняли запити суспільства. Розкриваючи зміст окремих методик навчання письма, зацентруємо увагу на думці Л.М.Толстого про те, що в навчанні дітей той метод є правильним, який подобається дітям. Понад 200 років тому К.Д.Ушинський заснував аналітико-синтетичний метод, який і до сьогоднішнього дня є домінуючим у навчанні дітей писати.

Дискусію серед методистів у свій час викликали питання навчання прямому чи похилому письму, розлінування зошита, письма в косу лінійку чи без неї.

Слід зазначити, що в системі навчання письма були поширеними такі методи (чи способи), як: копіювальний, лінійний, ритмічний, генетичний та метод Карстера. В різні роки, як зазначає Л.Я.Желтовська, перевага надавалася одному з них [4, с. 226].

Копіювальний метод полягав в обведенні букв за крапками, за блідим контуром букв чи за написанням букв олівцем.

Лінійний метод визначав чітке точне написання всіх елементів, відстані між ними, точні пропорції висоти і ширини букв та їх частин. У результаті застосування цього методу можна було писати користуючись відповідною сіткою.

Генетичний метод спирався на те, що букви вивчалися у порядку від графічно простої форми до графічно більш складної за будовою схожих елементів. Букви розбивалися на групи за нарастаючою графічною складністю.

У свій час найбільш розповсюдженим був генетичний метод і вважався ефективнішим для початкового оволодіння письмом, тому, що під час

навчання письма в алфавітному порядку чи в порядку, даному в букварі, навчання починалося з досить складних, важких для написання дитиною букв.

Ритмічний (або тактичний) спосіб – це письмо під рахунок, в одному для всіх учнів темпі і ритмі. Деякі методисти і вчителі-практики дуже захоплювались цим методом.

Ще одним методом навчання письма – було прописування спеціальних вправ для розвитку рухів руки і пальців. Цей метод увійшов в історію письма як метод англійця Карстера.

Дискусію серед методистів викликали наступні питання: навчання прямому чи похилому письму, розлінування зошита, письма в косу лінійку чи без неї, вивчення кожної букви окремо чи групами.

Формування навичок письма, як одного з найскладніших навичок людської діяльності, засновується на окремих принципах навчання: свідомості, наочності, поступового наростання складності, переході від простого до складного, а також урахуванні індивідуальних особливостей дітей. Педагогу слід пам'ятати, що у дітей 5–7 років легше здійснюється згинання і розгинання великого та вказівного пальців і важче – кругові рухи цих пальців, а також те, що у дітей цього віку ще не закінчено окостеніння пальців кисті рук. Крім того, навчання письма буде ефективним, якщо воно базується на провідній діяльності дітей цього віку – грі.

Формування навичок письма починається задовго до вступу дитини до школи. У переддошкільному віці (приблизно до 3-х років) діти беруть у руки олівець або ручку і креслять на папері прямі лінії чи замкнені каракулі, пізніше – малюють дерева, сонце, будиночок, а потім – друковані букви.

Заняття з конструктором, природним матеріалом, шнурування, застібання, різання, гра з піском, паличками, мозаїкою, поробками з паперу розвивають пальці, руки, окомір і готують її до письма, забезпечують його ефективність та якість. Тому систематичні заняття цими видами діяльності мають бути в пропедевтичному курсі навчання письма.

За Л.Я.Желтовською, під час навчання письма слід дотримуватися наступної схеми та прийомів роботи [4, с. 128]:

1. Володіння інструментом письма.
2. Дотримання правильного положення зошита і просування його під час письма.
3. Дотримання правильної осанки під час письма.
4. Рух руки вздовж лінії під час письма.

Прийоми письма:

1. Вміння порівнювати зразок з результатом письма.
2. Прийоми переводу звука в письмову букву і друкованої букви в письмову.
3. Прийоми написання букв (початок, куди вести ручку, поворот, поєднання).
4. Прийоми поєднання букв (без відриву, з відривом, вгорі, внизу, посередині і т.д.).
5. Прийоми порівняння букв за висотою – дотримання однієї висоти букв у рядку.
6. Письмо букв між лініями рядків і на лінії.
7. Початок письма. Заповнення рядка.
8. Прийоми правильного нахилу письма.

Крім вищезазначених прийомів навчання дітей письма педагоги-практики користуються й іншими прийомами, а саме: показ, списування з готового зразка, копіювання, уявне письмо, обведення над зразком, письмо в повітрі, аналіз форми букв, введення в письмо відповідних правил, письмо під рахунок, прийом показу помилкового письма, штрихування, малювання бордюрів, закраплення та ін.

Навчаючи дітей письма, потрібно дбати про те, щоб діти писали розбірливо й охайно, а також завжди пам'ятати, що почерк – це дуже стійке індивідуальне утворення. За почерком, як відомо, можливо ідентифікувати особистість людини, тому вимагати від дітей писати точно так, як показав педагог не має сенсу. Єдино правильною вимогою, на нашу думку, є вимога писати розбірливо й охайно.

Під час формування навичок письма слід звернути увагу на те, що вони тісно пов'язані з грамотністю, і, борючись за хороший почерк і хороший зошит, ми боремось за грамотність учня.

Як бачимо, навчання письма – явище не застигле, воно розвивається. Що ж до питання, коли починати вчити писати, то й тут єдині думки немає. Так, Ф.Фрімен (американський психолог) висловив думку про те, що дозрівання координації рухів руки робить найбільш сприятливими для навчання письма вік 9 років, а Ю.Фаусек на досвіді довів, що за умови застосування відповідної методики письма, зокрема, розвитку сенсорики (зорового і дотикового сприймання) можливе навчання письма з 5 років [4, с. 226].

Ми ж можемо запропонувати власну методику, яка побудована на інтеграції вищезазначених принципів та способів запропонованих різними авторами в різні часи і є ефективною для навчання письма навіть дітей 4–5 років [1, с. 94–6].

Протягом останніх десятиріч у сучасній методиці сформувався, закріпився і залишається майже незмінним аналітико-синтетичний метод навчання письма. Згідно цього методу накреслення букв ведеться в такій послідовності: показ конкретної букви, аналіз і синтез (при точних словесних поясненнях, звідки починати писати кожну частину, як поєднувати частини в букві).

Прихід до школи п'ятирічних та шестирічних учнів вимагає від методистів і педагогів-практиків пошуку нових підходів до навчання письма, які б ураховували вікові, фізіологічні і психологічні особливості дітей цього віку (слабкий розвиток дрібних м'язів руки, недостатня регуляція рухів під час письма, низька опірність у разі тривалого напруження, повільний темп, недостатня сформованість оптичного сприймання образу букви).

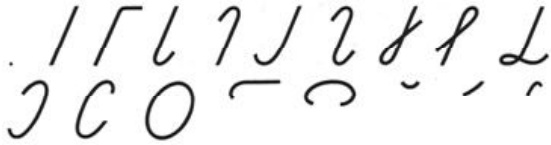
Навчання писати, як і навчання читати за цим методом, поділяється на три періоди: підготовчий, букварний, післябукварний. Кожен з цих періодів має свої особливості і завдання.

Також традиційним є письмо у зошиті в косу лінію, що вимагає від дітей відповідної орієнтації на сторінці зошита: знаходити основний рядок, верхню і нижню лінії, похилу, міжрядкову.

Спостерігаючи за письмом дітей, можемо констатувати, що ці завдання залишаються складними для значної кількості учнів і навіть у кінці першого року навчання діти допускають помилки під час

самостійного відшукування робочого рядка для написання букв і слів. У добуварний період більшість дітей не усвідомлює потреби в написанні ліній, які схожі на елементи букв.

Крім того, у другому класі всіх дітей потрібно буде переучувати під час переходу на письмо в зошитах із широкою лінією, а переучувати завжди значно складніше, ніж навчати. На нашу думку, варто відразу вчити дітей писати в зошиті в широку лінійку, а також писати всі елементи букв свідомо, показуючи дітям необхідність уміння писати той чи інший елемент букви як її складову.



Такі думки виникали в учителів-практиків і раніше, але методичний апарат навчання письма лишився незмінним. Ми пропонуємо не тільки нові прийоми навчання письма в зошиті у широку лінійку, але й даємо відповідне методичне забезпечення: зошит з друкованою основою, дидактичний конструктор з письма, систему дидактичних вправ та ігор, методичні рекомендації до них. Зупинимося на цих прийомах детальніше. Зокрема, ретельне вивчення накреслень 32 великих і 33 маленьких букв алфавіту дали змогу виділити 18 складових елементів.

За традиційною методикою букви в добуварний період дітям не показуються і більшість підготовчих вправ, у тому числі й елементи букв, виконуються механічно. На нашу думку, дитина повинна кожен елемент писати усвідомлено. З цією метою в добуварний період навчання грамоти, навчаючи писати той чи інший елемент, пропонуємо знаходити його і обводити безпосередньо в буквах алфавіту, при цьому не вимагаючи знання дітьми тієї чи іншої букви, але обов'язково називаючи її. Так, наприклад, письмо елемента короткої похилої палички із заокругленням внизу усвідомлюється дітьми як складова букв: і, й, а, у, ш, щ, ц та ін. Діти знаходять ці елементи в буквах і усвідомлюють, що, навчившись писати цей елемент, вони зможуть у подальшому написати відповідні букви, а отже, і слова, де є ці букви: мама, іриска, шум, цуцик, шука та ін. На дошці вчитель записує ці слова, і діти знаходять вказаний елемент, виділений кольором не тільки в буквах, але й у словах.

Протягом 18–20 днів діти навчаються писати всі основні елементи. Зазначимо, що пишуть вони відразу в широку лінійку і всі елементи малих букв на один рядок, а елементи великих букв на два рядки.

Педагог чи батьки звертають увагу на те, що елементи букв пишуться похило, тому, що рукописні букви теж мають нахил порівняно з друкованими (діти спостерігають і порівнюють два шрифти: рукописний і друкований).

Для того аби діти краще запам'ятали елементи букв, включаємо в роботу всі аналізатори, а особливо тактильні. Цьому сприяє робота з конструктором "А". Він являє собою прозорі целофанові картки з написаними 18 елементами букв, з яких у букварний період дитина конструює букви, склади і слова. Для цього їх потрібно мати декілька. (Цей конструктор є

авторським винаходом і не має аналогів серед дидактичних посібників з письма).

На другому етапі навчання письма вчимо дітей чотирьом типам поєднань елементів: 1) поруч; 2) рисою (або дужкою); 3) плавним переходом; 4) лапкою.

На кожен тип поєднань відводимо одне заняття. Коли діти навчаються писати всі елементи і "дружити" їх між собою за допомогою чотирьох типів поєднання, слід переходити до третього етапу – написання букв. За даної методики немає потреби вивчати кожну букву окремо. Досить їх згрупувати за схожістю елементів і писати відразу декілька, залежно від підготовки дітей. Труднощів, як правило, не виникає, бо діти усвідомлено вивчили всі елементи букв і їхні поєднання. Письмо букв починається з повторення того елемента, який є основним у даних буквах, наприклад: паличка з заокругленням внизу є основним елементом букв: і, й, ш, і, й, а. Перед письмом добираємо елементи з конструктора і складаємо потрібну букву, виліплюємо її з ігрового тіста, пишемо мокрим пензликом на дошці чи пишемо паличкою на солі, викладаємо з зерняток на дощечці із пластиліну, висипаємо з тирси, піску, вигинаємо з дроту, мотузки тощо. Таке вивчення букв стимулює розумовий розвиток дітей, усуває механічне копіювання, яке присутнє за традиційної системи навчання.

Ігровий прийом з відомої дітям казки "Три ведмеді" дає змогу легко перейти від букв великого розміру до звичайного, яким користуються дорослі. На цьому уроці педагог зачитує уривок із казки, демонструє малюнки трьох ведмедів і звертає увагу дітей на висоту (зріст) Михайла Івановича (високий), Анастасії Петрівни (середній), Мишутки (низенький). "Букви теж можуть бути різного "зросту", – каже дорослий. Звертається увага дітей на різну висоту елементів букв, а також самих букв. Діти за педагогом пишуть великі, середні і маленькі (Мишутчині) букви на половину рядка. Далі вчитель пропонує написати Мишутці листа його улюбленими маленькими буквами. Діти з великим задоволенням виконують цікаву для них роботу.

Письмо відразу в широку лінійку дає змогу сформувати навичку письма значно швидше і якісніше без болісного процесу переучування.

Для вивчення букв та їх поєднань дітям потрібно 2–3 місяці. В грудні діти вільно переходять на письмо слів і речень, списування з рукописного та друкованого шрифту.

У зошиті для письма "Для вас, малята, вчимося писати", крім вправ з письма, вміщено різноманітні розвивальні завдання, дидактичні ігри, фізпаузи для очей, вправи для розвитку вільних рухів руки, окоміру та ін.

Навчаючи дитину письма, слід дотримуватися таких психолого-педагогічних вимог:

1. Вчити писати з радістю і задоволенням. Не допускати примусу.
2. Заохочувати і підтримувати дитину. Тактовно і терпляче допомагати їй.
3. Порівнювати письмо дитини тільки з її власним письмом. Помічати її найменші успіхи.
4. Бути для дитини старшим другом і порадиником.
5. Давати їй упевненість у її власних силах.

І педагогу, і батькам слід пам'ятати, що провідною діяльністю у віці 5–6 років залишається ігрова, тому, визначальним у навчанні писати дітей цього віку є використання сюжетно-рольових та дидактичних ігор. Саме вони принесуть дитині радість і задоволення від навчання письма. Ці ігри проводяться під час ранкової гімнастики, на фізкультурних заняттях, перед обідом, на прогулянці, на дозвіллі, під час свят і розваг. Навчаючи писати, педагогу також важливо знати провідну руку дитини. Для цього пропонуємо діагностичні методики визначення провідної руки за О.В.Власовою [5, с. 162].

Варіант I. Правша чи лівша?

Точніше, праворукою чи ліворукою є дитина, яку привели до вас на тестування? Чи це важливо? Безумовно. Ліворукі діти вимагають іншого підходу. У таких малюків відзначають гарну зорову пам'ять, здібності до музики, малювання, конструювання. За партою таку дитину краще посадити ліворуч. Під час письмових робіт світло повинно надати праворуч.

Проведіть декілька простих вправ і визначте, хто перед вами.

1. Поза Наполеона: попросіть дитину схрестити руки на грудях та зверніть увагу на те, яка рука знаходиться зверху – ліва чи права.

2. Намалюйте два однакових квадратики та попросіть дитину заштрихувати їх: одні – правою рукою, інші – лівою.

3. Поставте перед малюком дві коробочки: одну – порожню, другу – із гудзиками або сірниками, і попросіть перекласти дрібні деталі з повної коробочки до порожньої. Якою рукою скористалася дитина?

4. Візьміть маленький м'ячик і киньте його дитині. Якою рукою вона його спіймала?

5. Запропонуйте малюкові поплескати у долоні та зверніть увагу на те, яка рука знаходиться зверху.

6. Схрестіть пальці рук та покажіть дитині, як це робити. Нехай зробить так само. Ваше завдання – помітити, палець якої руки знаходиться зверху.

7. Намалюйте два кружечки однакового діаметра (приблизно 3 см). Дайте дитині простий олівець у праву руку та попросіть поставити якомога більше точок в одному із кружечків із заплющеними очима.

Те ж саме нехай дитина зробить лівою рукою. У якому із кружечків виявилось більше точних влучень?

Тепер порухайте, у якій кількості спроб провідною була права рука. А ліва? Якщо ви отримали рівний результат, – у дитини гармонійно працюють обидві півкулі головного мозку.

№	Спроба	Рука
1	Поза Наполеона	
2	“Квадратики”	
3	Коробочки	
4	М'ячик	
5	Плескаємо у долоні	
6	Схрещені пальці	
7	“Кружечки”	

Варіант II. Тест для визначення провідної руки дитини.

1. Дізнайтеся, чи є в дитини близькі родичі з провідною лівою рукою.

2. Згадайте, якою рукою частіше користувалася дитина у віці до одного року (брала брязкальце, ложку та ін.).

3. Запропонуйте дитині розчесатися. До якої руки вона візьме гребінець?

4. Зверніть увагу на те, у якій руці дитина тримає олівець або ручку під час малювання.

5. Запропонуйте дитині послухати годинник. До якого вуха вона його піднесе?

6. Запропонуйте дитині поплескати в долоні так, щоб одна з них опинилася зверху. Зверніть увагу на те, яка це рука.

7. Запропонуйте дитині схрестити пальці в замочок. Великий палець якої руки опиниться зверху?

8. Запропонуйте схрестити руки на грудях. Передпліччя якої руки буде зверху?

9. Запропонуйте дитині тупнути однією ногою. Якою ногою вона тупнула?

10. Сидячи, покласти одну ногу на другу. Яка нога опиниться зверху?

11. Запропонуйте дитині подивитися одним оком у паперову трубочку. Яким з очей вона це зробить?

Якщо більшість завдань дитина виконувала лівою рукою, ногою, вухом, оком, то провідною є права півкуля головного мозку, отже, дитина “право-півкульна” – лівша.

Крім діагностики провідної руки дитини, проводимо моніторинг і діагностику розвитку графічних умінь дошкільників.

Варіант III. Запропонуйте дитині вирізати коло за широкою лінією (протягом хвилини). Дозволяється друга спроба (після першої невдачі).

Оцінювання результатів.

Припустимим є не більше ніж два перерізування вузької лінії. За більшу кількість перерізувань результат оцінюється як негативний. Якщо ж перерізувань лінії не було, то в дитини високий рівень розвитку координації рухів.

Вивчення розвитку точності рухів за допомогою тесту “Доріжки”.

За допомогою цього тесту можна визначити підготовленість руки до опанування письма, сформованість уваги і контролю за власними діями.

Запропонуйте дитині з'єднати лінією машину з будиночком, не з'їжджаючи з доріжки.

Оцінювання результатів.

Рівень виконання завдання можна вважати високим, якщо виходи за межі доріжки відсутні, а олівець відривався від паперу не більше ніж тричі.

Навчаючи письма, слід пам'ятати, що воно повинно приносити дітям радість і задоволення, а також має бути зрозумілим і використовуватися у провідній діяльності дітей цього віку – грі.

Література

1. Антипець В. П. Розвиток початкової навички письма у шестирічних першокласників / В. П. Антипець // Вісник ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – 2002. – № 10. – С. 94–96.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12. – Назва з екрана.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>. – Назва з екрана.
4. Желтовская Л. Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников : пособие для учителей четырёхлетней начальной школы / Л. Я. Желтовская, С. Н. Соколова. – М. : Просвещение, 1987. – 226 с.
5. Розвиток дрібної моторики руки / упоряд. О. В. Власова. – Х. : Видавнича група "Основа", 2010. – 159 с.

УДК 378.147:72

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ КУРСУ “АРХІТЕКТУРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ”

Васюк О.В., Герасимнюк С.О.

Стаття присвячена розгляду теоретико-методичних аспектів оволодіння студентами курсу “Архітектурне проектування”. При цьому значна увага приділяється використанню програми AutoCAD. Аналізуються результати емпіричного дослідження щодо вивчення ставлення студентів до методики викладання вказаної дисципліни.

Ключові слова: інформаційні технології, “Архітектурне проектування”, навчальна дисципліна, програма AutoCAD.

Статья посвящена рассмотрению теоретико-методических аспектов овладения студентами курса “Архитектурное проектирование”. При этом значительное внимание уделяется использованию программы AutoCAD. Анализируются результаты эмпирического исследования относительно изучения отношения студентов к методике преподавания указанной дисциплины.

Ключевые слова: информационные технологии, “Архитектурное проектирование”, учебная дисциплина, программа AutoCAD.

The article examines theoretical and methodological aspects of student mastery of the course in Architectural Design with special emphasis on the use of the AutoCAD software. Results of the empirical research on student attitudes towards the methods of teaching this discipline have been analyzed.

Key words: information technologies, Architectural Design, academic discipline, AutoCAD software.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства, його глобальна інформатизація і трансформація, зміна форм господарювання, впровадження сучасних інтенсивних методів виробництва потребують розробки принципово нових і адекватних часу підходів до підготовки висококваліфікованого фахівця, які тісно пов'язані з інформаційними технологіями.

Нині широке впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес породжує низку проблем, пов'язаних зі змістом, методами, організаційними формами і засобами навчання, гуманітаризацією освіти та гуманізацією навчального процесу, інтеграцією навчальних предметів і фундаменталізацією знань, підготовкою й удосконаленням кваліфікації педагогічних кадрів, створенням системи неперервної освіти, зокрема системи самоосвіти й самовдосконалення викладачів, яка забезпечувала б оволодіння ними основами сучасної інформаційної культури. Це, у свою чергу, викликає необхідність розробки й побудови цілісної системи підготовки викладача до використання інформаційної технології в навчальному процесі,

яка включає весь комплекс навчальних дисциплін з відповідно побудованим змістом, сукупність методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на широке використання сучасної інформаційної технології в навчальному процесі, й забезпечує методологічну, спеціальну й методичну підготовку викладача в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання нової інформаційної технології у своїй професійній діяльності, здатність і готовність до постійної самоосвіти й самовдосконалення, а також можливість їх здійснювати.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У педагогічній літературі актуальні проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях: Р.Герцога, А.Єршова, А.Ізвозчикова, С.Каракозова, Ч.Кларка, К.Колін, М.Лапчика, В.Монахова, С.Полат, А.Ракітова, І.Роберт, Д.Севедж, А.Тихонова, В.Тихомирова, А.Уварова та ін. [5]. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні

присвячені праці таких науковців, як В.Биков, Я.Булахова, О.Бондаренко, В.Заболотний, Г.Козлакова, О.Міщенко, О.Пінчук, О.Шестопап та ін. [4].

Формулювання цілей статті. Незважаючи на це, методика викладання дисципліни “Архітектурне проектування” з використанням інформаційних технологій нині залишається маловивченим аспектом. Це і зумовило постановку *мети* нашого дослідження, а саме аналіз існуючої нині методики викладання навчальної дисципліни “Архітектурне проектування”, що дасть можливість у подальшому її удосконалити. Поставлена мета передбачає розв’язання таких *завдань*: розкрити поняття “інформаційна технологія”, з’ясувати ставлення студентів до використання інформаційних технологій під час вивчення дисципліни “Архітектурне проектування”, зокрема програми AutoCAD.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до визначення, прийнятого ЮНЕСКО, *інформаційна технологія* – це комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов’язані з усім цим соціальні, економічні й культурні проблеми. Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих початкових витрат і наукомісткої техніки. Їхнє введення повинно починатися зі створення математичного забезпечення, формування інформаційних потоків у системах підготовки фахівців [1, с. 221–222].

“Вікіпедія” дає нам кілька визначень інформаційних технологій:

- інформаційні технології, ІТ, інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies, ICT) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, оброблення, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів;

- технології, що забезпечують та підтримують інформаційні процеси, тобто процеси пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї;

- інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування;

- інформаційна технологія – це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об’єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності й зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу [3].

Серед визначень поняття “інформаційні технології”, найбільш прийнятний для СДН, на думку більшості науковців, є трактування терміну, наведене М.Жалдаком, який під інформаційними технологіями

розуміє сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі й представлень інформації, що розширюють знання людей і розвивають їхні можливості з управління технічними і соціальними процесами [2]. Зауважимо, що останні два-три роки, в зв’язку з інтенсивним використанням і підвищенням ролі телекомунікацій в освіті, стало широко використовуватися замість (і в доповнення) терміну нові інформаційні технології, – комплексне словосполучення комп’ютерні й телекомунікаційні технології.

Отже, нові інформаційні технології охоплюють створення, впровадження і розвиток комп’ютерно орієнтованого навчального середовища та готують підрастаюче покоління до повноцінного життя в інформатизованій державі, підвищують якісь освіти.

З метою розв’язання одного з поставлених завдань даного дослідження, застосувавши такий метод наукового пошуку, як анкетування, нами були опитані студенти II-го та III-го курсу спеціальності “Архітектура будівель і споруд” Київського коледжу будівництва, архітектури і дизайну. Кількість респондентів становила 50 осіб. Відповіді на запитання анкети дадуть нам змогу з’ясувати ставлення студентів до використання інформаційних технологій під час вивчення дисципліни “Архітектурне проектування”, що у подальшому створить можливість їх удосконалити.

Зупинимось детальніше на аналізі відповідей респондентів, отриманих у ході емпіричного дослідження.

На перше запитання “Які форми занять найчастіше використовує викладач під час вивчення дисципліни “Архітектурне проектування”? більшість студентів назвали лекційні та практичні роботи.

Відповідаючи на наступне запитання “Які види лекцій застосовує викладач під час викладення матеріалу дисципліни”, респонденти обрали: *вступну лекцію, лекцію-інформацію, оглядову лекцію, проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію, що свідчить про високу педагогічну майстерність викладача.*

На запитання “Як Ви вважаєте, чи вдало здійснено розподіл годин на лекції та практичні заняття?” 76% студентів відповіли, що ні, а 24%, що їх влаштовує розподіл годин за дисципліною. Це дозволяє нам дійти висновку про те, що студенти або ж не відчують труднощів в опануванні дисципліною, або ж в цілому розподілом задоволені.

Цікаві відповіді ми отримали на запитання “Який розподіл годин, на Вашу думку, був би доцільним під час вивчення дисципліни “Архітектурне проектування”? Більшість студентів вважають, що час, відведений на вивчення дисципліни, необхідно розподілити наступним чином: доцільно виділити на практичні заняття до 60% часу від загальної кількості (360 год.), що на 10% більше, ніж передбачено навчальним планом. Природно, що лекційні заняття зменшаться на таку ж кількість годин. Студенти переконані, що час, відведений на самостійну роботу, варто зменшити до 40% (нині він складає 45%). Отже, студенти не повною мірою володіють досвідом самостійної роботи.

На запитання “Як Ви вважаєте, чи достатньою є кількість годин на вивчення дисципліни “Архітектурне проектування”?” більшість опитаних (84%) відповіли,

що достатньо 648 год. на засвоєння матеріалу дисципліни. З них на самостійна роботу відводиться 288 год., на лекційні – 180, практичні 180 год.

На запитання “Як, на Вашу думку, чи у кабінетах для проектування з використанням комп’ютерної техніки створені сприятливі умови для самостійного оволодіння матеріалом дисципліни та проведення практичних робіт?” 95% опитаних відповіли негативно і лише 5% задоволені ними. Отже, лише незначна кількість студентів досконало володіє інформаційними технологіями і навичками самостійної роботи та має для цього вдома обладнані робочі місця.

Відповідаючи на запитання “Як Ви гадаєте, чи впливає недостатня матеріально-технічна база кабінетів для проектування на оволодіння матеріалом дисципліни з використанням комп’ютерної техніки, а саме програми AutoCAD?” більшість студентів відповіли “так”, що спонукає до поліпшення комп’ютерного обладнання, дидактичних матеріалів, наочних посібників тощо.

Відповідь на запитання “Як на Вашу думку, чи потрібно більше приділити уваги практичним роботам за темою “Дизайн середовища житлової групи” була однозначною: “так” відповіли 92% опитаних. Отже, під час вивчення даної теми варто використовувати практичні роботи, де студенти могли б закріпити отриманні знання на практиці, але у такому разі навчальні класи мають бути сучасно оснащені. 8% опитаних переконані, що час, передбачений на вивчення теми, розподілено вдало, що засвідчує або ж про досконале вміння самостійно працювати вдома, або ж про байдужість до проблеми, яка розглядається.

Що ж стосується запитання “Як Ви вважаєте, чи достатньо формуються у Вас навички користування графічними можливостями програми AutoCAD в професійній діяльності?” 54% респондентів відповіли “так”, проте останні 46% опитаних дали негативну відповідь. Такі дані свідчать про недостатню кількість практичних занять під час вивчення програми.

Відповіді на запитання “На вивчення якої теми варто відвести більше часу на практичні заняття з використанням програми AutoCAD?” розділилися таким чином: 42% опитаних обрали тему “Дизайн інтер’єрів промислових будівель”, 20% – “Архітектурно-художні й ергономічні вимоги до розробки інтер’єрів та екстер’єрів приміщень”, 38% – “Фактори, що впливають на благоустрій житлової забудови”. Отже, в удосконаленні методики викладання дисципліни “Архітектурне проектування” ми врахуємо ці побажання.

Для відповіді на запитання “Які форми занять доцільно провести, на Вашу думку, за темою “Фактори, що впливають на благоустрій житлової забудови” студентам було запропоновано кілька варіантів відповідей, серед яких вони найбільше обрали: лекцію (100%), практичні роботи (90%); семінарські заняття (20%), що дає підстави вважати про недостатню підготовленість студентів до

самостійного виконання конкретного творчого проекту, до якого їх готують упродовж усього часу вивчення програми.

В опитувальнику було відкрите запитання: “Які труднощі виникали у Вас при самостійному опрацюванні тем даної дисципліни та можливостей програми AutoCAD?”. Найчастіше на поставлене запитання зустрічалися такі варіанти відповідей: застарілі підручники; незрозумілість деяких понять; відсутність методичних вказівок; недостатня матеріально-технічна база. Отже, у теоретичному курсі варто більше приділити уваги трактуванню понять, пов’язаних з вивченням дисципліни.

Відповіді на відкрите запитання “Після вивчення дисципліни “Архітектурне проектування” з використанням програми AutoCAD, чи виникають у Вас труднощі у створюванні елементарних і складених архітектурних об’єктів та реконструкції елементарних і складених архітектурних об’єктів? Якщо “так”, то що ви пропонуєте удосконалити у методиці викладання дисципліни? були отримані наступні. 25% опитаних зазначило, що під час прийняття нестандартних рішень під час проектування і спроб обґрунтування і пояснення свого рішення варто надавати студентам заохочувальні бали. 40% респондентів відповіли, що широке використання прикладів із архітектури та дизайну значно більше допомогли б в освоєнні дисципліни “Архітектурне проектування”. 15% опитаних побажали, щоб обсяг завдань для виконання формувався за швидкістю виконання програмного матеріалу індивідуально для кожного студента. 20% студентів зазначило, що збільшення взаємозв’язку між класичним проектуванням та проектуванням з використанням інформаційних технологій, а саме програмою AutoCAD покращить вивчення матеріалу дисципліни.

Отже, проведене дослідження щодо викладання навчальної дисципліни “Архітектурне проектування” з використанням комп’ютерної програми AutoCAD дозволяє зробити наступні **ВИСНОВКИ**:

- на викладання дисципліни навчальним планом передбачена достатня кількість годин, проте їх розподіл здійснений не досить вдало на користь практичних занять з використанням програми AutoCAD;

- самостійна робота студентів з оволодіння матеріалами тем дисципліни, особливо тих, вивчення яких є неможливим без інформаційних технологій, буде ефективнішою за умови поліпшення матеріально-технічної бази та навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни;

- у разі удосконалення методики викладання дисципліни “Архітектурне проектування” з використанням програми AutoCAD слід урахувати недостатню підготовленість студентів до самостійного виконання конкретного творчого проекту.

Перспективним напрямком подальшого наукового пошуку є розробка методики викладання навчальної дисципліни “Архітектурне проектування”.

Література

1. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / О. В. Васюк. – К. : ДАККіМ, 2008. – 291 с.
2. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Жалдак М. І. – М. : АПН СРСР, 1989. – 378 с.
3. Інформаційні технології // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%B2%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%B3%E9%ED%B3_%F2%E5%F5%ED%EE%EB%EE. – Назва з екрана.
4. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>. – Назва з екрана.
5. Степанов В. Ю. Інформаційно-коменікаційні технології в сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/94640.htm>. – Назва з екрана.

УДК 378

ВПЛИВ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ НА АКТИВІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Веретенко Т.Г.

Стаття присвячена актуальній проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки в умовах інтеграційних освітніх процесів. Проаналізовано шляхи активізації навчання студентів в Україні: лекції-дискусії, семінарські заняття, технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням конкретних соціальних ситуацій. Відзначено можливості практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Акцентовано увагу на можливостях сучасних студентів обирати лекторів, країну для вивчення певного курсу або проходження практики.

Ключові слова: активізація навчально-пізнавальної діяльності лекції-дискусії, семінарські заняття, технології організації навчально-пізнавальної діяльності.

Статья посвящена актуальной проблеме активизации учебно-познавательной деятельности студентов будущих социальных педагогов в процессе их профессиональной подготовки в условиях интеграционных образовательных процессах. Проанализированы пути активизации обучения студентов: лекции-дискусии, семинарские занятия, технологии организации учебно-познавательной деятельности студентов с использованием конкретных социальных ситуаций в Украине. Отмечены возможности практической подготовки будущих социальных педагогов. Акцентируется внимание на возможностях современных студентов выбирать лекторов, страну для изучения определенного курса или прохождения практики.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, лекции-дискусии, семинарские занятия, технологии организации учебно-познавательной деятельности.

The article addresses the pressing problem of activation of future social pedagogues' learning during their professional education in conditions of integrative educational processes. The ways of activation of students' learning in Ukraine have been analyzed, including lectures-discussions, seminars, case study technologies. Possibilities of prospective social pedagogues' practical training have been highlighted. Modern students' opportunities to choose lecturers, countries for taking certain courses or undergoing practical training have been emphasized.

Key words: activation of learning, lectures-discussions, seminars, technologies of learning activity organization.

Інтеграційні освітні процеси набувають сьогодні особливого значення, оскільки забезпечують широке міжнародне співробітництво, основною метою якого є досягнення порівняності академічних ступенів у країнах-учасницях Болонського процесу (Болонську декларацію підписано 45 країнами), академічну мобільність, розвиток співробітництва між країнами-учасницями з метою гарантування якості освітніх послуг.

Інтеграція України до світового освітнього простору забезпечить переваги як на мікрорівні: диверсифікація та зростання фінансових надходжень до бюджетів ВНЗ через залучення іноземних студентів, модифікація навчальних планів з метою їх відповідності міжнародним вимогам, більш ефективно використання внутрішніх ресурсів, поширення академічної мобільності, підвищення якості освіти за рахунок участі науковців і

викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями; так і на національному рівні: підвищення якості національної вищої освіти на основі впровадження загальноєвропейських вимог до освітніх програм і процедур, критеріїв атестації й акредитації ВНЗ, поширення можливостей щодо експорту українських освітніх послуг на основі визнання дипломів про вищу освіту, підвищення конкурентоздатності української системи освіти у світі, стимулювання розвитку національних освітніх ресурсів.

Як свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів, науковців А.М.Алексюк, М.Б.Євтух, М.В.Кларин, Л.П.Пуховська, І.О.Смолюк, С.Д.Смирнов, Р.Данкл, Р.Спит, Х.Стентон в організації навчання студентів університетів потребує зміни принцип пристосування до здібностей та можливостей студентів на принцип розвивального навчання, індивідуалізації навчання [1; 2; 3; 6]. Тенденція розвивального навчання реалізується у різних способах активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, джерелом якої є надання студентам більшої самостійності. Особливого значення набуває можливість накладати контекст майбутньої професійної діяльності у виборі форм організації навчання студентів.

В університетах України більш популярною та ефективною стає лекційно-дискусійна форма організації навчання, яка сприяє більшій активізації студентів, підвищує їх інтерес до навчальної дисципліни, розвиває навички прийняття рішення, мислення. При цьому змінюється і роль викладача від лектора до учасника дискусії.

Викладачі кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка мають досвід проведення лекцій-дискусій:

- лекція починається не з повідомлення нової інформації, а з питань викладачу з теми, що вивчалася на минулому занятті, відповідями на них, обміну думками та наступній дискусії. Після чого викладач повідомляє новий навчальний матеріал, джерела знаходження основного матеріалу з нової теми;

- усі заняття носять характер сумісної діяльності викладача та студентів у розв'язанні проблемних завдань, панує вільна, дружня атмосфера, відсутні тиск та критична оцінка пропозицій студента у розв'язанні проблеми як з боку викладача, так і з боку однокурсників;

- для успішної організації та проведення лекцій-дискусії та глибокого засвоєння змісту навчальної інформації на початку курсу студенти виконують декілька невеликих контрольних робіт та їм пропонується велика кількість завдань та питань. Перевірка значної кількості самостійних робіт дає можливість викладачу визначити слабкі сторони у знаннях студентів і відповідно до цього визначити зміст наступних лекцій-дискусій.

Забезпечення ефективного проведення лекційно-дискусійної форми організації навчання потребує від викладача більш ретельно готуватися до кожного заняття, обмірковувати питання, які слабо розкриті у підручниках та питання, які можуть зацікавити студентів, стимулювати участь усіх студентів у дискусіях. Як показує досвід, лекційно-дискусійна форма організації навчання можлива лише за умов рівності учасників обговорення без урахування віку та посади усіх її учасників. Важливою є роль викла-

дача, що слідкує за ходом дискусії: не нав'язувати своєї думки, якщо потрібно допомагати навідними питаннями, допомагати студентам правильно формулювати свої думки та пропозиції, бути терплячим до різних висловлювань та вчити цьому інших. Безумовно, така форма організації навчання студентів збільшує об'єм самостійної роботи студентів та саме за рахунок регулярної самостійної роботи і наступної реалізації одержаних знань активізується навчально-пізнавальна діяльність студентів. Як показує досвід, найбільш популярною стала лекція, що носить проблемний характер, змінився характер проведення лекції, більший акцент робиться на активізацію пізнавальної діяльності студентів, основним завданням лекції стала підготовка студентів до самостійної роботи, підвищується інтерес до дисципліни, що вивчається.

Інтеграційні освітні процеси дають студентам можливість самим обирати викладача-лектора кафедри, лекції якого вони бажать відвідувати або прослухати курс лекцій обраного викладача в іншій країні [2; 4].

Особливого значення набувають семінарські заняття, основним принципом якого є активність студентів. Теми семінарських занять повідомляються студентам на початку вивчення модулю. Для підготовки до семінару студенти самостійно проводять підбір та вивчення літератури за темою семінару, підготовляють та пишуть реферати, проводять дослідницьку роботу. Саме семінари дають можливість залучати студентів у коло проблем майбутньої спеціальності, допомагають визначитися у її виборі [1; 4; 6].

Одним зі шляхів підвищення ефективності семінару є робота у мікрогрупах, організації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Під час організації семінарських занять студенти не відчують почуття страху, оскільки від них потребують не однозначну відповідь на питання, а уміння висловлювати свою точку зору на проблему, яка допускає альтернативне рішення. Під час обговорення вони почувують себе вільно. До того ж групове розв'язання проблеми виявляється набагато ефективніше, ніж індивідуальне. Головне – участь у семінарах дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, формує навички прийняття рішення. Під час проведення семінарів викладач має можливість урахувати індивідуальні особливості кожного студента, виявляти ступінь їх підготовки та здійснювати за необхідності допомогу. Ситуації та приклади, що обговорюються на семінарах, подібні до проблем, які майбутні соціальні педагоги будуть розв'язувати у професійній діяльності. Така побудова занять формує у студентів навички логічного та критичного мислення. Вони починають аналізувати себе, визначити свої сильні та слабкі сторони, виявляти допущені помилки, удосконалювати свої уміння та навички. Семінари сприяють розвитку особистості, формуванню комунікативних та дослідницьких умінь і навичок.

Ефективним, за даними нашого дослідження, є використання конкретних соціальних проблем у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, вони використовуються як технології аналізу та систематизації інформації, так і як технології прийняття рішення. Особливість їх використання полягає у тому, що вони не мають чіткого правильного або неправильного рішення, вони слугують

лише навчальним матеріалом, на якому студенти вчаться аналізувати, дискутувати, обґрунтовувати своєю точкою зору, приймати рішення.

Технологія організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням конкретних соціальних проблем потребує:

- вивчення студентом тесту з описом конкретної соціальної ситуації та самостійне визначення сутності проблеми, визначення власної позиції в оцінці даної ситуації, визначення конкретних шляхів її розв'язання;

- робота у мікрогрупі: студенти об'єднуються у невеликі групи (від 4 до 6 осіб), у яких здійснюється обмін думками з проблем даного кейсу та внаслідок діалогового спілкування приходять до єдиного розв'язання соціальної проблеми. Діалог, дискусія, мозговий шторм ("брейнстормінг") є необхідними методами навчання студентів. Після групового обговорення групі пропонується викласти груповий варіант розв'язання соціальної проблеми. І хоча внаслідок обговорення виявляються інтелектуальні лідери у групі, що здатні викласти групову точку зору, нашим завданням було навчити кожного з групи обґрунтувати позицію групи. З цієї метою постійно змінювався склад групи на заняттях та доповідачі;

- загальногрупове обговорення проводиться після обговорення у мікрогрупах. Кожна група висловлює свою точку зору з соціальної проблеми. Особливістю обговорення є те, що викладачем не дається якісна оцінка запропонованих розв'язків соціальних проблем. Викладач намагається залучити до обговорення більше студентів, стимулює висловлювання різних точок зору, творчі доповнення окремих моментів. В основі поведінки викладача на заняттях – толерантність у взаємовідносинах зі студентами [6; 7].

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів посідає практика, завдяки якій здійснюється зв'язок вишівської теоретичної підготовки з практичною. На практиках студент виконує конкретні виробничі обов'язки залежно від рівня його підготовки, в умовах інтеграції не виключається і можливість однієї зарубіжної практики, протягом якої студенти удосконалюють іноземну мову та стан відповідної області знань чи професійної діяльності. Проте цікавий досвід організації практичної підготовки студентів накопичений у вишах розвинених країн. Розвиток практичної підготовки майбутніх фахівців привів до створення нової концепції вищої освіти: "почергове навчання", яке широко розповсюджено у США, Канаді (під назвою коопероване навчання),

Великобританії (сендвіч-курси), Франції. Сутність такого навчання у тому, що студенти чергують періоди навчання у вищих навчальних закладах та професійної діяльності на конкретних робочих місцях. Строки та організація практик та навчання мають різний характер у різних країнах. Так, студенти вишів США та Канади чергують навчання та практики кожні три-чотири місяці. У Великобританії існує два типи "сендвіч-курсів". За першим типом студенти два роки навчаються в університетах, після чого проходять практику протягом одного року безпосередньо на виробництві, після чого ще один рік навчаються в університеті. На курсах другого типу проходить чергування періодів навчання та роботи в установах кожні шість місяців. У Франції студенти проходять дві практики загальним обсягом від 8 до 10 місяців або чотири практики від 47 тижнів до 1,5 років (якщо термін навчання в університеті триває п'ять років). Вчені західних країн дійшли висновку, що почергове навчання необхідно вести на усіх ступенях освіти, оскільки в процесі підготовки спеціалістів відбувається кооперація вищих навчальних закладів та певних організацій, закладів, фондів, фірм, корпорацій. Саме проходження практики на робочих місцях сприяє подальшому працевлаштуванню студентів у тих закладах, де вони проходили практику. Організація педагогічних практик студентів університетів України також проходить з урахуванням можливостей подальшого працевлаштування майбутніх соціальних педагогів, університети укладають договори з базовими школами, реабілітаційними центрами або зі школами, де самі студенти бажають проходити практику, проте термін проходження практик та їх кількість потребує значного збільшення. Слід подумати про організацію почергового навчання в університетах України. На нашу думку, саме такої організації навчання потребує підготовка майбутніх соціальних педагогів, оскільки вона найбільш ефективно впливає на їх формування як професіоналів [3; 2].

Таким чином, новітні технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням конкретних соціальних ситуацій, лекції-дискусії, семінарські заняття наближені до майбутньої професійної діяльності сприяють активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Можливості сучасних студентів обирати лекторів, країну для вивчення певного курсу або проходження практики в умовах освітніх інтеграційних процесів робить ефективною організацію їх самостійної навчальної діяльності в процесі професійної підготовки.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1998. – 356 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ "Эксперимент", 1998. – 180 с.
3. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 398 с.
4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 198 с.
5. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с. – С. 205–207.
6. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту / І. О. Смолюк. – Луцьк : Ред. "Вежа", 1999. – 294 с.
7. Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе : метод. пособ. / Т. А. Стефановская. – 2-е изд. – М. : Совершенство, 2000. – 272 с.

УДК 37.013.42

СУЧАСНІ МЕТОДИ І ФОРМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Ветрова О.Д.

У статті розглядається проблема навчання та виховання обдарованих дітей. Зокрема здійснюється аналіз сучасних методів і форм роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, методи навчання, методи виховання, форми роботи.

В статье рассматривается проблема обучения и воспитания одаренных детей. В частности проводится анализ современных методов и форм работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, методы обучения, методы воспитания, формы работы.

The paper considers the problem of education and upbringing of gifted children. In particular, analysis of modern methods and forms of work with gifted children is carried out.

Key words: giftedness, gifted children, teaching methods, methods of upbringing, forms of work.

Постановка пролеми. Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми або негативізм. Експерименти, проведені в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти.

Звичайно, найбільш умотивованим соціальним інститутом щодо винайдення механізмів плекання талановитих, творчих особистостей є освіта. Згідно з національними інтересами України, яка проторує свій непростий шлях стратегічного самовизначення, завдання розробки методологічних засад виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей постає як найбільш пріоритетне.

Згідно з новітніми ідеями вітчизняної педагогічної науки головною умовою розкриття потенціалу креативності учнівської молоді є перетворення традиційного навчально-виховного процесу,

побудованого на засадах суб'єкт-об'єктних відносин педагогів з учнями, на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами самореалізації особистості. В основі такого перетворення лежить доцільне використання максимально ефективних методів і форм роботи з обдарованими дітьми і молоддю в навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій свідчить про те, що феномен обдарованості, інтелектуальний і творчий потенціал обдарованої особистості досліджували педагоги і психологи різних країн світу: Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Матюшкін, В.Моляко, В.Шадріков, Д.Богоявленська, В.Дружинін, Н. Кічук, О.Кульчицька, С.Максименко, Ю.Гільбух, В.Крутецький, Б.Теплов, Дж.Равен, Дж.Рензуллі, В.Робінсон, М.Сазерленд, П.Торренс та ін. У своїх працях О.Антонова, О.Хлівна, А.Лякішева, Г.Бурменська, С.Сисоєва, В.Слуцький, В.Робінсон, Б.Кер та ін. розкривали методи і форми роботи з обдарованими дітьми.

В нашій роботі ми зосередили увагу на більш детальному розгляді проблеми використання сучасних методів і форм роботи з обдарованими дітьми і молоддю в навчальних закладах.

Мета статті – визначити та проаналізувати сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

Практично всі дослідники вважають, що немає як єдиного правильного способу роботи з обдарованими, так і спеціальних методик тільки для талановитої молоді. Так, Г.Бурменська і В.Слуцький наголошують на тому, що основним завданням методів навчання обдарованих має бути надання допомоги в здобутті знань; сприяння переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів; відповідність як рівням інтелектуального і соціального розвитку обдарованого, так і різним вимогам і можливостям, які постають перед талановитим юнаком у процесі навчання.

На думку В.Робінсон, викладачам, які працюють у групах, де є обдаровані діти, варто обирати швидкий темп проведення занять, стимулювати прагнення ризикувати в процесі навчання, заохочувати студентів до рефлексії і пізнання для самостійного навчання, орієнтувати на можливості, які їм відкриваються поза межами навчального закладу тощо [6, с. 159].

Б.Кер зауважує, що найбільш ефективними є ті методи організації творчої навчальної діяльності студентів, які поєднують у собі гру, емоційне захоплення, дослідну діяльність і дискусію [4, с. 883]. Такими методами, на думку С.Сисоевої, можуть бути евристичні методи розв'язання навчальних проблем (методи "мозкового штурму", евристичних питань, інверсії, багатомірних матриць, емпатії, синектики тощо).

І.Підласий вважає, що викладач, який не володіє майстерністю, ніби нав'язує знання, а той, який володіє, вміє зробити корінь пізнання солодким, знайде позитивне в процесі навчання, буде чергувати методи роботи, наводити цікаві приклади, знаходити оригінальні способи передачі знань [4].

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватися науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації [3].

Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

Вищеперелічені аспекти, які мають бути органічно вплетеними в уроці, доповнюються системою позакласної та позашкільної роботи: виконання учнем позанавчальних завдань; заняття у наукових товариствах; відвідування гуртка або участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, історії, фізики, хімії та ін.); огляди-конкурси художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо.

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу. Вчителі повинні послідовно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять [1].

Робота з обдарованими дітьми відбувається за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні (лат. *cognitio* – знання, пізнання) здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

Узагальнюючи досвід роботи сучасних фахівців, викладений у психолого-педагогічній літературі, можна визначити найефективніші сучасні **форми та методи роботи з обдарованими дітьми**, розкриття потенціалу креативності, а саме:

1. Методи психолого-педагогічного супроводу особистості:

- метод моделювання проблемно-насиченого виховного середовища;
- метод стимулювання групової та індивідуальної рефлексії;
- метод проблемно-конструктивного тренінгу;
- метод педагогічного сприяння;
- метод емпіричної акумуляції;
- метод суб'єкт-суб'єктного діалогу.

2. Методи суб'єктної актуалізації:

- метод перспективного самопізнання;
- метод групового прогнозування;
- метод інтерактивної взаємодії;
- метод проектування особистісних досягнень;
- метод евристичних досліджень;
- метод продуктивної самореалізації.

Наведемо коротку характеристику деяких **форм та методів роботи з обдарованими дітьми**:

- ТРБЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань) – пропонує певний набір прийомів мислення, кінцевою метою яких є свідоме досягнення стану "осаяння", підказок інтуїції тощо. Використання алгоритму розв'язання проблемних ситуацій у ході навчального процесу виробляє в учнів такий стиль мислення, в основі якого є гнучкість, оригінальність, чутливість до протиріч, уміння свідомо моделювати ідеальний еталон, психологічно орієнтована думка на його досягнення і домагання цього найкоротшим шляхом.

- Ейдетика – технологія формування ейдетичного мислення, в основі якого запам'ятовування інформації через образи, асоціації й відчуття. В учнів розвивається уява та фантазія, гнучкість мислення, здатність створювати об'ємні й яскраві образи. Відбувається стимулювання роботи правої півкулі головного мозку, що забезпечує розвиток здатності створювати варіативність у розв'язанні творчої задачі, що є основою для активізації креативного мислення та використання його у вирішенні навчальних та життєвих задач.

- Кінезімодифікаційні методики – це спеціальний вид психолого-педагогічного інструментарію,

покликаною задіяти приховані резерви всіх видів рухової активності для планомірного покращення характеристик інтелектуальної сфери учнів.

- Стратегія формування віри в успіх – учні мають вірити, що успіх завжди можливий. Слід допомогти їм побудувати таку впевненість за допомогою наступних прийомів, в основі яких позитивний зворотний зв'язок та безмежна віра в учнів.

- Проблемні запитання – у вивченні різних тем з предмету підбираються проблемні запитання, на які готової відповіді немає. При цьому для вірної відповіді потрібно ще застосувати знання з вивчених раніше розділів. Ще в запитання закладається якась проблемна ситуація, розв'язати яку потрібно неординарним способом.

- Побудова гіпотез – учні висувають власні гіпотези щодо вирішення наукового завдання. Роблять свої припущення, що можуть стати темою дослідження.

- "Виділяти найкраще" – цей метод, відомий як "ефект Розенталя" або ефект Пігмаліона – психологічний феномен, який полягає в тому, що очікування особистістю реалізації пророцтва багато в чому визначають характер її дій та інтерпретацію реакцій оточуючих, що й провокує "самоздійснення пророцтва", цей термін винайшов американський соціолог Роберт Мертон у 1948 році для тих пророкувань, які стихійно "керують" поведінкою людей і призводять до очікуваних ними результатів.

- Інтерактивне навчання: "запитання – відповідь" – для цього група поділяється на декілька підгруп. Кожна підгрупа одержує завдання прочитати текст з підручника і скласти запитання до нього. Коли учень замислюється над постановкою запитання, то в його уяві має бути варіант відповіді, це розвиває логічне мислення. Ланцюжок "запитання – відповідь" сприяє тому, що відповідь породжує нове запитання. Така методика роботи допомагає дитині формулювати певні умовиводи, висловлювати свої думки, доходити правильних висновків.

- Метод "мозковий штурм" означає вільне висловлення ідей, думок на задану проблемну тему (навіть, якщо вони фантастичні, неможливі у реалізації), але без критики та обговорення. Ці ідеї фіксуються, систематизуються й оцінюються. Метод "мозковий штурм" сприяє народженню значної кількості ідей при високій активності у часників, розвиває комунікативні здібності учнів, надає їм можливість самовиражатися та самореалізуватися.

- Метод замальовування та записування ідей дозволяє швидко та повною мірою використовувати розумовий потенціал. Він сприяє ефективному запам'ятовуванню, концентрації думок, підвищує продуктивність праці, розширює світогляд та діапазон ідей. Його можна використовувати як для вирішення нескладних проблемних питань, так і для розробки широкомасштабних проектів. Даний метод можна використовувати як на уроці, так і в будь-якій іншій творчій діяльності, де є необхідними відбір, осмислення, запам'ятовування, оформлення думок та інформації.

- Метод "Бесіда за круглим столом" – бесіда проводиться за круглим столом у невимушеній атмосфері й за змістом в основному визначається учнями. Вона зорієнтована на якусь загальновідому тему без суворого переслідування мети досягнути чіткого результату. Це особлива форма дискусійного навчання з обговоренням. Мета даного методу полягає в сприянні розвитку соціальної компетенції учнів через вільний обмін досвідом і думками та вироблення толерантного ставлення до висловлювань і переконань інших.

Висновок. Таким чином, **обдаровані діти** – це діти, які різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання та навчання. Методи і форми роботи з обдарованими учнями перш за все повинні органічно поєднуватися з методами і формами роботи з усіма учнями школи і в той же час відрізнятися своєрідністю. Можуть використовуватися, зокрема, тематичні і проблемні міні-курси "мозкові штурми" у всіх варіантах, рольові тренінги, розвиток дослідницьких умінь та мистецької активності у формі науково-практичної роботи або творчих заліків і т.д.

Вирішуючи питання про організаційні форми роботи з обдарованими учнями, слід визнати недоцільним в умовах школи виділення таких учнів в особливі групи для навчання з усіх предметів. Обдаровані діти повинні навчатися в класах разом з іншими учнями. Це дозволить створити умови для подальшої соціальної адаптації обдарованих дітей і одночасно для виявлення прихованої до певного часу обдарованості, для максимально можливого розвитку всіх учнів, для виконання ними різного роду проектної діяльності, творчих завдань.

Література

1. Ванбреннер С. Методи навчання обдарованих дітей в американській школі / С. Ванбреннер // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 29–33.
2. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Класика, 2004. – 115 с.
3. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5.
4. Підласий І. П. Передумови комп'ютерного проектування методів навчання / І. П. Підласий // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. – К., 1989. – Вип. 28. – С. 50–54.
5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
6. Kerr Barbara. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent : in 2 vol. / Barbara Kerr. – Los Angeles : Sage, 2009. – 1112 p.
7. Robinson Wendy. Effective Teaching in Gifted Education: Using a Whole-School Approach / Wendy Robinson, Jim Campbell. – London : Routledge, 2010. – 192 p.

УДК 378,016:811

MOTIVATION AND THE TEACHER'S ROLE IN INCREASING IT

Gabashvili N.

У статті висвітлюється ключове питання в процесі навчання іноземній мові – мотивація. Вивчення мови та мотивація тісно пов'язані одне з одним, отже потрібно завжди підтримувати мотивацію студента, розвивати її й навіть підвищувати. Всебічно розглянуті основні типи мотивації – внутрішня і зовнішня. Проаналізовано погляди Бурдена та Рівера щодо мотивації вивчення мови.

Ключові слова: мотивація, вивчення мови, Грузія.

В статье освещается ключевой вопрос в процессе обучения иностранному языку – мотивация. Изучение языка и мотивация тесно связаны друг с другом, следовательно, необходимо всегда поддерживать мотивацию студента, развивать её и даже повышать. Всесторонне рассмотрены основные типы мотивации – внутренняя и внешняя. Проанализированы взгляды Бурдена и Ривера относительно мотивации изучения языка.

Ключевые слова: мотивация, изучение языка, Грузия.

The article deals with the core issue in the language teaching process - motivation. Language learning and motivation are directly connected to each other, thus, student motivation must be always preserved, elaborated or even heightened. Basic types of motivation – intrinsic and extrinsic are thoroughly discussed. We have reviewed River's and Burden's attitude towards language learning motivation.

Key words: motivation, language learning, Georgia.

The assumption that motivation and learning are directly connected to each other has been supported by teachers, researchers and psychologists for a long period of time. They have pointed out that motivation can be regarded as the key issue in the language learning processes, thus student motivation must be preserved, elaborated or even heightened.

Motivation, or more specifically human motivation, can be defined as “an inner state of need or desire that activates an individual to do something that will satisfy that need or desire.” In educational psychology, the definition of what it is to be motivated is quite simple: “to be motivated is *to be moved* to do something” (Ryan & Deci, 2000.)

Motivation refers to a desire or need internal to the individual, thus it is not possible for others to actually motivate an individual but others must manipulate environmental variables that may result in an increase or decrease of motivation.

Educational psychology has identified two basic classifications of motivation – intrinsic and extrinsic.

Intrinsic motivation is defined as performing an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a

person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards. The phenomenon of intrinsic motivation was first acknowledged within experimental studies of animal behavior, where it was discovered that many organisms engage in exploratory, playful, and curiosity-driven behaviors even in the absence of reinforcement or reward (White, R. W., 1959). These spontaneous behaviors, although clearly bestowing adaptive benefits on the organism, appear not to be done for any such instrumental reason, but rather for the positive experiences associated with exercising and extending ones capacities.

Specifically, because operant theory (Skinner, B. F., 1953) maintained that all behaviors are motivated by rewards (i.e., by separable consequence such as food or money), intrinsically motivated activities were said to be ones for which the reward was in the activity itself. Thus, researchers investigated what task characteristics make an activity interesting. In contrast, because one of the learning theories (Hull, C. L., 1943) asserted that all behaviors are motivated by physiological drives (and their derivatives), intrinsically motivated activities were said to be the ones that provided satisfaction of innate

psychological needs. Thus, researchers explored what basic needs are satisfied by intrinsically motivated behaviors.

A theorist by the name of Abraham Maslow has concluded that before we can be intrinsically motivated we must first satisfy some of the more basic human needs. According to Maslow there are five basic levels of human needs: physiological needs; safety needs; social needs or love and belonging; esteem needs; need for self-actualization.

Although intrinsic motivation is clearly an important type of motivation, most of the activities people do are not, strictly speaking, intrinsically motivated.

This is especially the case after early childhood, as the freedom to be intrinsically motivated becomes increasingly curtailed by social demands and roles that require individuals to assume responsibility not for intrinsically interesting tasks. In schools, for example, it appears that intrinsic motivation becomes weaker with each grade. Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment itself, rather than for its instrumental value.

Extrinsic motivation comes from outside. This is the motivation which gets you to plough on with something you don't like all that much ... because you know there'll be a reward at the end. Think of a time in your life when you stuck with something in order to reach a particular goal: maybe you studied hard in college not because you loved studying, but because you wanted to get a degree. Or perhaps you had a boring job because you needed the paycheck. On a daily basis you probably clean your house because you want it to be a pleasant place to live – not because you really love cleaning.

Sometimes, people think that extrinsic motivation is shallow or false – but it can be a very powerful force. Most difficult things become more bearable when you've got something to look forward to at the end.

With extrinsic motivation, you'll find that:

- It might be hard to concentrate – you may be tempted to procrastinate;
- You want to do the task to a high enough standard to get the reward or achieve the goal at the end, but you don't care much about it being perfect or excellent;
- You'd be much more reluctant to do it if there was no reward.

External motivation is easier to manufacture than intrinsic motivation. If you have a string of tasks which need to be done, but which don't interest or excite you in any way, can you find extrinsic motivation? That might mean:

- Promising yourself a reward at the end (e.g., a cookie, a new DVD, some "me time" to indulge);
- Focusing on the goal rather than on the process – the finished result;
- Finding a way for the completed task to give you public acknowledgement or acclaim (easier said than done – taking a qualification would be one way, or joining an organization focused on that particular area).

Basically, every individual is motivated to do at least something, but this motivation is not necessarily directed to learn, at least not to learn at school. When it comes to the learning processes one has to differentiate between various kinds of motivation that lead to a positive learning effect. In order to learn, one must want something, notice

something, do something (Neal Miller and John Dollard, 1941); without the first, the other three cannot follow. To want something is to be motivated, and motivation initiates and sustains involvement in learning; it offsets fatigue and sometimes even lack of ability.

Wilga Rivers (Wilga M. Rivers, 1964) discusses motivation in terms of three stages of foreign language study, "launching out, getting to grips with the language, and consolidating lasting language habits at an advanced level." Rivers believes motivational problems are different at each of these stages. It is my opinion that while the scene is set for premature termination of foreign language study during the launching out stage, the basic motivational objectives apply throughout the whole period of language acquisition. Readiness, psychological "set" to learn, and anxiety reduction are crucial elements of motivation at every stage. To establish readiness and psychological set to learn, the goals, objectives, and methods of learning must be clearly spelled out and discussed with students. Students must know where they are going and how they will get there. While the principle of spaced practice relates most precisely to retention, it strongly affects the psychological set to learn. They must be reminded more than once that while the road to fluency is long and difficult, it is not impossible.

Emotional factors are associated with all learning but in the case of foreign language learning they are of tremendous importance. Tension is a universal problem because students are forced to behave childishly and in ways they may interpret as humiliating in front of the instructor and their peers. Anxiety which is too intense is debilitating rather than stimulating. Tension cannot be avoided in the foreign language classroom, but it can be managed by creating a relaxed environment. Students must feel in contact and at ease first with the teacher and eventually with peers. The teacher should be present, monitoring, and offering individual help during every laboratory period. Anxiety is most likely to attend oral work. While there are other reasons for introducing reading, writing, and some grammar early into language learning, anxiety reduction is not the least of these. The use of varied techniques also meets the needs of students of varying abilities and motives. Tapping into motivation is crucial for language teachers because we know that motivation is one of the key factors driving language learning success (Ellis, R., 1994). Teachers have a lot to do with their students' motivational level. A student may arrive in class with a certain degree of motivation. But the teacher's behavior and teaching style, the structure of the course, the nature of the assignments and informal interactions with students all have a large effect on student motivation.

Burden offers (Burden, P. R., 1995) **Six strategies for motivating students to learn:**

1. Capture student interest in the subject matter.
 - Take student interest into account.
 - Capitalize on the arousal value of suspense, discovery, curiosity, exploration, and fantasy.
 - Try to make study of the subject matter as active, investigative, adventurous, and social as possible.
 - Use questions and activities to capture student interest in the subject matter.
 - Use games, simulations, or other fun features.
2. Highlight the relevance of the subject matter.
 - Select meaningful learning objectives and activities.

- Relate the subject matter to students' everyday experiences and backgrounds.
 - Call attention to the usefulness of the subject matter.
 - Have students use what they previously learned.
3. Help students maintain expectations for success.
 - Have students set short-term goals.
 - Help students assess their progress toward their goals.
 - Allow students a degree of control over their learning.
 - Draw attention to the successes students have achieved.
 4. Design the lesson to maintain interest and promote student success.
 - State learning objectives and expectations, and provide advance organizers.
 - Vary instructional approaches and present the subject matter in interesting, novel ways.
 - Plan active student involvement.
 - Select stimulating, appropriate tasks.
 - Occasionally do the unexpected.
 - Use familiar material for initial examples, but provide unique and unexpected contexts when applying concepts and principles.
 - Design activities that lead to student success.
 - Provide an appropriate level of challenge and support.
 - Plan for individual, cooperative, and competitive activities.
 - Adapt tasks to match motivational needs.
 - Promote feelings of control by giving students a voice in decision making.

- Communicate desirable expectations and attributes.
 - Minimize performance anxiety.
 - Establish a supportive environment.
5. Express interest in the content and project enthusiasm.
 - Model interest in learning and motivation to learn.
 - Model task-related thinking and problem solving.
 - Project enthusiasm.
 6. Provide feedback and rewards for performance.
 - Provide frequent opportunities for students to respond and to receive feedback about their academic work.
 - Offer rewards as incentives.
 - Give some rewards early in the learning experiences.
 - Help students attribute achievement to effort.
 - Help students recognize that knowledge and skill development are incremental.
 - Provide remedial socialization for discouraged.
- Thus, as you plan a lesson, also plan for motivation, and plan that each time phase of the learning sequence includes positive motivational influences. Teachers have a lot to do with their students' motivational level. A student may arrive in class with a certain degree of motivation. But the teacher's behavior and teaching style, the structure of the course, the nature of the assignments and informal interactions with students, all have a large effect on student motivation.

References

1. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1). 2000.
2. White, R. W. Motivation reconsidered. *Psychological Review*. 1959
3. Skinner, B. F. *Science and human behavior* / B. F. Skinner. – New York : Macmillan, 1953.
4. Hull, C. L. *Principles of behavior*. New York: Appleton–Century–Crofts). 1943.
5. Neal Miller and John Dollard *Social Learning and Imitation* (New Haven, Conn.: Yale Univ. Press, 1941.
6. Wilga M. Rivers. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* Chicago : Univ. of Chicago Press, 1964.
7. Ellis, R. *The study of second language acquisition* / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 1994.
8. Burden. P. R. *Classroom Management and Discipline*, Longman / P. R. Burden. – New York, 1995.

УДК 373.2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОНОВЛЕНОГО БАЗОВОГО КОМПОНЕНТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРАКТИКУ РОБОТИ ДНЗ

Голота Н.М.

У статті розкриваються сучасні наукові психолого-педагогічні підходи до формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку як необхідної умови розвитку компетентної особистості дитини відповідно до Базового компонента дошкільної освіти.

Ключові слова: просторові уявлення, просторово-часові уявлення, орієнтування у просторі, ключові компетенції дитини.

В статье раскрываются современные научные психолого-педагогические подходы к формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста как необходимого условия развития компетентной личности соответственно Базовому компоненту дошкольного образования.

Ключевые слова: пространственные представления, пространственно-временные представления, ориентировка в пространстве, ключевые компетенции ребенка.

The author of the article sets forth modern psychological and pedagogical approaches to the formation of pre-school age children's spatial representations as an essential condition for the development of the competent personality according to the Basic component of preschool education.

Key words: spatial representation, spatial and temporal representations, orientation in space, child's basic competences.

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується рядом особливостей, зумовлених посиленням спрямованості освітнього процесу на особистісний розвиток, на самовизначення і самоактуалізацію. Сьогоднішнім суспільством дитинство сприймається як самобутній, унікальний період у житті особистості (В.Андрущенко, Л.Артемова, І.Бех, А.Богуш, В.Бондар, Г.Беленька, Н.Гавриш, О.Кононко, В.Кудрявцев, І.Рогальська, Є.Субботський та ін.). Вивчаючи дитинство з різних точок зору, вчені звернули увагу на проблему пізнання дитиною простору, взаємодію з ним та особливості її просторових самовідчуттів. Сучасна дитина дошкільного віку існує в потужному інформаційному середовищі. Передумови оволодіння засобами сприймання різноманітної інформації, її творчого опрацювання закладаються в процесі розвитку орієнтування в навколишньому. Пізнаючи різні предмети, маніпулюючи ними в процесі діяльності, використовуючи їх у різних видах діяльності, зокрема в грі, досліджуючи їхні характеристики, дитина створює власний простір життєдіяльності. Новітні дослідження у галузі психології засвідчують, що пізнаючи, контролюючи і перетво-

рюючи предметно-просторове середовище, людина реалізує свої індивідуальні здібності, стверджує себе як суб'єкт діяльності (М.Семаго, Н.Семаго, М.Безруких та ін.). Уміння орієнтуватися в оточуючій дійсності, виокремлювати і засвоювати найбільш суттєві моменти дійсності є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності.

Постановка проблеми. Вищевказане свідчить, що одним з пріоритетних напрямів роботи ДНЗ має стати цілеспрямований розвиток просторових уявлень дітей дошкільного віку як базової основи для розвитку інтелектуальної, соціальної та інших сфер особистості дитини.

Проблема орієнтації у просторі надзвичайно різнопланова і має універсальне значення для всіх сфер діяльності людини, пронизуючи різні сторони її взаємодії з дійсністю.

Аналіз досліджень з проблеми. У численних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях розкривається виключна роль засвоєння предметного і соціального простору у побудові дитиною цілісної картини світу й усвідомлення свого місця у ній. Орієнтування дитини у просторі справляє вплив на розвиток її самосвідомості і, таким

чином, є складовою процесу соціалізації. Відтак гармонійний розвиток дитини неможливий без її здатності безпосереднього сприйняття простору.

Дослідженню формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку присвячені праці таких авторів, як Л.Венгер, Б.Ананьєв, М.Вовчик-Блаkitна, О.Іншакова, Г.Люблінська, А.Лурія, Л.Парамонова, Н.Яришева, М.Є.Веракса та ін. Дослідження останніх років (А.Семенович, С.Умрихін, Б.Архіпов та ін.) свідчать, що розвиток просторового орієнтування і просторово-часових уявлень в онтогенезі покладений в основі як пізнавального, так і емоційного життя дитини. Ці положення є концептуальними у визначенні змісту і специфіки роботи з дітьми дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. Незважаючи на те, що більшість авторів відносять просторові уявлення до базису, над яким надбудовуються вся сукупність вищих психічних процесів, розвиток яких сприяє швидкому опануванню письма, лічби, читання, у практиці дошкільної освіти формування просторових уявлень традиційно пов'язують із формуванням елементарних математичних уявлень, залишаючи поза увагою те, що уявлення про властивості різних предметів, їх місце-знаходження, взаємозв'язки між предметами і явищами формуються в процесі різних видів діяльності. Важливо, щоб засвоєння просторових уявлень дитини відбувалося у звичайному реальному житті, щоб дитина усвідомлювала, що ці уявлення допомагають пізнати і зрозуміти світ. Власне, уявлення дають можливість словам не відірватися від світу конкретних предметів та явищ. Слова, які позначають властивості предметів, співвідносяться в свідомості дитини з образами цих властивостей. Тобто дитина не тільки чує слово, але й уявляє названу властивість. Пізнання дійсності в цьому разі не буде формальним, відірваним від життя. В системі слів дитина бачить життя, конкретні предмети, їхні властивості.

О.Запорожець, О.Усова, Л.Венгер, Б.Ананьєв, М.Поддьяков, Г.Люблінська та ін. дослідники підкреслювали, що без урахування особливостей формування орієнтовно-пошукової діяльності дітей, спрямованої на виявлення просторових і часових відношень, не можна побудувати наукову систему навчання дітей дошкільного віку.

Різні аспекти проблеми формування просторових уявлень і орієнтування у просторі вивчалися психологами (Б.Ананьєв, Л.Венгер, П.Гальперін, О.Дьяченко, О.Леонтьєв, Г.Люблінська, С.Рубінштейн, Н.Побірченко, М.Веракса та ін.), а саме: особливості уявлень дітей про час і простір, генезис їх розвитку, особливості сприйняття часу і простору, психологічні функції, що зумовлюють сприйняття часу і простору, орієнтування у часі і просторі, роль сенсорного досвіду у сприйнятті простору.

Педагогічні дослідження (Ф.Блехер, Т.Єрофеева, Г.Леушина, Т.Мусейібова, З.Михайлова, Б.Нікітін, М.Поддьяков, О.Фунткіова, І.Пашиліте, В.Новікова, Т.Ріхтерман, А.Смоленцева, Т.Тарунтаєва, О.Гармаш та ін.) проводилися за напрямками: формування системи уявлень про час і простір, роль дидактичних ігор, занять, моделей у формуванні просторово-часових відношень, взаємозалежність мовленнєвої активності дитини і розуміння просторово-часових категорій, взаємозв'язок просторових уявлень з

особливостями сприйняття і зображень перспективних будов на площині, особливості пізнання часу і простору через літературні зразки і твори мистецтва, дидактичні умови формування просторових уявлень в учнів початкової школи, педагогічні умови дошкільних закладів, що забезпечують ефективне формування просторово-часових уявлень.

Разом з тим аналіз досліджень, присвячених формуванню просторових уявлень і орієнтування у просторі (Б.Ананьєв, М.Вовчик-Блаkitна, Г.Люблінська, Т.Мусейібова та ін.), дозволив констатувати, що недостатня сформованість просторових уявлень на кінець дошкільного дитинства є однією з причин, що викликають труднощі у подальшому шкільному навчанні. Водночас учені відмічають, що час і простір є найбільш складними для сприйняття і розуміння їх дітьми дошкільного віку. Так, просторові розрізнення виникають дуже рано, однак є більш складним процесом, ніж розрізнення якостей предмета. У дослідженні М.Веракси встановлено, що орієнтування на зв'язок часових і просторових відношень є особливою формою орієнтувально-дослідницької діяльності, відмінної від орієнтування тільки на часові і тільки на просторові відношення і, зокрема, відмічено, що таке орієнтування без спеціального навчання складається у дошкільників протягом усього дошкільного дитинства, однак без цілеспрямованого формування не досягає високого рівня. У світлі цих даних залишається актуальною проблема розвитку у дошкільників адекватних способів сприйняття простору, повноцінних просторових уявлень і міцних навичок орієнтування у просторі; це завдання є одним із найважливіших завдань дошкільної освіти загалом, і підготовки дитини до школи, зокрема.

У психологічному словнику просторові уявлення розглядаються як уявлення про просторові і просторово-часові властивості і відношення: величину, форму, відносному розміщенні об'єктів, їх поступальному й обертальному русі. Уявлення – це образи предметів і подій, відображені у пам'яті в результаті попереднього сприйняття навколишнього світу, що виникають після його впливу на аналізатори. Завдяки образності, наочності і високої узагальненості предметів і явищ навколишнього, уявлення є перехідним ступенем до мислення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив визначити, що зміст поняття "просторові уявлення" включає наступні аспекти:

- уявлення про форму предметів та їх розміри (А.Столяр, Г.Люблінська, З.Богуславська, С.Якобсон, В.Зінченко);

- здатність розрізняти предмети у просторі (А.Столяр);

- оцінка відстаней, взаємного розміщення предметів (Г.Леушина, Л.Венгер, Н.Фігурин, М.Денисова).

Мета статті – висвітлення концептуальних підходів до впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти у світлі забезпечення повноцінного формування просторових уявлень як пріоритетної основи базової підготовки.

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів і сприймань. У процесі пізнання включаються всі види сприйняття: зорове, слухове, кінетичне, тактильне, смакове, а також сприймання просторових уявлень. Це дозволяє дитині різнобічно пізнавати

предмети, явища у сукупності їх властивостей і якостей. Чітке сприйняття і оцінка співвідносних якостей величини мають виключно важливе життєво-практичне і пізнавальне значення. Без спеціального налаштування зору на сприйняття кольору, форми, величини, визначення її різних просторових характеристик не може успішно формуватися правильне уявлення про предмети, а відтак утруднюються практичні дії з ними. Без чіткого уявлення величини предметів важко їх зобразити в малюванні чи використати в процесі конструктивної діяльності. Сприйняття якостей величини необхідне для засвоєння математичних понять “більше”, “менше”, “порівню”. Просторові категорії відносять до найважливіших понятійних категорій, які відображаються у мові дитини і засвоюються нею у старшому дошкільному віці (М.Всеволодова, Є.Владимирський, Л.Федосеева та ін.). Просторові уявлення мають у житті дитини виключне значення, оскільки вони разом із сприйняттям є фундаментом для розвитку мислення, мови, уваги, пам'яті і уяви. Основними особливостями сприйняття дошкільниками часу і простору є опосередкованість понять, зміщення просторово-часових понять, відсутність точного мовленнєвого позначення даних категорій, узгодженості власних дій, часу і простору. Просторове орієнтування здійснюється на основі безпосереднього сприйняття простору і словесного позначення просторових категорій (місце-знаходження, віддаленість, просторові відношення між предметами). Відтак просторові уявлення є досить складною структурою психіки, що знаходить своє відображення у різних видах діяльності дитини, основою для формування всіх інших психічних процесів – мислення, письма, лічби, читання.

У зв'язку з вищевикладеним звернемося до проблеми формування “образу світу” у дошкільному дитинстві, поставлену ще О.Леонтьєвим. Серед складових образів світу, зокрема, виділяють фізичний світ, освоєння якого відбувається завдяки оволодінню дитиною прямою ходою, здійснення нею орієнтовально-пізнавальної активності. Завдяки фізичним та психічним новоутворенням відбувається змістовне збагачення образу фізичного світу – простору, руху часу.

Психосоматична складова образу світу полягає в усвідомленні дитиною власної тілесності, внаслідок чого відокремлюється образ “Я” у структурі свідомості. Недаремно психологи вважають основоположним етапом у структурі формування просторових уявлень саме сприйняття малюком власного тіла, яке починається з відчуття напруження і розслаблення м'язів, відчуття від взаємодії тіла із зовнішнім простором, а також від взаємодії дитини з дорослими.

У розробленій А.Семенович структурі просторових уявлень можна виділити чотири основних рівня, до складу кожного з яких, в свою чергу, входять кілька підрівнів. У підґрунті виділення рівнів у структурі просторових уявлень покладена послідовність оволодіння дитиною просторовими уявленнями в онтогенезі. Безумовно, всі ці рівні у процесі розвитку дитини певним чином пересікаються у часі.

Перший рівень – просторові уявлення про власне тіло. В.Мухіна відмічає, що початкові уявлення про напрямки простору пов'язані зі сприйняттям дитиною

власного тіла, яке є для неї центром стосовно визначення напрямків. На першому році життя малюк оволодіває “найближчим” простором. На другому році життя слово дорослого включається у просторове орієнтування.

Другий рівень – просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла. Цей рівень включає уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла, які розподіляються на: топологічні уявлення (про знаходження того чи іншого предмета), координатні уявлення (про знаходження предметів з використанням понять “вгорі” – “внизу”, “з якого боку”); метричні уявлення (про знаходження того чи іншого предмета), а також уявлення про просторові взаємовідношення між двома і більше предметами, які знаходяться в навоколишньому. Таким чином, малюк орієнтується у більш широкому просторі, переміщуючись і діючи з предметами. Однак, як зазначає Г.Урунтаєва, виділяючи просторові відношення у практичній діяльності, дитина їх не усвідомлює. Розвиток просторових уявлень підкорюється закону основної осі: спочатку формуються уявлення вертикалі, потім уявлення горизонталі, уявлення про праву і ліву сторони. Як відмічає Р.Лалаєва, орієнтування дітей у навоколишньому просторі розвивається у певній послідовності. Спочатку положення предметів дитина визначає лише у випадку їх розміщення збоку. Вміння розрізнити праву і ліву сторони предмету, який знаходиться безпосередньо перед дитиною, розвивається у неї пізніше. Найбільш важким є визначення правої й лівої сторін у людини, яка знаходиться напроти, бо для цього дитині треба подумки уявити себе в іншому просторовому положенні. Результатом розвитку на цьому етапі стає цілісна картина світу у сприйнятті просторових взаємовідношень між об'єктами і власним тілом.

Третій рівень характеризується вербалізацією просторових уявлень. Існує певна послідовність появи у мовленні позначень топологічного плану. Засвоєння слів-позначень у більш старшому віці призводить до розуміння відносності просторових уявлень залежно від точки відліку. Поява просторових уявлень на вербальному рівні співвідноситься із законами розвитку руху в онтогенезі.

Четвертий рівень – лінгвістичні уявлення, які формуються безпосередньо як мовленнєва діяльність і які є водночас однією зі складових стиля мислення і власне когнітивного розвитку дитини. Цей рівень є найбільш складним.

Таким чином, зазначені рівні просторово-часових уявлень формуються в онтогенезі поступово, надбудовуючись один над одним. Якщо через які-небудь причини дитина не пройшла всі рівні розвитку просторових уявлень, то у неї будуть труднощі в оволодінні лічбою, читанням, письмом.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Н.Аксаріна, С.Козлова, М.Щелованов, Л.Олійник та ін.), методик та технологій розвивального навчання (Г.Доман, С.Лупан, Е.Томас та ін.) переконують у доцільності раннього навчання дитини. Він раннього навчання залежить якість сприймання оточуючого світу, набуття знань про властивості та якості предметів, орієнтування у просторі. Дослідники Г.Доман, С.Лупан, Л.Павлова, Е.Томас стверджували, що, починаючи з тримісячного віку, дитину можна

ознайомлювати з буквами, цифрами, іграшками та предметами за допомогою різноманітного наочного матеріалу. Рациональне навчання має будуватися на конкретних образах, які дитина безпосередньо сприймає в процесі навчання.

Сенсорний розвиток (сприйняття і просторові уявлення) дітей також є основою формування інтелектуальних і художніх здібностей людини.

В.Кудрявцев відмічав, що зміна парадигмальних установок сучасної освіти дозволяє розглядати розвиток дитини як процес її саморозвитку, де освіта є формою психічного розвитку дошкільника, а нормативи розвитку трансформуються в розумінні розвитку як норми. Відтак основні тенденції розвитку дошкільної освіти мають бути спрямовані на створення повноцінного освітнього простору, забезпечення цікавої, насиченої і безпечної діяльності, співробітництві дитини і дорослого в освітньому процесі, пріоритет комплексних завдань, які сприятимуть формуванню базових компетентностей дошкільників в освоєнні ними навколишнього і привласненні культури.

В оновленій редакції Базового компонента дошкільної освіти відмічено, що дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, оснащувати дитину необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності. Серед засад нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, зокрема, зазначені: створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей; компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки людини; формування цілісної, реалістичної картини світу; основ світогляду.

В оновленому Базовому компоненті особливу увагу приділено сенсорному розвитку дитини. Освітня лінія "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі" передбачає "формування доступних дитині дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів навколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати здобуті

знання у практичній діяльності (ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній, математичній тощо), володіння способами пізнання дійсності, розвиток у неї наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях" [1]. Автори БКДО наголошують на необхідності включати завдання сенсорного виховання у різні види діяльності дітей, акцентуючи увагу на забезпеченні неодмінної умови успішного розумового і логіко-математичного розвитку дошкільників – застосуванні діяльнісного підходу, за якого дитина активно пізнає світ у різних видах своєї діяльності – грі, праці, спілкуванні, самостійній художній діяльності, навчанні тощо. Всі ці види мають загальну спрямованість – створити для дитини можливість набути багатий чуттєвий досвід, що є привілеєм дошкільного дитинства, уміння орієнтуватися у найрізноманітніших властивостях навколишніх предметів, виховати у неї культуру сприймання; розвинути спостережливність, уважність до довкілля, здатності емоційно відгукуватися на події та явища навколишньої дійсності.

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі сприйняття дітьми дошкільного віку творів мистецтва і культури (В.Мухіна, Н.Дмитрієва, Е.Короткова, Б.Неменський, Б.Юсов, О.Ушакова та ін.) відмічено, що діти здатні сприймати художні образи і засоби виразності і цінність, яка в них закладена. Відмічається, що засвоюючи культурні цінності, діти, зокрема, засвоюють час і простір засобами матеріалізованих форм буття людини. Пізнаючи цінності культури і мистецтва у певних просторово-часових межах, дитина вчиться співвідносити історичну пам'ять і свою індивідуальну пам'ять, збагачує уявлення про світ як багатство зв'язків, сутностей, речей. Таким чином, просторові уявлення забезпечують успішність дитини в різних видах діяльності.

Висновки. Просторові уявлення пронизують всі сфери взаємодії дитини з дійсністю і таким чином сприяють формуванню ключових компетенцій дитини та її самоідентифікацію.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А. М. Богуш ; авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч та ін. // Спецвипуск журналу "Вихователь-методист дошкільного закладу". – 2012. – 61 с.
2. Вовчик-Блакитная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М. В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б. Ф. Ломова. – М. : Известия АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
3. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості / Л. Гураш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 1. – С. 24.
4. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
5. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей : сб. ст. / под ред. Б. Г. Ананьева. – М. : Известия АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86. – 223 с.
6. Мусейибова Т. А. Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста : автореф дисс. ... канд. пед. наук / Мусейибова Т. А. – Л., 1964. – 19 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр "Академия", 1998. – 456 с.

УДК 378,147:371,333]:811

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Katsiashvili E.

У статті висвітлюється необхідність використання відеоматеріалів у процесі навчання. Розглядаються приклади багатьох відомих учених. Крім того, в статті розглядається експеримент, проведений автором у Телавському державному університеті (Грузія). Експертні висновки за результатами експерименту підтверджують думку автора про те, що інтеграція відео до навчальних матеріалів збільшує їх інформативність та покращує розуміння під час вивчення іноземної мови.

Ключові слова: відеоматеріали, експериментальне дослідження, навчання іноземній мові, Грузія.

Статья посвящается необходимости использования видеоматериалов в процессе обучения. Рассматриваются примеры многих известных ученых. Кроме этого, в статье описывается эксперимент, проведенный автором в Телавском государственном университете (Грузия). Заключение экспертов по результатам данного эксперимента подтверждают мнение автора о том, что интеграция видео в учебные материалы повышает их информативность и понимание при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: видеоматериалы, экспериментальное исследование, обучение иностранному языку, Грузия.

The article elucidates the necessity of using video materials in the process of education. The experience of many prominent scientists is examined. In addition, the article describes an experiment conducted by the author at Telavi State University (Georgia). Experts' reviews on the experimental results confirm the author's opinion that integration of video into educational materials enhances their information value and promotes better understanding in learning a foreign language.

Key words: video materials, experimental research, teaching a foreign language, Georgia.

The advantages of using video in the EFL classroom are many and obvious. It plays a vital role in the teaching process.

Video materials increase oral comprehension, "stimulate student interaction and communication with other classmates", "promote cross-cultural awareness," and "are adaptable for use with students at any English-language proficiency level" [4, 1993, p. vii].

Baltova (1994) says, "In real life listening comprehension we not only 'listen' but more often than not 'view' the message as well, and interpret the two modes of information in a similar way" [1, p. 508]. Videotapes provide the "two modes" and thus prove to be much more interesting with their engaging stories, cultural contexts, and listening/viewing interaction. The results of Herron's (1994) studies favored the Advance Organizer +Video condition. Herron's conclusions are that the use of an advance organizer enhances student

comprehension of a foreign language video, and that "simply providing video materials is not enough". The likely order of the material would be: Advance Organizer for the video followed by the video with class reinforcement and a second viewing, ending with a written text [2, p. 194].

Jorden (1991) advances the theories of cultural language acquisition with the concepts of acquired culture versus *learned* culture. Jorden defines acquired culture as:

The mindset, the patterns of behavior, generally outside the consciousness of natives of the society. Acquired culture, like acquired spoken language, is gained without awareness, and it becomes so much a part of natural, automatic, daily behavior that it is often assumed by natives to be universal human behavior [3, p. 384].

Learned culture, by contrast, is cultural behavior that is studied, much like Krashen's concept of learned knowledge [3, p. 384].

Jorden [3, p. 386] says that of all the new technologies being adapted for foreign language study, it is the video that holds greater promise for introducing the learner to a spoken language with a cultural orientation.

According to several studies the use of video improves listening comprehension. For instance, Rubin [5] discovered that the "listening comprehension of high-beginning Spanish students who watched dramas on video improved significantly over students who received no video support for their listening training" [5, p. 204].

It is obvious that language comprehension of non-native speakers benefits as much as that of native speakers from a total delivery system of linguistic and culture specific non-linguistic input. In fact, Vogely (1995) broadly defines language comprehension as "a process of constructing meaning based on multidimensional relationships between the learner and all of the internal and external influences and the intrinsic and extrinsic elements involved in that learner's reality" [6, p. 41]. A video-based curriculum can address all of those issues, within their cultural contexts, in a way that textbooks and audio tapes alone cannot.

Experimental research

I conducted an experiment in Georgia at Telavi State University at the faculty of Humanities. It involved 30 first year students during one term (the 2010-2011 academic year). They were divided into two groups with the help of a questionnaire and a language test (to ensure the groups were as homogeneous as possible according to age, gender and language proficiency characteristics). I used the same book in both the groups ("For your information 2"), with only one difference. In the experimental group I also used "authentic video materials". The learning time was the same in both the groups. The lessons in the experimental group were very interesting and enjoyable.

The main tasks for students in the experimental group were:

- Observation of cultural patterns;
- Identification and comparison of cross-cultural issues;

- Commentary on customs and traditions;
- Practice in communication and acquisition of cultural competence through role plays, simulations and discussions.

I used different video fragments that contained everyday situations from real life. Students had to watch the videos two times. The first time they were asked to watch carefully and observe cultural patterns. Then they watched again for identification and comparison of cross-cultural issues. The following tentative list of cultural categories was offered to students for the cultural analysis:

- Ethos (national identity, national diversity)
- National character
- Values
- Family
- Homes and houses
- Lifestyle
- Economic-occupational characteristics
- Family problems
- Judicial institutions
- Entertainment
- Nonverbal behavior (paralanguage, facial expressions, gestures, actions).

They could write down key words or some important phrases while watching. After that the class was divided into several groups to discuss the customs and traditions they had seen in the video fragment. They made comments about the foreign culture and compared it with their own. Sometimes they played role plays to practise in communication and develop cultural competence.

Finally, I strongly believe that the integration of videos into the curriculum enhances students' awareness and understanding of the foreign language culture. The possibility of examining the target culture from the perspective of one's own allows the student to find value in both. And moreover, when a student has certain knowledge of the culture, it helps to improve the outcome of many cross-cultural encounters.

References

1. Baltova I. The impact of video on the comprehension skills of score French students / I. Baltova // Canadian modern language Review, 1994. 50, 507–531.
2. Herron C. An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom / C. Herron // The Modern Language Journal, 1994. 78, 190–198.
3. Jorden E. H. "The use of Interactive Video in the Learning of Japanese" / E. H. Herron. In B.F. Freed (ED.), Foreign Language Acquisition Research and the Classroom (pp. 384–392). – Lexington, MA : D.C. Heath and Co.. (1999). Video as a resource for Teaching American Culture. TESL Reporter 32,1.1991 (pp.1–8)
4. Rice A. M. Teaching with Video Techniques and Activities with Family Album / A. M. Rice. – New York: Macmillan, Inc., 1993.
5. Rubin J. (1994). A review of second language listening comprehension research. The Modern Language Journal, 78, (pp. 199-121).
6. Vogely A. Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. The modern Language Journal. – 1995. – № 79. – P. 41–56.

УДК 37.017:373.2

ВИХОВНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мельничук О.І.

Стаття розкриває окремі аспекти педагогічного впливу, спрямованого на вирішення завдань соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку. Автор обґрунтовує доцільність використання виховних ситуацій, аналізує їх структуру, зміст, а також методи й прийоми активізації поведінки дошкільників.

***Ключові слова:** соціально-моральний розвиток, виховна ситуація, методи та прийоми педагогічного впливу.*

Статья раскрывает отдельные аспекты педагогического воздействия, направленного на решение задач социально-морального развития детей дошкольного возраста. Автор обосновывает целесообразность использования воспитательных ситуаций, анализирует их структуру, содержание, а также методы и приёмы активизации поведения дошкольников.

***Ключевые слова:** социально-моральное развитие, воспитательная ситуация, методы и приёмы педагогического воздействия.*

The article expounds certain aspects of the pedagogical influence aimed at achieving objectives of social and moral development of preschool age children. The author substantiates the expediency of using educational situations, analyzes their structure and content, as well as methods and techniques of activation of preschool children's behavior.

***Key words:** social and moral development, educational situation, methods and techniques of pedagogical influence.*

Утвердження пріоритету соціально-морального розвитку дітей як одна із стратегічних цілей реформування сучасної дошкільної освіти, передбачає постановку нових виховних завдань. З перших років життя слід формувати у дітей здатність орієнтуватися в реальних соціальних умовах, виявляти повагу і гуманне ставлення до інших людей, гідність та справедливість, здійснювати вчинки і відповідати за наслідки. Провідним чинником вирішення цих завдань є педагогічний вплив – сукупність педагогічних умов, виховних засобів, методів і прийомів, зорієнтованих на цінності й інтереси дитини, що сприяють розвитку її особистості. Пошук ефективних способів педагогічного впливу, що забезпечує реалізацію нових освітніх цілей і завдань соціально-морального розвитку дошкільників, є актуальною педагогічною проблемою.

Психологічні особливості соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку розкривають праці Р.Бернса, Л.І.Божович, А.Валлона, Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, Л.Кольберга, Я.Л.Коломінського, О.Л.Кононко, Г.С.Костюка, В.К.Котирло, А.Д.Кошелевої, С.Є.Кулачківської,

Г.П.Лаврентьевої, С.О.Ладивір, О.М.Леонтьєва, Я.З.Неверович, Г.І.Моревої, Ж.Піаже, Л.П.Почеревині, Т.О.Репіної, А.А.Рояк, Ю.О.Приходько, Р.Б.Стеркіної, Є.В.Суботського, Т.М.Титаренко, С.Г.Якобсон та ін. Учені довели, що на цьому віковому етапі інтенсивно розвивається емоційна сфера та мотиваційні компоненти поведінки; формуються та вдосконалюються оцінно-аналітичні навички; збагачується обсяг знань про моральні норми; розширюється зміст Я-образу, розвивається самооцінка. Виділення власного "Я" та орієнтація на соціальне оточення зумовлює появу особистісних форм поведінки, формування внутрішніх механізмів її регуляції. Оволодіння соціальними та моральними нормами пов'язані з розвитком емпатії, утвердженням позитивного, ціннісного ставлення до навколишнього світу і до себе, збагаченням спектру гуманних почуттів. Висновки вчених свідчать, що важливими умовами і факторами соціально-морального розвитку дитини дошкільного віку є спілкування, соціальні взаємини, опосередкована ними діяльність.

Педагогічні засади соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку висвітлюються в працях

Л.В.Артемової, А.М.Богуш, З.Н.Борисової, Р.С.Буре, Н.М.Горопахи, С.О.Дуднікової, Р.Й.Жуковської, Л.П.Князевої, Т.Я.Колесіної, О.Л.Кононко, О.І.Кошельовської, Л.В.Крайнової, Т.О.Маркової, Л.Мондейкене, В.О.Павленчик, Т.І.Поніманської, В.О.Сухомлинського, О.П.Усової, Т.С.Фасолько, Н.Є.Химич, В.М.Шевченко та ін. Дослідниками визначено завдання та зміст морального виховання дошкільників, запропоновано систему відповідних засобів та методів. Так, ученими переконливо обґрунтовано значення дитячої діяльності, як засобу виховання, доведено доцільність цілеспрямованого керівництва нею задля формування моральних уявлень, становлення моральної поведінки й розвитку моральних якостей у дошкільників. Особливого значення науковці надають змісту й способам організації спільних ігор, праці, навчання, а також побудові ділових та реальних взаємин дітей з однолітками.

Узагальнюючи психолого-педагогічну літературу з порушеної проблеми, слід зазначити, що в процесі морального виховання діти включаються в систему соціальних стосунків, набувають соціального досвіду. Так формується їхня соціальна компетентність, що включає вміння орієнтуватися у світі людей; здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них, спілкуватися й взаємодіяти з іншими. З огляду на це, здійснюючи педагогічний вплив, необхідно забезпечувати єдність і взаємозв'язок морального та соціального аспектів розвитку особистості дошкільника. Проте методика і технологія такого впливу в психолого-педагогічній літературі розкриті недостатньо. Метою статті є висвітлення окремих методичних аспектів вирішення завдань соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку.

Методологічну основу пропонованої методики педагогічного впливу становлять положення суб'єктно-діяльнісної теорії С.Л.Рубінштейна, згідно якої суб'єкт виявляється, формується і визначається в процесі своєї діяльності, "в актах творчої самодіяльності": "... тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого" [5, с. 332]. Відтак поведінка особистості є природною й необхідною умовою її соціально-морального розвитку.

У вченнях відомих педагогів Ш.О.Амонашвілі, К.М.Вентцеля, Я.А.Коменського, Я.Корчака, А.С.Макаренка, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинського, Л.М.Толстого та інших неодноразово висловлювалася ідея про виховну цінність поведінки, моральної діяльності. Зокрема, Я.А.Коменський говорив, що добродійність розвивається шляхом справ, а не шляхом слів. Виховання в дітей моральних якостей, вважав Я.Корчак, відбувається не лише через позитивні вчинки, а й через негативні, які пробуджують "муки совісті". Важливо, щоб дитина сама відкривала необхідність, красу і привабливість альтруїзму. Її моральна поведінка має бути результатом співчуття, через яке, на думку В.О.Сухомлинського, проходить шлях до великодушного вчинку. Водночас важливо, щоб вихованець відчував, як позначається його поведінка на стані інших людей.

Внутрішньою умовою ефективної виховної роботи С.Л.Рубінштейн називає власну моральну роботу дитини, яка природно зав'язується навколо власних

вчинків і вчинків інших людей під час спостереження їх наслідків – того, як наші вчинки впливають на інших людей і вчинки інших людей, на нас самих. Успіх формування духовного обличчя людини, залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати. Створюючи певні умови та спонукаючи дітей до позитивних вчинків, педагог сприяє їх соціально-моральному розвитку.

Апелюючи до результатів теоретичного аналізу, слід зазначити, що стимулом соціально-морального розвитку дитини є засвоєна нею моральна цінність іншої людини, прагнення безкорисливо дбати про її потреби, інтереси. Вона зумовлює суб'єктивну здатність дитини до вибору суспільно значущих способів поведінки і одночасно є поштовхом, заохоченням, критерієм оцінки вчинку. І.Д.Бех слушно зазначає, що ціннісне ставлення до людей не може бути результатом формальних вимог з боку дорослих [3, с. 19]. За допомогою педагогічних дій необхідно пробуджувати у вихованців почуття, які б блокували і нейтралізували егоїстичні прагнення. Тому методи й прийоми, що містять безпосередню регламентацію поведінки вихованця, наприклад наказ, вимога, вказівка діяти певним чином тощо, і позбавляють його можливості бути самостійним, утрачають свою актуальність. Дорослий може лише опосередковано впливати на поведінку дітей, створюючи умови, які й спонукатимуть вихованців до соціально-моральної активності.

Метод, сутність якого полягає в тому, що педагог цілеспрямовано створює умови для самостійної активності дітей, у науково-методичній літературі визначають як "метод виховних ситуацій". Це спеціально створені ситуації соціальної взаємодії, які вимагають від вихованців певного способу поведінки. Досягнення виховної мети відбувається на основі поєднання відповідних зовнішніх обставин та дій педагога, спрямованих на залучення дітей до ситуації, на мобілізацію їхньої внутрішньої активності. "Виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина у стосунках з дорослим засвоює соціальні норми поведінки" [2, с. 124]. Відтак у структурі виховної ситуації можна виділити соціальні емоційногенні умови, які мають об'єктивний характер; активність дитини (її поведінка); вплив вихователя (педагогічне спілкування). В умовах ситуації розгортається взаємодія між дорослим й дитиною, метою якої є моральний вчинок останньої.

До об'єктивних соціально-психологічних умов виховної ситуації належать певні предметно-діяльнісні обставини та міжособистісні взаємини дитини, які розгортаються навколо діяльності та спричиняють певне протиріччя, зіткнення суспільних і особистих інтересів.

Лише наявності об'єктивних соціально-психологічних умов недостатньо для вирішення поставлених завдань, оскільки вихованець може залишатися осторонь, не виявляти достатньої моральної активності. Включення дитини в ці умови, мобілізацію її внутрішньої активності забезпечують спеціальні дії педагога. Слід ураховувати, що у виховній ситуації зовнішні щодо неї обставини теж можуть впливати на вчинки дітей та їх мотиваційні аспекти – сприяти чи перешкоджати їх здійсненню. У другому випадку

дитина або стримує дії, або змінює моральні мотиви на інші, активізовані під впливом зовнішніх обставин. Тому педагог повинен зважати на характер та інтенсивність їх дії. Спілкуючись з вихованцем, він відповідним чином спрямовує його поведінку та емоційні переживання на утвердження моральної норми як способу вирішення протиріччя. Від вихователя залежить сила і характер емоційних проявів, з якими пов'язана дія внутрішніх механізмів регуляції поведінки: "... лише емоційно пережите знання про моральну норму може спонукати дитину до відповідного вчинку. Інакше вона його не здійснить, а якщо таке й станеться, то під дією заохочувальних чи каральних санкцій дорослого" [2, с. 124].

За характером виникнення соціально-психологічних умов виховні ситуації можуть бути запланованими, створеними спеціально для вирішення конкретних виховних завдань, та незапланованими, такими, що з'явилися спонтанно, до яких дорослий з виховною метою включається сам та залучає дитину. В обох випадках завдяки педагогічному стимулюванню вона виявляє активність, відкриває для себе певний спосіб вирішення проблеми, робить висновки щодо його цінності.

Узагальнюючи результати аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми, можна зазначити, що у виховних ситуаціях спонукати дітей до моральної поведінки можна за допомогою педагогічних дій, які передбачають: організацію моральної інклюзії (включення) шляхом розширення кола людей, чий стан залежить від поведінки дитини; моделювання альтруїстичної поведінки шляхом наслідування значущих для дитини зразків позитивної поведінки (з повсякденного життя, з художньої літератури, з телепрограм тощо); схвалення та позитивну оцінку вчинків; приписування моральних мотивів діям альтруїстичного змісту; загострення у дітей почуття провини у разі здійснення негативних вчинків; забезпечення правильної інтерпретації ситуації вибору; особисте звернення до дитини з проханнями про допомогу тощо. При цьому вихователь може використовувати такі методи і прийоми: доручення, пропозицію, пояснення, запитання, прохання, приклад, заохочення, схвалення тощо. Вибираючи відповідний спосіб впливу в кожній виховній ситуації, необхідно спиратися на індивідуальні особливості дитини, орієнтуватися на загальну спрямованість її поведінки та враховувати ціннісний зміст раніше здійснених вчинків. За умови стимулюючого впливу вихователя, вчинки дитини мають залишатися результатом її самостійного волевиявлення, власного вибору.

Результатами дослідження, проведеного автором [4], була доведена ефективність поетапного педагогічного впливу, здійснюваного у виховній ситуації з метою забезпечення необхідної моральної активності дитини. Він передбачає її включення в ситуацію, стимулювання активності та оцінювання (самооцінювання) обраного способу вирішення протиріччя (вчинку і його наслідків). Зокрема, можна визначити таку послідовність педагогічних дій, спрямованих на створення, розгортання й розв'язання виховної ситуації:

1) *створення (виявлення) об'єктивних соціально-психологічних умов, які призводять до виникнення моральної дилеми, яка потребує вирішення* (такими умовами зазвичай виступає дитяча діяльність, під час якої розгортаються соціальні взаємини, в ході яких виникають суперечності між прагненнями дитини й інших учасників ситуації);

2) *зосередження уваги дитини на умовах ситуації, на існуючій проблемі, її моральних аспектах* ("У тебе так багато кубиків. Поглянь на Максима. Він засмучений, бо не має з чого побудувати гараж", або "Можливо тобі відомо, що сталося з Маринкою? Вона така засмучена, ледь не плаче");

3) *аналіз ситуації, пошук шляхів вирішення проблеми* (до цього дитину спонукають за допомогою системи запитань, відповідаючи на них вона знаходить можливі способи вирішення проблеми. При цьому доцільно активізувати емоційний досвід дошкільника: "Як почувався Максимко? Чи можна як-небудь покращити його настрої? А як ти почувався, коли минулого разу тобі теж не вистачило кубиків? Як ти думаєш, добре чи погано зараз Маринці? Чому? А чому ти сама іноді плачеш? Як можна заспокоїти дівчинку?");

4) *визначення оптимальних способів подолання протиріччя* (дорослий описує два можливі варіанти позитивних дій у даній ситуації і пропонує дитині обрати один з них: "Якби у мене були кубики, я б запросила Максима до гри або віддала б йому частину, щоб він теж міг гратися", "Коли комусь погано і він плаче, його треба або пожаліти та розважити, або допомогти впоратися з бідою". За дитиною залишається право самій приймати рішення, головне, щоб кожен із запропонованих для самостійного вибору способів поведінки був позитивним);

5) *додаткове моральне мотивування обраного дитиною варіанту поведінки* (якщо вихованець зупинився на одному із запропонованих позитивних варіантів, слід додатково мотивувати його рішення, назвати внутрішню спонук до дій (моральний мотив): "Я знала, що ти поділишся своїми кубиками з Максимом, тому що ти добра людина"; "Я навіть не сумнівалась, що Маринку пожалієш і втішиш саме ти, бо ти така чуйна до чужої біди". Дії дитини в конкретній ситуації принагідно схвалюються: "Ти справедливо ділиш кубики"; "Дівчинці сподобається ця іграшка");

6) *самостійне здійснення дитиною вчинку*;

7) *аналіз здійсненого вчинку та його наслідків* (важливо цілісно оцінити умови ситуації, вчинок дитини, його наслідки, оскільки від об'єктивності результатів аналізу педагогом поведінки дитини залежатиме характер наступних педагогічних дій);

8) *позитивна оцінка, схвалення вчинку дитини, який відповідає моральним нормам і правилам поведінки / демонстрація негативного ставлення до порушення моральної норми у здійсненні конкретного вчинку* (якщо вчинок позитивний і такий прояв був новим і нетиповим для поведінки дитини, слід використати похвалу та позитивну оцінку конкретного вчинку, аргументувати їх: "Це ти добре зробив, що вирішив запросити Максима до гри. Тепер він не сумуватиме"; "Ти дуже щиро втішила Маринку. Вона вже забула про свою неприємність". В інших випадках оцінка

була б невинуватою. Достатньо похвалити дитину посмішкою чи поглядом. Решта педагогічних дій виконується тоді, коли дитина відмовилася від запропонованих варіантів дій або здійснила негативний вчинок, вихователю важливо продемонструвати своє адекватне ставлення до порушення моральної норми, до конкретного вчинку, і позитивне, але обов'язково прихильне ставлення до порушника: "Ти мені подобаєшся, але шкода, що ти образив Максима", "Можливо, тобі зле, в іншому випадку ти не став би штовхати Маринку". У такий спосіб дитині сигналізують, що в її поведінці не все гаразд і вона потребує змін);

9) спонукання дитини до критичної, об'єктивної оцінки свого вчинку, актуалізація знань моральної норми, правила поведінки – позитивного еталона (в умовах довірливої бесіди за допомогою запитань дитині допомагають критично оцінити свій вчинок, визначити його невідповідність моральним нормам: "Можливо, ти поясниш, що сталося? Добре чи погано ти повівся?". Дитина оцінює. Далі вихователь запитує: "А добре – це як?". Пригадується відповідне правило поведінки, позитивний еталон. "А як тоді, навпаки, погано?". Пригадується негативний еталон. "Як же оцінити твій вчинок? Ти повівся так, як ... чи як ...?". Називаються, відповідно позитивний та негативний еталони поведінки: герої улюблених казок, мультфільмів, або використовуються сюжетні малюнки морального змісту. Бесіду слід будувати так, щоб дитина встановила схожість власних дій, а отже і свою, саме з негативним еталоном);

10) усунення дитиною наслідків здійсненого вчинку (дорослий спонукає вихованця усунути наслідки негативного вчинку, за потреби підказує можливі способи їх ліквідації, пропонує допомогу. Важливо при цьому дати дитині зрозуміти, що дорослий їй співчуває, жаліє, але відповідати за свої дії вона повинна сама: "Мені дуже шкода, думаю ти швидко...", "Яка неприємність, тепер тобі доведеться працювати, коли всі гратимуться...", "Розумію, як нелегко попросити вибачення...").

Педагог має ретельно відбирати варіанти поведінки дитини, які пропонуватиме їй у виховній ситуації.

Вони повинні відповідати моральним вимогам, щоб приймаючи будь-який з них, дитина здійснювала лише позитивний вчинок. Інакше кажучи, жоден із можливих способів дій не повинен бути аморальним. Будь-яке рішення вихованця слід приймати як остаточне. Якщо він так і не наважився обрати вчинок, дорослий сам робить те, що пропонував дитині, демонструючи приклад морального вчинку.

Враховуючи ситуативну мінливість та нестійкість моральної поведінки дітей, доцільно створювати подібні виховні ситуації в процесі різних видів діяльності та передбачити багаторазове здійснення дитиною аналогічних вчинків на основі одного й того ж правила поведінки під час різної діяльності, наприклад, "коли ти працюєш, граєшся, малюєш тощо, допомагай усім, кому необхідна допомога". Вихователь має постійно аналізувати зовнішні обставини вчинків та виявляти внутрішні їх спонуки й мотиви (наприклад, за допомогою довірливої бесіди сам на сам з дитиною). Залежно від отриманої інформації визначається зміст роботи, яку слід проводити з дитиною надалі: чи включати її у більш складні за змістом виховні ситуації, чи повернутися до попередніх етапів.

Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що виховні ситуації, спрямовані на вирішення завдань соціально-морального розвитку дітей, необхідно систематично включати в хід навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Вони мають органічно інтегруватися в зміст та перебіг різних форм організації життєдіяльності дітей (занять, гри, предметно-практичної діяльності), не зменшуючи їх розвивальної, пізнавальної та навчальної цінності.

Стаття не претендує на вичерпне розкриття методичних і технологічних аспектів здійснення педагогічного впливу з метою забезпечення соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку. Перспективними напрямками подальшої розробки порушеної проблеми є дослідження специфіки використання інших методів виховання та виховних технологій у контексті сучасних підходів до визначення завдань і змісту роботи з розвитку особистості в дошкільному віці.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол. : А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 16–23.
4. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Кошелівська Оксана Іванівна. – К., 2003. – 241 с.
5. Современная психология. Справочное руководство / И. О. Александров, Ю. И. Александров и др. – М. : Инфра-М, 1999. – 688 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.047

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Вайнола Р.Х., Неїжапа Л.С.

У статті проаналізовано поняття “професійне самовизначення”, “професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів”. Розглянуто основні проблеми у професійному самовизначенні майбутніх фахівців соціальної сфери на початковому етапі навчання. Визначено критерії, показники, рівні професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів, та стан сформованості цих показників. Окреслено умови та форми роботи із забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету.

Ключові слова: професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів, критерії та показники, форми роботи, умови педагогічного забезпечення.

В статье проанализированы понятия “профессиональное самоопределение”, “профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов”. Рассмотрены основные проблемы в профессиональном самоопределении будущих специалистов социальной сферы на начальном этапе обучения. Определены критерии, показатели, уровни профессионального самоопределения будущих социальных педагогов, и сформированность этих показателей. Обозначены условия и формы работы по обеспечению профессионального самоопределения будущих социальных педагогов в системе учебно-воспитательной работы университета.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов, критерии и показатели, формы работы, условия педагогического обеспечения.

The concepts “professional self-determination” and “professional self-determination of future social pedagogues” are analyzed in the article. The authors consider the main problems that future specialists of social sphere encounter in their professional self-determination at the initial stage of education. The criteria, indices and levels of professional self-determination of future social pedagogues are determined and respective measurement results are presented. The article outlines conditions and forms of work carried out to ensure professional self-determination of future social pedagogues in the system of educational activities at the university.

Key words: professional self-determination of future social pedagogues, criteria and indices, forms of work, conditions for pedagogical support.

Сучасні соціально-економічні зміни, які відбуваються в освітній сфері та на ринку праці передбачають необхідність удосконалення змісту, форми і методів підготовки молоді до успішного професійного вибору й формування своєї перспективної професійної траєкторії. Здійснення зазначеного вибору вимагає цілеспрямованого процесу, метою якого є виявлення свого майбутнього призначення. Тому одним із

пріоритетних завдань системи освіти України на сьогодні є професійне самовизначення молоді, що і зумовило актуальність нашого дослідження. Серед проблем професійного самовизначення особливої значущості набуває аспект вибору професії соціального педагога, яка є порівняно новою в нашій державі, тому уявлення молоді про дану професію, її характеристики не завжди правильні.

У науковій літературі існують різні трактування поняття “професійне самовизначення”. Воно розглядається у контексті проблем формування особистості: як частина особистісного самовизначення (В.Сафін); як складова соціального і морального самовизначення; у зв'язку з життєвою історією особистості (І.Кон), як фактор формування особистості (Г.Костюк), як одна з форм соціалізації (О.Філіпов та Л.Кондратьєва). Проблему професійного самовизначення найчастіше пов'язують із проблемами розвитку самосвідомості (Т.Афанасьєва, І.Чеснокова), соціальної зрілості й визначення життєвої позиції (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, І.Кон, А.Мудрик).

Дослідники проблем виховання студентської молоді зазначають, що вишівська система освіти повинна бути націлена на розвиток тих якостей та характеристик особистості, які допомагають її самовизначенню. Відповідно навчати студента як майбутнього фахівця самовизначатись, формувати потребу в самовизначенні є одним із завдань професійної підготовки.

У працях з проблеми нашого дослідження зазначається, що зміст професійного самовизначення на етапі професійного навчання детермінується орієнтуванням у вимогах майбутньої професії, формуванням відношення суб'єкта до себе як до представника певної професії (Ю.Поварьонков), уточненням особистісних сенсів майбутньої професійної діяльності, формуванням суб'єктивної моделі професіонала (А.Маркова).

Досліджуючи професійне самовизначення майбутніх учителів, Ф.Повшєдєна зазначає, що професійне самовизначення є складним, цілісним, особистісно орієнтованим процесом, який направлений на створення умов для формування індивідуальної позиції особистості, а також результат вибору і проектування власної професійної діяльності і самореалізація в ній. “Професійне самовизначення майбутнього педагога – процес складний і динамічний. На різних етапах підготовки до професійної діяльності він розвивається і змінюється. Багато що залежить від умов, у яких він протікає та від педагогічного управління ним зі сторони викладачів” [2, с. 77–78].

У контексті нашого дослідження важливою є праця російської вченої Ю.Єгорової, яка вивчала процес підготовки студентів до самовизначення в спеціалізації професійної діяльності соціального педагога. Вона зазначає, що “самовизначення майбутніх соціальних педагогів в спеціалізації їх діяльності – це процес і результат вибору студентами напряму діяльності на основі сукупності загальних і спеціальних знань, умінь і досвіду особистості” [1, с. 23]. Центральним стрижнем самовизначення є внутрішня готовність самостійно й усвідомлено реалізувати перспективи свого професійного й особистісного розвитку. Як суб'єкт самовизначення, студент здійснює самоосвіту, самопізнання і самореалізацію в діяльності, значущій для професійного майбутнього. Ефективність підготовки студентів до самовизначення в спеціалізації соціального педагога залежить від загальноосвітньої, психолого-педагогічної і наочно-профільної підготовки їх до самовизначення. Як бачимо, в ході даного дослідження студенти

визначаються із сферою соціально-педагогічної діяльності, в якій у майбутньому планують працювати.

Проаналізувавши ряд трактувань поняття “професійне самовизначення майбутніх фахівців”, ми розуміємо професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів як цілеспрямований процес вступу особистості в сферу майбутньої професійної діяльності через її включення в навчальну, виробничо-практичну і позанавчальну діяльність на основі самоаналізу, самопізнання та співставлення своїх можливостей з вимогами професії, результатом якого є усвідомлення себе як майбутнього професіонала.

Розвиток професійного самовизначення особистості проходить на основі її включення в певний вид діяльності. Для студентів основним видом діяльності є навчально-пізнавальна. Виходячи із цього, ми припускаємо, що якісні особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів повинні бути пов'язані з особливостями навчально-виховного процесу, що здійснює домінуючий вплив на розвиток особистості в цілому й на формування її професійного самовизначення як майбутнього фахівця зокрема.

Для перевірки вищезазначеного припущення та для педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету слід враховувати стан сформованості показників професійного самовизначення у майбутніх соціальних педагогів, на виявлення якого й був спрямований спеціально організований констатувальний експеримент. На даному етапі було проведено анкетування майбутніх соціальних педагогів, контент-аналіз змісту фахових дисциплін, програм практик, планів виховної роботи університетів та планів кураторів академічних груп студентів I курсу спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Здійснення аналізу змісту забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін, проходження професійно орієнтованої практики, у виховній роботі вищих навчальних закладів та аналізу анкет студентів дозволило нам виявити ряд проблем та прогалин:

- недостатня інформованість студентів про свою майбутню професію та слабкий прояв їх активності у різних формах роботи в університеті;
- нестійка професійна позиція студентів;
- поза увагою у змісті програм фахових дисциплін лишилися аспекти професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів;
- відсутність тем у змісті навчальних дисциплін, які б розглядали поняття “професійне самовизначення”, “професійне становлення” тощо;
- сприяння (підтримка) у професійному самовизначенні майбутніх соціальних педагогів не подане як завдання в жодній з проаналізованих програм фахових практик;
- плани виховної роботи університетів не містять окремої форми роботи, спрямованої на допомогу у професійному самовизначенні майбутнім соціальним педагогам;
- неналагоджена робота куратора з професійного самовизначення першокурсників.

Визначення недоліків у забезпеченні професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету надало нам можливість здійснити аналіз стану сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. Ми пропонуємо такі критерії професійного самовизначення

майбутніх соціальних педагогів: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційний, морально-вольовий, плануючий.

Для полегшення сприйняття ми подали визначену нами сукупність критеріїв та показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у табл. 1.

Таблиця 1

Критерії та показники професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів

№	Критерії	Показники
1.	Інформаційний	Знання про: 1) майбутню професійну діяльність; 2) вимоги до особистості соціального педагога; 3) професійне самовизначення
2.	Ціннісно-мотиваційний	1. Наявність мотивації вибору даної професії 2. Інтерес до професійно орієнтованих дисциплін 3. Узгодження особистісних і професійних цінностей
3.	Плануючий	1. Наявність професійних намірів і планів 2. Визначення професійної мети, етапів її досягнення 3. Бачення резервних та альтернативних варіантів професійного зростання
4.	Емоційний	1. Задоволеність від здійсненого професійного вибору 2. Емоційне ставлення до обраної спеціальності 3. Ступінь задоволеності професійною підготовкою
5.	Морально-вольовий	1. Здатність до професійного зростання 2. Активність особистості в реалізації власної позиції 3. Прагнення до саморозвитку та самоосвіти

Визначення критеріїв і показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів дозволило нам запропонувати рівневу оцінку результатів. Нами введено термін "рівень сформованості показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів", під яким ми розуміємо постійність, яскравість, довготривалість прояву цих показників.

Для проведення експериментальної роботи, нами запропоновано таке звучання рівнів сформованості показників професійного самовизначення: стихійно-репродуктивний, реконструктивний, активно-перетворюючий. Виділення таких рівнів пов'язано з тим,

що нас, в першу чергу, цікавив не кінцевий результат, а процес розвитку професійного самовизначення першокурсників, ми намагалися у звучанні рівнів відобразити особистісні і професійні зміни, які відбуваються у студента, зокрема його уміння від повторення зразків професійної поведінки перейти до намагання втілити їх у життя.

Отже, нами було здійснено аналіз результатів педагогічного оцінювання рівня сформованості показників професійного самовизначення у майбутніх соціальних педагогів за п'ятьма критеріями. Дані, отримані в результаті застосування комплексу діагностичних методик узагальнено в змісті табл. 2.

Таблиця 2

Узагальнені дані розподілу респондентів за п'ятьма критеріями і рівнями професійного самовизначення студентів першого курсу (у %)

Критерії	Рівні професійного самовизначення					
	активно-перетворюючий		реконструктивний		стихійно-репродуктивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Інформаційний	20,69	16,67	55,17	50	24,14	33,33
Ціннісно-мотиваційний	20,69	13,33	51,72	56,67	27,59	30
Плануючий	17,24	13,33	48,28	46,67	34,48	40
Емоційний	27,59	23,33	65,51	63,34	6,9	13,33
Морально-вольовий	13,8	20	65,51	56,67	20,69	23,33
Загальні дані	20	17,33	57,24	54,67	22,76	30,67

Аналіз даних, поданих у табл. 2, дозволив засвідчити реконструктивний рівень професійного самовизначення у значної частини опитаних респондентів (КГ – 57,24% і ЕГ – 54,67%). На стихійно-репродуктивному рівні показники варіюють у межах 22,76% – 30,67%. Високий рівень продемонстрували КГ – 20%, ЕГ – 17,33%.

Таким чином, здійснений нами аналіз професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі дозволив дійти таких висновків:

1. Існує нагальна потреба внесення коректив у навчально-виховний процес з метою підвищення рівня професійного самовизначення майбутніх

соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету за п'ятьма критеріями: інформаційним, ціннісно-мотиваційним, плануючим, емоційним, морально-вольовим.

2. Особлива увага має бути зосереджена на організації професійної підготовки, де б поєднувалося навчання з практичною діяльністю – оновлення баз педпрактики, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, організація зустрічей з працівниками соціальної сфери; розширення знань студентів через включення окремих тем про професійне становлення та самовизначення, проведення профорієнтаційних ігор шляхом інтеграції змісту професійно орієнтованих дисциплін.

3. Необхідно активізувати виховну роботу університету та роботу кураторів академічних груп і педагогічного колективу щодо підтримки професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів.

Отже, здійснений нами аналіз професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів дозволив спроектувати подальшу експериментальну роботу та визначити умови забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету.

Метою педагогічного забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для ефективного засвоєння професійних норм і цінностей у процесі професійного самовизначення, побудови проекту професійного життєвого шляху. Це передбачає сприяння актуалізації процесів і механізмів професійного самовизначення студентів і збагачення їхніх знань, умінь і навичок у виборі життєвого і професійного шляху.

Виходячи із мети та проаналізованих нами досліджень, ми можемо визначити комплекс навчальних і соціально-виховних завдань, які дозволяють забезпечити досягнення мети професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів: створення сприятливих умов задля забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів, визначення шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин; допомога особистості студента у вирішенні актуальних питань професійного самовизначення і соціалізації; прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності; сприяння безперервному росту професійно-важливих характеристик особистості як найважливішої умови її задоволеності працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, самоствердження і самовдосконалення в умовах професійного навчання.

Враховуючи специфіку професійного самовизначення студентів, ми сформулювали перелік організаційних умов, що сприяють забезпеченню професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у системі навчально-виховної роботи університету.

Отже, у процесі професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів, вважаємо за доцільне забезпечувати створення таких умов: оновлення та модернізація змісту фахових курсів, оптимізація вибору баз безвідривної практики та оновлення її форм, спрямування діяльності кураторів I курсу на оптимізацію процесу професійного самовизначення студентів, використання інформаційних освітніх технологій у роботі зі студентами на початковому етапі навчання, залучення першокурсників до волонтерської діяльності.

Педагогічне забезпечення професійного самовизначення першокурсників спеціальності "Соціальна педагогіка" включає такі форми роботи:

1. Індивідуальні консультації студентів з питань професійного самовизначення та результатів діагностики.

2. Аудиторна робота: оновлення тем лекційних, практичних та самостійних форм робіт навчальних курсів "Вступ до спеціальності", "Людина в сучасному соціумі", відеолекторії, інтегровані заняття із застосуванням профорієнтаційних ігор.

3. Безвідривна профорієнтаційна практика (розширення баз практики та чітке визначення завдань для практики).

4. Тематичні кураторські години для забезпечення професійного самовизначення першокурсників.

5. Інтернет-стенд "Поради першокурснику".

6. Творчі зустрічі з викладачами-випускниками даного навчального закладу, з найбільш успішними представниками їхньої майбутньої професії, з представниками громадських організацій, зі студентами старших курсів.

7. Майстер-класи з досвідченими спеціалістами соціальної сфери.

8. Свято "День працівника соціальної сфери".

9. Інтелектуальні ігри з історії й специфіки професії.

10. Конкурс-презентація "Знайомтесь, першокурсники!"

11. Волонтерська діяльність.

Визначення умов та форм роботи із забезпечення професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у наших подальших дослідженнях стають підґрунтям для створення алгоритму навчально-виховної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Єгорова Ю. Н. Профессиональное самоопределение социального педагога: теория и практика : монография / Ю. Н. Єгорова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2006. – 136 с.
2. Повшедная Ф. В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : дисс. ... д-ра пед. наук / Повшедная Ф. В. – М., 2003. – 426 с.

УДК 37.014.623

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

Волковницька Т.М., Янченко Т.В.

У статті розглядаються соціально-педагогічні умови у вищому навчальному закладі, які сприяють професійному становленню майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі.

Ключові слова: професійна компетентність, професіоналізм, соціальна робота.

В статье рассматриваются социально-педагогические условия в высшем учебном заведении, которые способствуют профессиональному становлению социальных работников во внеурочной работе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионализм, социальная работа.

Social and pedagogical conditions at a higher educational institution that facilitate professional formation of future social workers in extracurricular activities are discussed in the article.

Key words: professional competence, professionalism, social work.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців соціальної роботи та соціальної педагогіки – це тривалий у часі і достатньо складний процес. Крім засвоєння теоретичних знань, студенти мають отримати практичний досвід, виховати необхідні риси характеру, відчутти себе приналежними до даної професії. Професіонал соціальної сфери має бути достатньо мобільним і швидко реагувати на зміни в політичній та соціальній сферах суспільства. Підготовка фахівців соціальної роботи потребує нових підходів та методик. Постає потреба у поєднанні теоретичної підготовки та практики, навчального процесу та виховної роботи, розвитку як інтелектуального потенціалу студента, так і творчого. Тому проблема професійного становлення фахівців соціальної сфери є актуальною та важливою.

Дослідженням питань професійної компетентності фахівців соціальної роботи займаються такі науковці, як О.Г.Карпенко [1], М.П.Лукашевич [3], Т.В.Семигіна [3], А.Й.Капська [4]. Проблеми оптимізації підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери висвітлені С.В.Толстоуховою [5].

Мета статті: визначення умов професійного становлення соціальних працівників у позааудиторній роботі у процесі діяльності вищого навчального закладу.

Теоретичний аналіз проблеми. Діяльність соціального працівника – це створення атмосфери довіри між людьми. Високий суспільний імідж

соціального працівника складається із органічного сполучення особистісних якостей, широкої освіченості, всебічної підготовленості, ерудиції, глибоких знань у різних напрямках соціальної роботи. Такий статус забезпечується прийнятими стандартами, закладеними в професіограмах, кваліфікаційних характеристиках соціального працівника [1, с. 95].

Іншими важливими компонентами діяльності є компетентність і професіоналізм. Соціальний працівник, який не одержав спеціальних і наукових знань щодо роботи з певною категорією населення, не може починати практичну діяльність, тому що некомпетентний фахівець навряд чи може надати ефективну професійну допомогу. Однак навіть за умов наявності необхідних знань фахівець повинен удосконалювати свої практичні навички, оскільки об'єкт, на який спрямовані його дії, постійно змінюється. Тільки в такому випадку можна розраховувати на висококваліфіковану допомогу [1, с. 98]. Практика актуалізує механізми соціального порівняння й рефлексії і тим самим створює умови для виявлення й адекватного розуміння своєї індивідуальності майбутніми спеціалістами [2, с. 95].

Державний галузевий стандарт підготовки фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах містить загальні вимоги до якості підготовки фахівців у галузі соціальної роботи:

· знайомство з основними складовими навчання в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, здатність аналізувати соціально значущі

проблеми і процеси, уміння використовувати методи цих наук у різних видах соціальної діяльності;

- правові й етичні знання з питань “людина – людина”, суспільство, навколишнє середовище, уміння враховувати їх під час розробки соціальних проектів;

- розвиток цілісного уявлення про процеси та явища, які відбуваються в неживій і живій природі, розуміння можливостей сучасних наукових методів і володіння ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, що мають природно-науковий зміст і виявляються у виконанні професійних функцій;

- здатність продовжити навчання і вести професійну діяльність у різному середовищі (вимога розрахована на реалізацію в повному обсязі через 10 років);

- наявність наукового уявлення про здоровий спосіб життя, оволодіння уміннями і навичками фізичного самовдосконалення;

- оволодіння культурою мислення, знання його загальних законів, здатність у письмовому й усному мовленні правильно оформити його результати;

- уміння на науковій основі організовувати свою працю, оволодіння комп’ютерними методами збору інформації, її збереження й обробка, застосування у сфері професійної діяльності;

- розуміння сутності і соціальної значущості своєї майбутньої професії, основні складові навчальних дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачення їхнього взаємозв’язку в цілісній системі знань;

- здатність знаходити нестандартні рішення типових завдань або уміння вирішувати нестандартні завдання;

- здатність до проектної діяльності у професійній сфері, знання принципів системного аналізу, уміння будувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, здійснювати їхній якісний і кількісний аналіз;

- здатність поставити мету і сформулювати зв’язок з реалізацією професійних функцій, уміння використовувати для їхнього вирішення методики сучасних наук [1, с. 100];

- готовність до кооперації з колегами у роботі в колективі, знайомство з методами управління, уміння організувати роботу виконавців, знаходити й ухвалювати управлінські рішення в умовах жорстких вимог, знання основ педагогічної діяльності;

- психологічна готовність до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності.

Даний стандарт окреслює коло професійних умінь і навичок фахівців соціальної сфери. Спираючись на вищесказане, можна виділити блок вимог до фахівця, куди входять: професійні знання, професійний етикет, професійна інтуїція та професійний інтерес.

Професійні знання є визначальними в діяльності соціального працівника, тому що від них залежить якість роботи. Професійний етикет визначає культуру взаємин клієнта і соціального працівника і від нього багато в чому залежить результат діяльності останнього. Професійна інтуїція допомагає вирішити проблеми, що виходять за межі наукових прогнозів і застосовуваних методів. Інтерес до діяльності веде до професійного росту й удосконалення діяльності

працівників соціальної сфери. Наявність зазначених вимог є необхідними й обов’язковими у діяльності фахівця. Відсутність одного з компонентів веде до зниження рівня професійної діяльності [1, с. 101].

Підготовка студентів, які навчаються за спеціальністю “Соціальна робота”, під час аудиторних занять у вищих навчальних закладах забезпечує майбутніх фахівців професійними знаннями, знайомить з елементами професійного етикету, з професійними вимогами. Перехід до болонської системи освіти, за якої кількість аудиторних занять значно зменшується і збільшується час на самостійне опрацювання навчального матеріалу, призводить до скорочення елементів виховного впливу під час аудиторних занять. Викладачі намагаються якомога більше дати теоретичного матеріалу під час аудиторних занять. Залишається відкритим питання формування професійних якостей, навичок і здібностей у майбутніх фахівців соціальної роботи. Його цілком можливо було вирішити за рахунок практики студентів у системі соціального захисту населення, яка передбачена навчальними планами. З досвіду підготовки студентів спеціальності “Соціальна робота” Чернігівського державного технологічного університету можна зазначити, що кількість годин відведена на практику не дає можливості повноцінно спробувати себе в роботі з різними категоріями клієнтів, адже більшість часу студенти відводять на написання щоденника й ознайомлення з особливостями роботи бази практики. А відтак необхідні нові підходи до питання соціально-педагогічних умов професійного становлення соціальних працівників.

Нами визначені такі соціально-педагогічні умови професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери, які реалізуються у позааудиторній діяльності студентів під керівництвом і контролем (або за підтримки) викладачів: робота кураторів груп, діяльність волонтерських об’єднань, робота в органах студентського самоврядування, заходи виховного впливу на факультеті, участь студентів у місцевих, регіональних всеукраїнських проектах (конкурсах) соціального спрямування, співпраця з державними та недержавними установами й організаціями, які надають соціальні послуги.

О.Г.Карпенко виділяє наступні базові характеристики соціальних працівників незалежно від їхнього профілю і спеціалізації:

- здатність забезпечити адекватне посередництво між особистістю, мікросоціумом, з одного боку, і суспільством, різними державними і суспільними структурами, з другого, виконувати роль посередника між особистістю і соціумом, дітьми і дорослими, родиною і суспільством;

- уміння впливати на спілкування, відносини між людьми, на ситуацію в мікросоціумі, спонукати клієнта до бажаної діяльності, яка корисна для особистості і суспільства;

- уміння працювати в умовах неформального спілкування, залишаючись у позиції неформального лідера, помічника, що сприяє прояву ініціативи, активної, суб’єктивної позиції клієнта;

- уміння будувати взаємини на основі діалогу, володіючи такими якостями, як комунікабельність і екстравертність [1, с. 102].

Усі перераховані уміння можливо набути під час роботи волонтером у різних державних та недержавних установах і організаціях, які надають соціальні послуги. Прикладом є досвід роботи студентських соціальних служб при вищих навчальних закладах міста Чернігова (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, Чернігівський державний технологічний університет та Чернігівський інститут економіки та управління). Дані волонтерські об'єднання створені за ініціативи та під патронатом Чернігівського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. У кожному навчальному закладі Службою керують викладачі кафедр соціальної роботи чи соціальної педагогіки. Фахівці Чернігівського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щороку проводять школу волонтерів для тих, хто тільки починає свою діяльність у студентській соціальній службі, після чого залучають студентів до практичної діяльності. Студенти розробляють та проводять різні заходи з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, готують лекції з елементами тренінгу для учнів шкіл на дану тематику, допомагають спеціалістам центру в організації та проведенні культурно-масових заходів і т.ін. Така практика значно збільшує шанси фахівця на ринку праці, підвищує його професійний рівень. На нашу думку, ефективним буде включення студента до волонтерської діяльності з першого курсу.

Початок професійного навчання ставить студента в ситуацію соціального завдання, але соціальна діяльність, у яку він включається – освітня. Введення в освітній простір практики в реальних умовах професійної діяльності додає ще одне соціальне завдання – навчально-професійне. Якщо таке введення відбувається вже на початку професійного навчання, носить масштабний і системний характер, супроводжується ускладненням ситуації й збільшенням самостійності суб'єкта діяльності, то професійна соціалізація йде спочатку паралельно з освітньою, а пізніше підпорядковує останню, що забезпечує зміну академічної готовності до професійної діяльності на власне професійну готовність, забезпечує професійну адаптацію ще до початку самостійної професійної діяльності [2, с. 94].

Повертаючись до питання професійного становлення та професійних вимог до фахівця соціальної сфери, варто зазначити, що соціальний працівник повинен бути гуманістом, володіти організаторськими здібностями, мати високу загальну культуру, почуття такту, гумору, вміти аналізувати соціальні явища, соціальні та політичні процеси в країні, бачити своє місце і роль у суспільстві, мати чіткі ідеологічні моральні установки [1, с. 103].

Досвід Чернігівського державного технологічного університету свідчить, що активна участь в органах студентського самоврядування (рада студентів факультету соціальної роботи, об'єднання старост факультету), в організації та проведенні різних тематичних конкурсних культурно-розважальних заходів (конкурс соціальної реклами, благодійні виставки, дебатні турніри з проблем соціальної роботи, конкурси постерів “Соціальна робота очима студентів” і т.ін.), організації та проведенні культурного дозвілля (тематичні кураторські години із залученням фахівців соціальної сфери, екскурсії стародавніми пам'ятками культури України, перегляд вистав театрів і т.ін.) виховує лідерські якості у студентів, допомагає стати більш упевненими в собі, мобільними, швидко реагувати на поставлені задачі, відчувати себе частиною колективу, вміти швидко ухвалювати рішення, бути патріотом своєї країни, навчального закладу та професії.

Висновки. Сучасні вимоги до спеціалістів соціальної роботи потребують нових підходів до їх професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Перехід до болонської системи освіти знижує значення аудиторних годин у формуванні необхідних знань умінь та навичок. Необхідним є створення умов формування професійної компетентності соціальних працівників у позааудиторній роботі. До таких умов можна віднести роботу кураторів груп, роботу студентських волонтерських об'єднань, роботу студентів в органах самоврядування, участь у місцевих, регіональних та всеукраїнських соціальних проектах, залучення студентів до активної творчої та наукової діяльності.

Література

1. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності “Соціальна робота” / О. Г. Карпенко : навч.-метод. посіб. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2011. – 248 с.
2. Ларіонова Н. Б. Практика як фактор оптимізації професійного становлення соціальних педагогів / Н. Б. Ларіонова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4.
3. Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика) : підручник / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – К. : Каравела, 2009. – 368 с.
4. Сила Т. І. Професійна інтеракція в соціальній роботі: соціально-психологічні особливості взаємодії соціального працівника і клієнта : монографія. – Чернігів : Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2010.
Т. І. – Сила. – 2010. – 241 с.
5. Толстоухова С. В. Перспективи вдосконалення змісту підготовки фахівців із соціальної роботи / С. В. Толстоухова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – 2010. – № 1/2.

УДК [378.174:504]:34

ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глухов І.Г.

У статті наведено результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності розробленої технології формування еколого-правової підготовки майбутнього вчителя у процесі валеологічної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель, еколого-правова компетентність, валеологічна підготовка, педагогічна технологія.

Статья содержит результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности разработанной технологии формирования эколого-правовой компетентности будущего учителя в процессе валеологической подготовки.

Ключевые слова: будущий учитель, эколого-правовая компетентность, валеологическая подготовка, педагогическая технология.

The article presents results of pedagogical experiment on verification of effectiveness of the worked out technology of forming future teachers' eco-legal competence in the process of valeological education.

Key words: future teacher, eco-legal competence, valeological education, pedagogical technology.

Постановка проблеми. Подолання сучасних екологічних проблем на сучасному розвитку суспільства можливе за умови ефективного формування еколого-правової компетентності особистості, яка спрямована на незаперечне дотримання системи науково обґрунтованих правових норм, етичних правил та моральних заборон, яких повинна дотримуватися кожна людина при організації своєї життєдіяльності та в процесі будь-якої природоперетворювальної діяльності [1; 2].

Ураховуючи соціальну місію вчителя, центр суспільної уваги фокусується навколо професіоналізму та еколого-правової компетентності саме його особистості. Еколого-правова компетентність як один із важливих складників загальної, екологічної та професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя є мірою і засобом самоактуалізації та творчої самореалізації педагога. Водночас еколого-правова компетентність виступає як інтегрована якість особистості, передумова ефективної еколого-правової діяльності у сфері природо- та здоров'язбереження, показник професійної компетентності й мета професійного самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Еколого-правова компетентність майбутнього вчителя в нашому дослідженні розглядається як ціннісне ставлення до природи, необхідність у природоохоронній діяльності, оволодіння еколого-правовими знаннями, умінь їх співвідносити з нормами і

правилами екологічного імперативу та застосовувати у професійно-педагогічній діяльності з метою правового регулювання відносин у сфері природокористування, творчий досвід вирішення конфліктних екологічних ситуацій антропогенного характеру в межах правового поля, професійної спрямованості вчителя на здійснення еколого-правової освіти і виховання підростаючого покоління.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив зробити висновок, що з наукових позицій еколого-правова компетентність вивчалася в таких основних напрямках: *обґрунтування теоретичних основ екологічного права* (В.Андрейцев, А.Гетьман, В.Попов, С.Разметаєв, В.Шемшученко, М.Шульга та ін.); *дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя* (Н.Бібік, В.Гриньова, І.Зимня, Л.Карпова, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Пометун, А.Хуторської та ін.); *розуміння сутності правової* (М.Васильєва, В.Владимирова, Д.Грубіч, І.Ковчина, М.Подберезський, І.Романова, Л.Твердохліб та ін.) та *екологічної* (О.Гурєєва, Д.Єрмаков, Л.Лук'янова, А.Насонова, Н.Олійник, Н.Пустовіт, А.Хрипунова та інші) *компетентностей особистості, розробка дидактичних засад валеологічної підготовки майбутнього вчителя* (В.Бобріцька, Ю.Бойчук, М.Гончаренко, В.Горашук, С.Кириленко, Н.Новикова, Н.Самойлова, С.Страшко, В.Шахненко, С.Шмалей та ін.).

У важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми формування еколого-правової

компетентності студентів вищих навчальних закладів є недостатньою: ученими розглядаються різні сторони формування правосвідомості й правової поведінки, проте відсутні дослідження, присвячені безпосередньо питанням формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя.

Для вирішення цієї проблеми нами було обґрунтовано сутність, зміст та технологію еколого-правової компетентності [3].

Метою даної роботи є експериментальна перевірка ефективності розробленої технології формування еколого-правової підготовки майбутнього вчителя у процесі валеологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. На підставі теоретичного аналізу існуючих підходів до трактування педагогічної технології (В.Гузєєв, М.Кларін, В.Монахов, А.Уман, О.Пехота, С.Сисоєва, Н.Щуркова та ін.) та технологізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (О.Аблуліна, П.Гусак, В.Євдокимов, І.Прокопенко, В.Сластьонін та ін.) обґрунтовано технологію формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя, яка передбачає спеціальну організацію навчально-виховного процесу, в результаті якого активно відбувається цілісне та узгоджене формування й розвиток психологічних настанов студента, його професійно особистісних якостей, необхідних еколого-правових знань, операціональних умінь і навичок, сукупність яких забезпечує досягнення поставленої мети. Виділено такі етапи практичної реалізації розробленої технології: *підготовчий* (спрямований на створення відповідного науково-методичного забезпечення процесу формування еколого-правової компетентності студентів); *стимулювально-пізнавальний* (передбачає стимулювання позитивної мотивації набуття еколого-правової компетентності майбутніми вчителями); *змістово-практичний* (розвиток усіх компонентів еколого-правової компетентності, що вимагає застосування різноманітних форм і методів навчання – діалогових, проектних, тренінгових, тестових, ігрових та інших, орієнтованих на активізацію навчально-пізнавальних дій, розвиток самостійності, творчості студентів, на наближення еколого-правової підготовки до умов реальної професійної діяльності; організації спеціальної діяльності, що має практичну еколого-правову спрямованість) та *аналітико-результативний* (аналіз й оцінка отриманих результатів з метою їх коригування).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, спостережень за навчальною та позанавчальною діяльністю студентів, їхніх самооцінок і експертних оцінок уточнено критерії (мотиваційний, особистісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний), кількісні та якісні показники, що відображають зміни у сформованості еколого-правової компетентності майбутнього вчителя, а саме: сформованість мотивації формування еколого-правової компетентності (ставлення до питання збереження природи як цінності, стійкий інтерес до оволодіння еколого-правовою компетентністю), стійке виявлення професійно й особистісно значущих якостей (гуманізму, громадянськості, відповідальності, ініціативності, дбайливості, наполегливості, дисциплінованості), сформованість системи еколого-правових знань (повнота та характер засвоєння), еколого-правових умінь (регулятивних, проектувальних,

організаційно-виконавських); здатності здійснювати рефлексію. Залежно від прояву сукупності визначених показників сформованість еколого-правової компетентності студентів диференціюється в поданих у дисертації рівнях: продуктивному, достатньому, елементарному.

Упродовж 2009–2011 років на базі Херсонського державного університету було проведено педагогічний експеримент, до якого залучено 84 студентів факультету фізичного виховання та спорту, які здобувають кваліфікацію вчителя фізичної культури.

Згідно з програмою експерименту утворено три експериментальні групи: група E_1 (27 осіб), група E_2 (29 осіб) та E_3 (28 осіб), у яких реалізовувалися різні способи формування еколого-правової компетентності.

Так, у групі E_1 проводилася перевірка ефективності формування еколого-правової компетентності студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін валеологічного спрямування: “Безпека життєдіяльності” (I курс), “Фізіологія людини” (II курс), “Валеологія”, “Фізична реабілітація” (III курс), “Рекреаційно-оздоровчий туризм” (IV курс), “Сучасні рекреаційні технології” (V курс).

У групі E_2 , окрім зазначеної у групі E_1 роботи, було введено підготовлений авторський спецкурс “Еколого-правові аспекти охорони навколишнього середовища” (V курс).

У групі E_3 , поряд з роботою, що виконувалася у групі E_2 , проводилася спеціальна організація практичної еколого-правової діяльності спрямованості – як аудиторної, так і позааудиторної.

Провідним завданням *підготовчого етапу* технології формування еколого-правової компетентності було забезпечення відповідного науково-методичного супроводу цього процесу, що передбачало:

- розстановку акцентів і доповнення змісту навчальних дисциплін валеологічної підготовки питаннями еколого-правового характеру;
- проектування спецкурсу “Еколого-правові аспекти охорони навколишнього середовища”, що був орієнтований на інтеграцію загальнонаукових, правових, екологічних та валеологічних знань у галузі еколого- та здоров’ябезпечної взаємодії людини й природи та передбачав виключення дублювання навчальної інформації, яку студенти отримували під час вивчення інших дисциплін професійно-педагогічної підготовки;
- розробка інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін, що включали типові матеріали (тексти лекцій та їхня мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні вказівки до проведення лабораторно-практичних та семінарських занять; завдання для самостійної роботи; комплексні завдання до тестів для поточного, тематичного й підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, а також самоконтролю; теми індивідуальних навчально-дослідних завдань і методичні рекомендації до їх виконання; теми курсових, дипломних та магістерських робіт; список рекомендованої літератури; критерії оцінювання знань із дисциплін);
- створення *електронного довідника “Екологія і охорона навколишнього середовища”*, що являє собою змістовно і логічно завершену гіпертекстову, гіпермедійну базу інформації з екологічного

законодавства України (основні закони та коментарі до них); структуру державного управління охороною навколишнього природного середовища України; тлумачний словник термінів з екології й охорони природи; матеріали Червоної і Зеленої книг України; довідник “Природно-заповідний фонд України”; документальний фільм “Україна на шляхах до сталого розвитку”; розширену вебографію (посилання на сайти в мережі *Internet*), де студент може знайти різноманітну еколого-правову інформацію, вебсторінки громадських екологічних організацій, які активно займаються природозахисною діяльністю; розширений список додаткової літератури тощо;

· корегування планів проведення громадської та культурно-виховної роботи, координацію діяльності деканату, кафедр і громадських організацій, що створює передумови погодженої освітньої діяльності в еколого-правовій підготовці студентів.

Забезпечення розвитку позитивної мотивації набуття еколого-правової компетентності студентів, стимулювання їхнього особистісно-професійного зростання здійснювалося на *мотиваційно-стимулювальному етапі*.

Усвідомленню студентами всіх експериментальних груп значущості еколого-правової компетентності, формуванню особистої відповідальності за екологічний стан довкілля, якість життя та рівень здоров'я нинішнього та майбутніх поколінь, позитивного ставлення й стійкого інтересу до еколого-правових питань сприяло: залучення в навчальний матеріал цікавих фактів з історії й сьогодення раціонального природокористування; ознайомлення студентів з найважливішими проблемами сучасної цивілізації та напрямками їх подолання; підбір дидактичних завдань з урахуванням інтересів і можливостей студентів, розробка вправ для індивідуальної роботи над власним удосконаленням, формування сприятливої психоемоційної атмосфери занять (створення ситуації успіху, віра в пізнавальні можливості студентів).

На формування ціннісного ставлення студентів групи E_3 до професійної еколого-правової діяльності, розвитку потреби в еколого-правових знаннях і вміннях сприяло також проведення навчально-пізнавальних екскурсій до музеїв, обласної санітарно-епідеміологічної станції, міських водоочисних споруд, об'єктів регіонального природно-заповідного фонду, міського центру здоров'я, зустрічі з відомими фахівцями в галузі екології та права; залучення студентів до діяльності гуртків і клубів екологічного профілю.

Закріпленню зацікавленості студентів групи E_3 еколого-правовими проблемами й особистої причетності до їх розв'язання сприяло їх залучення до безпосередньої природоохоронної діяльності, участі в організації і проведенні виховних екологічних заходів.

На *змістово-практичному етапі* прагнули до розвитку всіх компонентів еколого-правової компетентності студентів. Так, засвоєнню еколого-правових знань студентами всіх груп сприяв розгляд окремих тем і питань валеологічних дисциплін під кутом еколого-правових проблем, у контексті значущості підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ефективним засобом формування еколого-правової компетентності студентів груп E_2 і E_3 було проведення спецкурсу “Еколого-правова компетентність майбутнього вчителя” з використанням активних форм і методів навчання, а саме: проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, семінарських занять з використанням діалогово-дискусійних методів (“мозкового штурму”, “круглого столу”, “аналізу ситуацій”), що сприяло систематизації й узагальненню еколого-правових знань студентів, розвитку їхньої активності, самостійності й творчості; ділових ігор, моделювання та програвання різноманітних ситуацій, що містили еколого-правовий аспект. Це дозволяло наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, давало можливість студентам оволодіти різноманітними професійними еколого-правовими вміннями і навичками.

У роботі зі студентами групи E_3 під час проведення спецкурсу також широко використовувалися активно-практичні проекти, в межах яких майбутні вчителі в невеликих (5–7 осіб) навчальних мікрогрупах проводили певні дослідження еколого-правового характеру (зокрема відпрацювання комплексу заходів із правової оцінки забруднення навколишнього середовища у процесі роботи різних реальних промислових об'єктів). Проектне навчання надавало студентам широкі можливості застосовувати отримані знання на практиці, випробувати себе в різних видах діяльності, спонукало до постійного пошуку оптимальних моделей професійної поведінки. Робота в мікрогрупах вимагала також умінь спілкування, дотримання вимог колективної праці, надання взаємодопомоги, здійснення взаємоконтролю, дисциплінованості, обов'язковості. Усе це стимулювало особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя, підвищувало ефективність оволодіння студентами вміннями та якостями, необхідними для ефективного здійснення майбутньої професійної еколого-правової діяльності.

Окрім вищезазначеної роботи, професійному вдосконаленню студентів групи E_3 сприяли також: постановка цільових завдань на проходження педагогічних практик, що були орієнтовані на професійну еколого-правову діяльність; організація науково-дослідної діяльності (активне залучення студентів до написання рефератів, підготовки виступів на екологічних конференціях та виконання науково-дослідних робіт за науковими тематиками кафедр університету).

Аналітико-результативний етап технології передбачав аналіз та оцінку отриманих результатів з метою їх коригування.

Результати експериментальної роботи представлені в таблиці.

Наведені результати переконливо доводять ефективність упровадження науково обґрунтованої технології формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя.

У ході експериментального дослідження виявлено, що всі способи формування еколого-правової компетентності забезпечили сформованість мотиваційного й когнітивного складників еколого-правової компетентності студентів. Розкрито конкретні зміни, що відбулися в різних групах, а саме: а) перший спосіб не забезпечив достатньою мірою сформованість процесуального й особистісно-рефлексивного

Критерії та показники	Експериментальні групи		
	Е ₁ (132 особи)	Е ₂ (141 особа)	Е ₃ (147 осіб)
Сформованість мотивації до розвитку еколого-правової компетентності <i>Ставлення до питання збереження природи:</i>			
• позитивне (повне усвідомлення ставлення до цінностей природозбереження, наявність бажання до практичних дій щодо захисту навколишнього природного середовища);	+7,4	+17,3	+35,7
• нейтральне (прийняття цінностей збереження природи та поява бажання до практичних дій щодо захисту навколишнього природного середовища тільки за умов конкретної ситуації);	+37,1	+37,9	42,9
• негативне (неусвідомленість цінностей природо збереження та явне чи приховане небажання займатися діяльністю)	-44,5	-55,2	-78,6
<i>Інтерес до оволодіння еколого-правовою компетентністю:</i>			
• стійкий (прагне проникнути в сутність професійної діяльності, сприймає її завдання і зміст у нерозривній єдності з природоохоронною роботою; активно й із зацікавленістю бере участь у проведенні навчально-виховних заходів з формування еколого-правової компетентності, інтенсивно займається над підвищенням свого професійного рівня);	+11,1	+20,7	+32,1
• ситуативний (щоб проникнути в сутність професійної діяльності, вимагає імпульсу ззовні; виявляє епізодичну зацікавленість процесом власного вдосконалення як певний відгук на якусь емоційно привабливу ситуацію);	+29,6	+3,08	+42,9
• відсутність інтересу (не цікавиться сутністю професійної діяльності, відзначається явним або прихованим небажанням займатися підвищенням рівня професійності)	40,7	-58,7	-75,0
Виявлення професійно й особистісно значущих якостей			
- стійке (постійний вияв, незалежно від наявності негативних зовнішніх обставин);	+3,7	+13,8	+28,6
- ситуативне (епізодичний вияв, залежно від певних зовнішніх обставин);	+37,1	+34,5	+35,7
- відсутнє (для виявлення якостей необхідно постійне спонукання ззовні)	-40,8	-48,3	-64,3
Сформованість системи еколого-правових знань			
• повнота	+60,5	+65,7	+66,3
• характер засвоєння			
- продуктивний;	+7,4	+20,7	+25,0
- реконструктивний;	+40,8	+38,0	+39,3
- репродуктивний	-48,2	-58,7	-64,3
Сформованість еколого-валеологічних умінь			
- <i>продуктивний рівень</i> (вільне застосування одержаних теоретичних знань щодо правового регулювання відносин у галузі використання природних ресурсів, охорони навколишнього природного середовища та забезпечення екологічної безпеки людини на науковій основі; самостійне вирішення практичних завдань з використанням положень відповідних нормативно-правових актів; виробка кваліфікованих правових рекомендацій щодо вирішення екологічних конфліктів; надання чітких пропозицій щодо правового механізму захисту екологічних прав громадян в конкретних ситуаціях);	0,0	+13,8	+32,1
- <i>достатній рівень</i> (застосування одержаних теоретичних знань щодо правового регулювання відносин у галузі використання природних ресурсів, охорони навколишнього природного середовища та забезпечення екологічної безпеки людини переважно на науковій основі, але на рівні констатації; вирішення практичних завдань з використанням положень відповідних нормативно-правових актів здійснюється професійно, реалізується безпомилково, проте із застосуванням стандартних засобів; вироблення правових рекомендацій щодо вирішення екологічних конфліктів здійснюється професійно, проте ситуативно; надання пропозицій щодо правового механізму захисту екологічних прав громадян у конкретних ситуаціях здійснюється переважно за аналогією до стандартних ситуацій);	+48,2	+41,4	+42,9
- <i>елементарний рівень</i> (обмеженість ерудиції й самостійності в застосуванні одержаних теоретичних знань щодо правового регулювання відносин у галузі використання природних ресурсів, охорони навколишнього природного середовища та забезпечення екологічної безпеки людини та вирішенні практичних завдань з використанням положень відповідних нормативно-правових актів; вироблення правових рекомендацій щодо вирішення екологічних конфліктів та надання пропозицій щодо правового механізму захисту екологічних прав громадян у конкретних ситуаціях здійснюється здебільше здійснюється інтуїтивно, методом випробувань і помилок)	-48,2	-55,2	-75,0
Сформованість здатності до рефлексії			
- здійснюють	+3,7	+17,2	+28,6
- частково здійснюють	+41,2	37,9	+46,4
- не здійснюють	-51,9	-55,2	-75,0

складників еколого-правової компетентності; б) другий спосіб дозволив студентам оволодіти необхідними еколого-правовими вміннями, опанувати здатність до здійснення рефлексії (що зумовлено ефективністю використаних форм і методів проведення спецкурсу), але зафіксовано недостатність сформованості особистісно-професійних якостей; в) третій спосіб сприяв формуванню цілісної теоретичної та практичної готовності студентів до здійснення еколого-правової професійної діяльності, що свідчить про педагогічну доцільність спеціальної організації діяльності, що має еколого-правову спрямованість.

Установлено, що після проведення експерименту сформованість еколого-правової компетентності на продуктивному і достатньому рівнях виявили 59,3% студентів групи E₁, 69,0% – групи E₂, 78,6% – групи E₃ (до експерименту відповідно 11,1; 13,8 і 10,7%), що пояснюється ефективністю розробленої технології формування еколого-правової компетентності майбутніх учителів у процесі валеологічної підготовки. Це забезпечило засвоєння студентами системи

спеціальних екологічних і правових знань, сукупності еколого-правових умінь, сприяло усвідомленню професійних дій, спрямованих на розвиток особистісно-професійних якостей, здатності до рефлексії власної діяльності.

Висновки. Зафіксована під час педагогічного експерименту успішність формування всіх компонентів еколого-правової компетентності студентів дає підставу вважати, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано повністю, мету досягнуто. Отримані теоретичні та практичні висновки дозволяють свідчити про ефективність запропонованої технології формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя в процесі валеологічної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Подальшу перспективу розв'язання зазначених проблем вбачаємо в дослідженні особливостей формування еколого-правової компетентності у студентів різних факультетів, а також в аналізі використання отриманих ними у вищому навчальному закладі еколого-правових знань, умінь та навичок у практичній педагогічній діяльності.

Література

1. Основи екології та екологічного права : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. Д. Бойчук, М. В. Шульга, Д. С. Цалін, В. І. Дем'яненко ; за ред. Ю. Д. Бойчука і М. В. Шульги. – Суми : ВТД “Університетська книга” ; К. : ВД “Княгиня Ольга”, 2005. – 368 с.
2. Глухов І. Г. Формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя як соціально-педагогічна проблема / І. Г. Глухов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 “Педагогічні науки: реалії та перспективи” : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 33. – С. 32–36.
3. Глухов І. Г. Специфіка еколого-правової компетентності майбутнього вчителя та науково-методична модель її формування / І. Г. Глухов // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2011. – Вип. 58. – Ч. 2. – С. 309–313.

УДК 37.013.78:378

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Гордієнко Н.В.

У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності. Автор аналізує основні стратегії та проблеми професійної підготовки соціального педагога.

Ключові слова: професійна підготовка, компоненти професійної підготовки, соціальний педагог, професійна компетентність.

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих специалистов к социально-педагогической деятельности. Автор анализирует основные стратегии и проблемы профессиональной подготовки социального педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компоненты профессиональной подготовки, социальный педагог, профессиональная компетентность.

The author considers specific features of future specialist preparation for socio-pedagogical work and analyzes the main strategies and problems in this area.

Key words: professional training, components of professional training, social pedagogy, professional competence.

Постановка проблеми. В умовах глибоких соціально-економічних, соціально-культурних, політичних й духовних перетворень, що відбуваються в сучасній Україні, одним із пріоритетних завдань модернізації системи вищої освіти виступає забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери на рівні міжнародних вимог, здатних добре орієнтуватися в сучасних реаліях та адекватно реагувати на них, знаходити оптимальні шляхи попередження та подолання виникаючих проблем.

Аналіз останніх досліджень. За час існування інституту соціальної педагогіки в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Зокрема, розроблено базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального педагога, проаналізовано та висвітлено досвід цієї діяльності за кордоном, розкрито окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з різними соціальними групами та формування професійних компетентностей фахівця соціально-педагогічної сфери (О.С.Андрієнко, М.Р.Баяновська, О.В.Безпалько, Н.П.Бурая, Р.Х.Вайнола, О.І.Гура, Т.О.Дмитренко, К.В.Дубровіна, І.Д.Зверева, Н.В.Заверіко, А.Й.Капська, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, Г.М.Лактіонова, А.О.Малько, С.Я.Марченко, Ю.Р.Мацкевич, Л.І.Мищик, В.А. Поліщук, С.Я.Харченко тощо). Разом із тим, на думку багатьох роботодавців,

традиційна система освіти не завжди справляється із завданням підготовки кваліфікованих спеціалістів, що проявляється у сповільненій адаптації сучасної освіти до динаміки соціальних умов, невідповідності якості конкретного продукту професійної підготовки очікуванням не тільки з боку молодого спеціаліста, а й загалом суспільства і держави.

З огляду на те, що підготовка майбутніх соціальних педагогів зумовлена потребою, яку окреслено соціальними процесами та реформуванням соціальних послуг, спрямованих на поліпшення якості життя людей, визнання людини як найвищої цінності суспільства, розв'язання даного завдання передбачає відповіді на наступні питання: до чого ми повинні готувати соціальних педагогів у сучасних соціально-економічних умовах, що доцільно змінити, удосконалити у змісті, структурі, формах і методах підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, які професійні компетенції повинні бути сформовані у процесі навчання? Зміни, які відбуваються в Україні в останні роки, значною мірою вимагають також розширення та видозміни функцій професійної освіти як одного з найважливіших факторів соціальної стабільності, виховання активної і відповідальної особистості.

Метою даної статті є висвітлення окремих проблем і перспектив професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у сучасних умовах університетської освіти.

Практика свідчить, що у більшості випускників навчальних закладів недостатньо розвинуті практичні навички та необхідні компетенції (базові, спеціальні). А, отже, стратегічною метою професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ є формування в них професійної компетентності, яка виступає основним мірилом і критерієм відповідності вимогам професійної діяльності.

Поняття професійної компетентності соціального педагога відбиває єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення соціально-педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Зміст сучасної підготовки за тією чи іншою спеціальністю представлений у нормативній моделі компетентності – освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика соціального педагога – це, по суті, зведені узагальнені вимоги до нього на рівні його теоретичного і практичного досвіду [6, с. 40].

Основними складовими професійної компетентності соціального педагога є: 1) система психологічних, загальнопедагогічних та спеціальних фахових знань; 2) система фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій соціального педагога і становить компетентність фахівця. При цьому знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду [1, с. 30].

Реформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані метою сучасної професійної освіти стає не звичайне озброєння студентів певною сумою знань та умінь, а передусім формування ключових компетенцій, які повинні підготувати їх до подальшої професійної діяльності [2].

Компетентісно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, основи якого було закладено ще у працях Л.Виготського, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна (де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності і спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та характер спілкування), припускає заміну системи обов'язкового формування знань, умінь і навичок комплексом компетентностей, які мають формуватися у студентів на основі оновленого змісту освіти і в процесі діяльності. Основними аспектами даного підходу (як впливає з його назви) є діяльнісний і компетентісний компоненти. Хоча, природно, таке розмежування умовне і може бути здійснене тільки теоретично, оскільки вони нерозривно пов'язані один з одним.

Компетентісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів вимагає принципово нової організації професійної освіти, що є процесом формування фахівців нового типу, здатних швидко й адекватно реагувати на зміни, які відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах

навчально-виховних установ та закладів соціального спрямування.

Для досягнення поставлених цілей необхідним є пошук шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, і на цій основі розвиток їх творчого мислення та самостійності. З огляду на таке завдання модернізації системи професійної освіти виникає необхідність заміни традиційного репродуктивно-знанневого навчання підготовки спеціалістів на активне, індивідуально-творче посилення уваги до практичної та самостійної роботи студентів, яка повинна стати основою професійної освіти [8]. Отже, серед важливих чинників, що впливають на ефективність, результативність процесу формування фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів виділяємо такі, як оновлення змісту освіти (який повинен ураховувати як реалії сьогодення загалом, так і регіональні особливості), посилення уваги до самостійної та практичної діяльності студентів, а також застосування інтерактивних методів навчання.

Метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування у них професійних умінь і особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

В умовах університетської освіти практична підготовка майбутніх соціальних педагогів забезпечується насамперед шляхом їх залучення до волонтерської діяльності та проходження різних видів практик. Так, наприклад, студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка є активними учасниками клубу "Волонтер", діяльність якого спрямована на допомогу дітям-сиротам та дітям, які залишилися без батьківського піклування. У квітні 2006 р. розпочав свою діяльність волонтерський центр "Паросток", робота якого спрямована на допомогу дітям з інтелектуальною недостатністю та сім'ям, які виховують таких дітей. Актуальним напрямком волонтерської роботи є також організація батьківської просвіти – передусім психолого-педагогічної та соціально-правової. Варто наголосити і на тому, що спілкування, взаємодія волонтерів з неповносправними особами та їхніми батьками, не тільки сприяє їхньому професійному становленню, а й духовно збагачує самих волонтерів, відкриває їм справжні цінності людського життя.

Невід'ємною складовою процесу практичної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів у педагогічному університеті є практика студентів. Так, зокрема, метою навчально-виховної практики є усвідомлення студентами ролі соціального педагога як активного учасника виховного процесу, ознайомлення з різними категоріями дітей та молоді, які потребують допомоги та підтримки з боку соціального педагога, аналіз основних проблем, які виникають у виховному процесі, проведення виховних заходів за змодельованими проектами.

Навчально-виховна практика покликана поглибити та закріпити знання із соціально-педагогічних дисциплін і виробити уміння застосовувати їх у навчально-виховній діяльності; визначати мету, завдання виховних заходів за змодельованими проектами та відповідно до них обирати зміст, методи, форми технології організації виховного процесу; сформу-

вати уміння та навички самостійного планування, організації та проведення навчально-виховної діяльності на основі аналізу досвіду вихователів та соціальних педагогів як учасників виховного процесу і використовувати їхній позитивний педагогічний досвід у навчально-виховній роботі з різними категоріями дітей та молоді; сформувати вміння самостійно готувати і проводити навчально-виховну роботу з різними категоріями дітей та молоді; виготовляти та використовувати наочність і дидактичний матеріал до проведення навчально-виховних заходів; визначати рівень ефективності навчально-виховної роботи та за необхідності здійснювати її корекцію; налагоджувати партнерські взаємовідносини з учнями, батьками, педагогічним колективом; сприяти формуванню у студентів критичної самооцінки соціально-педагогічної діяльності, творчого аналізу педагогічних ситуацій, прагнення до постійного вдосконалення рівня знань та умінь.

Перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі зумовлює суттєве посилення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на засвоєння ними змісту навчання, набуття професійної компетентності. Усвідомлюючи надзвичайно важливе значення даного аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, ми змушені визнати певну проблематичність його реалізації, оскільки для ефектної організації і проведення самостійної роботи та контролю за нею потрібна якісна та доступна науково обґрунтована інформаційно-методична база, зміцненна матеріально-технічної бази навчальних закладів. Наші бібліотеки, на відміну від європейських, не наповнені достатньою кількістю наукової та навчально-методичної літератури, електронними носіями інформації, аудіо- та відеотеками тощо. На жаль, сьогодні робляться тільки перші кроки щодо забезпечення студентів сучасними навчальними та інформаційними засобами, а також щодо активізації розробки підручників і навчальних посібників, які б стимулювали активне самостійне творче мислення студента.

З огляду на це, особливого значення набуває педагогічна та методична майстерність викладача, який повинен створити оптимальні умови для ефектної самостійної роботи студентів, сприяти розвитку здібностей кожного студента, формуванню активної позиції студентів у ході навчання, активізації їхньої розумової діяльності; організації самостійної роботи на всіх ланках навчального процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нових знань; комплексного підходу до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи; спрямовувати завдання для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем, формування умінь перевіряти отримані результати тощо. При цьому дослідники наголошують, що ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється насамперед сформованістю пізнавальних мотивів; адаптивними можливостями студентів до індивідуального самостійного розвитку в умовах процесу навчання у ВНЗ; якісною та доступно науково обґрунтованою інформаційно-методичною базою; чітким налагодженим контролем за її виконанням [8].

Болонський процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Реалізація

активного характеру навчання має мобілізувати процес набуття соціально та особистісно необхідних інтелектуальних і технологічних знань, сприятиме творчому формуванню професійного становлення майбутніх фахівців. Наведемо приклади деяких основних імітаційних технологій навчання, які, на наше переконання, найбільш доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз конкретних ситуацій – ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що характеризується такими ознаками, як наявність конкретної ситуації, розробка колективом (підгрупами або індивідуально) варіантів розв'язання ситуацій, публічний захист розроблених варіантів вирішення ситуацій з подальшим опануванням, підведенням підсумків і оцінкою результатів. Використання даного методу допомагає студентам в аудиторних умовах набувати професійного досвіду, адже у більшості випадків під час розв'язання запропонованих ситуацій не існує єдиного правильного рішення. Одночасно існування декількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у студента певну гнучкість підходу до розгляду проблем. Розрізняють декілька видів ситуацій.

1. Ситуація-проблема є описом реальної проблемної ситуації. Мета навчання: визначити шляхи розв'язання ситуації або дійти висновку про їх неможливість.

2. Ситуація-оцінка окреслює положення, висновок з якого вже знайдено. Мета навчання: критично аналізувати ухвалені рішення, надати мотивований висновок щодо ситуації та шляхів її розв'язання.

3. Ситуація-ілюстрація описує конкретну соціально-педагогічну проблему та пояснює причини її виникнення, подає процедуру її вирішення. Мета навчання: оцінити ситуацію в цілому, провести аналіз шляхів її розв'язання, сформулювати питання, висловити згоду/незгоду.

4. Ситуація-попередження описує застосування вже ухвалених раніше рішень. З огляду на те, що даний тип ситуації має тренувальний характер, її можна використовувати в якості ілюстрації до тієї або іншої теми. Мета навчання: проаналізувати ситуації та знайдені рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання.

Щоб розібратися в ситуації, розглянути її в усіх аспектах, майбутні фахівці будуть застосовувати власні аналітичні здібності. Використання методу конкретних ситуацій дає можливість упорядкувати знання і факти, удосконалити вміння майбутніх соціальних педагогів аналізувати проблеми, спілкуватися й ухвалювати рішення, формулювати власну думку.

Серед активних методів процесу професійної підготовки студентів на особливу увагу заслуговує також імітаційний тренінг, спрямований на відпрацьовування певних умінь і навичок та структурування відповідних знань учасників цілеспрямовано створеної тимчасової групи, де студент отримує можливість переконатися у правильності власного професійного вибору, психологічно підготуватися до виконання складних обов'язків соціального педагога. Під час проведення імітаційного тренінгу процес навчання максимально

наближений до реальної практичної діяльності, де учасники виступають у певних ролях і діють відповідно до їх статусу, набувають досвіду розробки та виконання колективних завдань, а також створюють певний емоційний та інтелектуально-пізнавальний настрій, що надає можливість істотно активізувати й інтенсифікувати процес навчання майбутніх фахівців.

Ігрове проектування у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, сутність якого полягає в розробці різних видів проектів в ігрових умовах, де максимально відтворюють реальність – це метод, який характеризується високим ступенем поєднання індивідуальної та групової роботи студентів. Створення загального для групи проекту вимагає, з одного боку, знання кожним технології процесу проектування, а з іншою – умінь спілкуватися і підтримувати взаємини між учасниками проекту для рішення професійних питань. Ігрове проектування може перейти в реальне, якщо його результатом буде вирішення конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесено в умови реальної соціально-педагогічної діяльності.

Висновки. Конкурентоздатність фахівця виступає, з одного боку, фактором розвитку професійних і

особистісних якостей випускника вищої школи в інтересах сучасного суспільства, а з іншого – показником і критерієм якості вишівської підготовки.

Оптимальність процесу професійного становлення майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ значною мірою забезпечується за рахунок використання в навчальному процесі практичної складової професійної підготовки (волонтерської діяльності, різних видів практик), імітаційних технологій, які дають змогу студенту виявити творчу активність, привчають до відповідальності та спрямовують їх зусилля на досягнення мети, сприяють формуванню педагогічної культури, вихованню самостійності, наполегливості, самовладання, культури спілкування, що становлять основу успішної педагогічної діяльності та є необхідними для майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже фахівець, який працює у системі “людина – людина”, повинен уміти поглиблювати свої знання і вдосконалювати свої професійні якості протягом усього трудового життя.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Гришкова Р. О. Формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2003. – № 11. – С. 36–43.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної діяльності / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 5–12.
5. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 59–65.
6. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. Серия “Учебники, учебные пособия” / С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
7. Старикова С. В. Социальная педагогика и арт-терапия в системе высшего образования / С. В. Старикова // Социальная педагогика: новые исследования. – М. : Издательство ИСПС РАО, 2002. – Серия “Школа молодых ученых”. – Вып. 2. – С. 49–53.
8. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14–15 грудня 2004 р. / Г. В. Стадник та ін. (ред.). – Х. : ХНАМГ, 2004. – 243 с.

УДК 37.013.42

РОЛЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Зеркаліна Г.Р.

У статті розглянуто види і стилі ділового спілкування, як обов'язкова умова успішної професійної діяльності соціального педагога у роботі з різними категоріями клієнтів.

Ключові слова: соціальний педагог, ділове спілкування, професійна взаємодія, соціально-педагогічне спілкування.

В статье рассмотрены виды и стили делового общения, как обязательное условие успешной профессиональной деятельности социального педагога в работе с разными категориями клиентов.

Ключевые слова: социальный педагог, деловое общение, профессиональное взаимодействие, социально-педагогическое общение.

In this article types and styles of professional communication are investigated as an essential condition for a social pedagogue's successful work with various categories of clients.

Key words: social pedagogue, professional communication, professional interaction, socio-pedagogical communication.

Ураховуючи характер соціально-педагогічної роботи, однією із важливих і необхідних якостей соціального педагога/працівника є здатність до ділового спілкування. У загальнолюдському плані це явище багатогранне і включає комплекс компонентів, серед яких основними виступають такі: комунікабельність (здатність відчувати задоволення від процесу комунікації), соціальна спорідненість (бажання перебувати у товаристві, серед інших людей), альтруїстичні тенденції [2, с. 21].

Причинами, які стимулювали розвиток комунікації у соціально-виховній сфері, можуть бути клієнти соціально-виховної сфери, які потребують інформацію з офіційних джерел (соціальних служб для молоді, бірж працевлаштування, консультативних центрів тощо) та безпосередньо в умовах прямого спілкування в межах певної організації; а також комунікація із засобів передавання інформації перетворилась в особливий інструмент управління життєдіяльністю клієнта [6, с. 74].

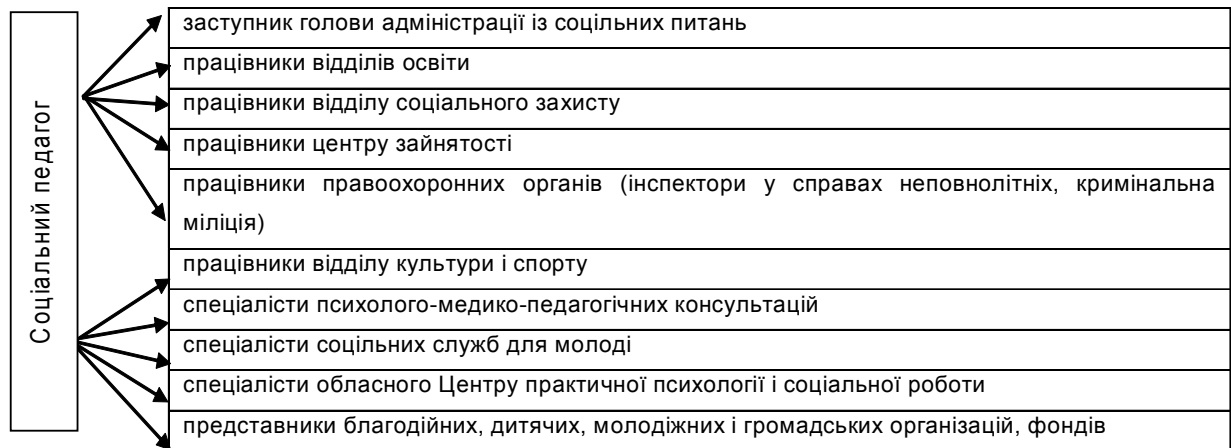
Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох дослідженнях розглядається проблема підготовки фахівців до ділового, ділового спілкування з високим рівнем моральної та духовної культури та етики. Відображення основних аспектів професійної підготовки соціального педагога знаходимо у працях О.В.Безпалько, Т.А. і Ю.В.Василькових, Н.П.Волкової, В.М.Галузинського, М.В.Євтуха, М.А.Галагузової, А.Й.Капської, Л.Г.Коваль, І.Д.Зве-

ревої, Г.М.Лактіонової. У зарубіжній літературі цим питанням надається велика увага, зокрема, відомі праці Д.Карнегі, Л.Колдерга, Ричарда Т. Де Джорджем, С.Шардлоу тощо.

Управління процесом спілкування в соціально-педагогічній діяльності висвітлено в працях Л.Аверченко, Л.Міщик; стилі педагогічного спілкування містять праці В.Кан-Калика, Д.Нікандорова, І.Риданової: особливості процесу навчання спілкуванню розглядаються в працях А.Добрович, А.Мудрик, Л.Фрідман; науковий пошук А.Капської, М.Приходько присвячено характеристиці суб'єктів, морального аспекту соціально-педагогічного спілкування. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільно використовувати теоретичні надбання філософів, педагогів, психологів, конфліктологів та їх практичні поради.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що соціальний педагог працює з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими і має на меті створення сприятливих соціальних умов для розвитку і соціалізації особистості, розглянемо основних партнерів ділового спілкування.

Для здійснення ефективно професійної діяльності соціальний педагог налагоджує взаємодію з різноманітними державними установами і закладами, що забезпечують соціальний захист населення [4, с. 11].



Соціальний педагог у своїй практичній діяльності виступає захисником прав та інтересів дитини, консультантом, посередником, організатором соціально-педагогічної взаємодії, що безумовно потребує навичок володіння живим ораторським словом, засобами переконуючої комунікації, технікою міжособистісної взаємодії.

Комунікативна функція діяльності соціального педагога забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, держави і недержавних організацій, які можуть виступати клієнтами, волонтерами, спонсорами, партнерами спеціаліста у вирішенні певних професійних завдань.

Спеціалісту соціальної сфери необхідно вміло налагоджувати зв'язок із "важкими" підлітками, сиротами, інвалідами, людьми, що перебувають на реабілітації, батьками дітей з проблемних сімей та іншими; дотримуватись професійного такту, викликати симпатію та довіру в людей, зберігати професійну таємницю, бути делікатним.

Тому соціальний педагог повинен володіти такими комунікативними і професійно значущими якостями:

- стриманість, урівноваженість (володіння собою, уміння керувати емоціями й організувати рівне, спокійне спілкування без прояву роздратування, гострого тону);
- доброзичливість, привітність у спілкуванні з людьми;
- повага (прояв поваги до інших у процесі спілкування);
- довіра, відкритість (прояв довіри до клієнта);
- оптимізм (соціальне світовідчуття);
- внутрішня енергія, впевненість у собі, які поєднуються з високим рівнем контролю, справедливості;
- педагогічний такт, який підказує фахівцю найбільш делікатну лінію поведінки;
- емпатія (здатність до співпереживання);
- рефлексія (усвідомлення соціальним педагогом того, як він сприймається партнером у спілкуванні) [2, с. 22].

Соціально-педагогічне спілкування – це процес взаємодії суб'єкта з об'єктами діяльності, заснований на засадах співробітництва і взаємодопомоги, поваги і доброзичливості, ввічливості й тактовності, чесності та щирості, стратегії підтримки доброзичливих взаємин. У ході взаємодії спостерігається: спільна діяльність (або протидія, що порушує спілкування),

згода (або протиріччя, що також утруднює спілкування), співпереживання (або байдужість), тактовність (нетактовність). Спілкування, організоване соціальним педагогом, вимагає включення інтересів, переживань клієнта у сферу своїх інтересів [5, с. 72].

Характерною особливістю ділового стилю спілкування можна вважати орієнтацію на досягнення позитивного результату. При цьому форми комунікативної взаємодії відзначаються цільовою установкою на вироблення оптимальних позицій. А основні вимоги до ділового спілкування можна сформулювати за такими позиціями:

1. Ставлення до проблеми не залежить від ставлення до опонента.

Це потребує розгляду проблеми у тому вигляді, як її пропонують; оцінювання проблеми за об'єктивними критеріями, а не за характеристикою будь-кого; розмежування об'єктивних оцінок і суб'єктивних цілей; проведення незалежної експертизи поставленої проблеми, в тому числі і своєї власної; визначення власної позиції стосовно висунутої проблеми, не претендуючи на винятковість права і поглядів; формування ставлення до позиції опонента, виходячи із принципової рівноправності поглядів.

2. Вміння поставити себе на місце опонента.

Це потребує усвідомлення об'єктивної позиції нашого опонента, проведення незалежної експертизи для підсилення чи заперечення певної ситуації, ідеї, проекту; розглядати спірну позицію як прояв намірів та інтересів різних сторін; оцінювати суперечливе положення без урахування загально-визначених підстав; брати до уваги лише позицію експертів; власна позиція не повинна домінувати, що вона "моя".

3. Формулювати цілі ділового спілкування в межах їх можливого досягнення.

Цілі ділового спілкування мають бути конкретизовані за терміном, технологією реалізації, послідовності і практичної значущості. Необхідно зберігати стиль ділового спілкування, а не власного "Я".

4. Предметом суперечностей має бути проблема, а не опонент.

Особиста конфронтація ніколи не дасть змоги досягти позитивного результату. Кожен із учасників розмови може захищати власну ідею, але він повинен бути терпимим, толерантним у стосунках з опонентом. Оцінюючи недоліки іншої людини,

акцентуючи на них свою увагу, кожен із партнерів принижує свою цінність і як фахівця, і як людини. А це, без сумніву, потребує дотримуватися наступної вимоги.

5. Наша принциповість повинна базуватися на принципах позиції.

Це потребує зрозумілого і чіткого обґрунтування власних принципів. Вони повинні мати неупереджений характер і бути незалежними від суб'єктів комунікативної дії.

6. Надійний результат може бути лише за умови рівноправної комунікативної взаємодії, чесності і принциповості.

Ця вимога потребує від учасників комунікативного процесу розуміння питання "Кому це вигідно?". При цьому ми маємо виключати можливість вигоди, інтересу, а орієнтуватися у спілкуванні лише на позицію "Чого ми можемо досягти?" і "Як краще це зробити?"

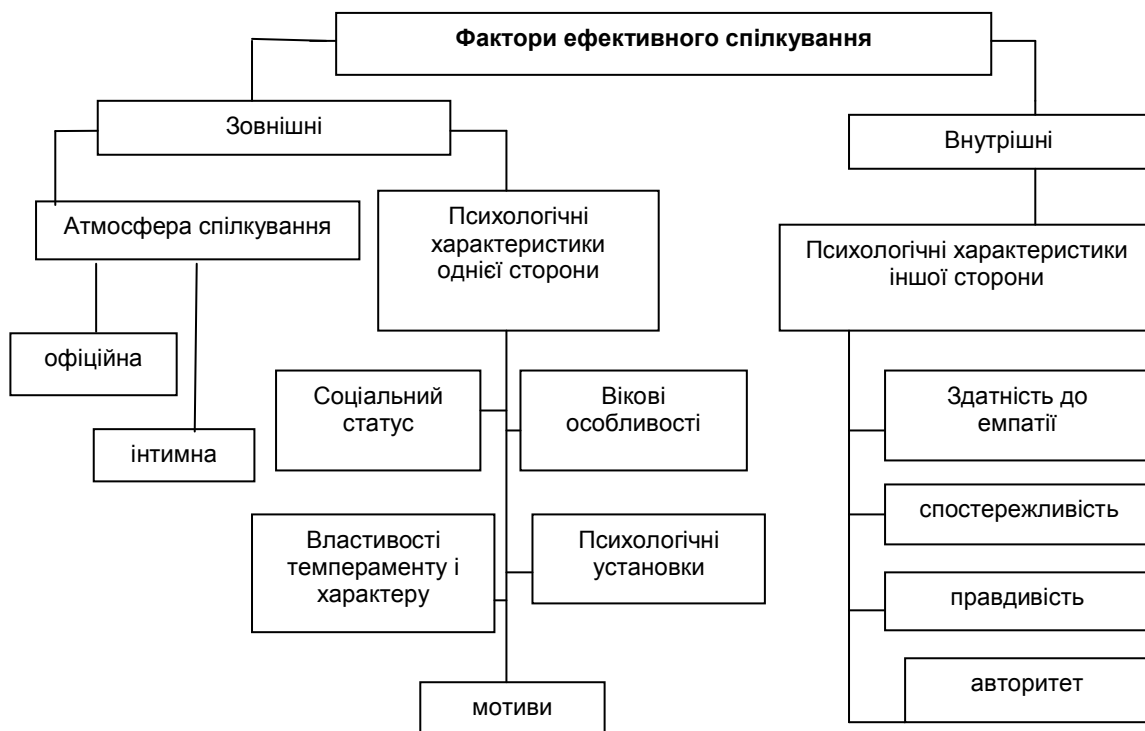
7. Виключати із ділового спілкування принциповість за формою.

Необхідно уникати позиції "Я маю це вирішити!", коли вирішення проблеми залежить від статусно-

рольової характеристики учасників комунікативної дії. Крім того, ця позиція дає змогу одному із партнерів уникнути можливості поставити себе на місце іншого партнера. Це виправдання відсутності гнучкості чи навіть нездатності до гнучкості позиції.

Реалізація відповідних якостей здійснюється у різноманітних формах соціально-виховної роботи, в яких мовленнєва діяльність є домінуючим фактором впливу на особистості. Названі різновиди ділового спілкування (ділова розмова, бесіда, співбесіда, обговорення, полеміка, дискусія, дебати, диспут) у практиці соціального педагога застосовуються з різною долею їх "активності". Якщо, скажімо, бесіда є невід'ємною частиною щоденної роботи педагога, психолога, то "круглий стіл" – це такий різновид ділового спілкування, який застосовується значно менше, але водночас він потребує надзвичайної ґрунтовної підготовки як спеціаліста, так і всіх інших учасників [6, с. 80].

В соціально-педагогічній літературі встановлено залежність ефективності ділового спілкування від наступних факторів [3, с. 61].



Нами виділені індикатори ділового спілкування:
1. Ефективність встановлення соціальної взаємодії.

2. Знання законодавчої бази.
3. Індивідуальний підхід у спілкуванні.
4. Аналіз проблеми в спілкуванні:
 - 1) виділення головного;
 - 2) встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
 - 3) користування співставно-порівняльним аналізом;
 - 4) прогнозування;

5. Володіння психофізичним апаратом у спілкуванні: інтонавання, логічні наголоси, розбірливість, упорядкованість, доступність, виразність і емоційність.

Наведемо декілька прикладів ділового спілкування соціального педагога. Особливою є взаємодія з особами, котрі мають функціональні обмеження у фізичному, психічному та соціальному розвитку. Людині з обмеженнями приписують негативні риси характеру, від неї очікують незвичної поведінки, її побоюються. Все це принижує людину, якій доводиться жити з інвалідністю. Тому в контексті соціальної моделі інвалідності логічно доцільно

використовувати відповідну термінологію (за Н.О.Мірошниченко). Уникайте такі вирази, як хворий, каліка, скалічений, деформований, а вживайте людина, яка має інвалідність, чи людина з обмеженими можливостями; уникайте розумово відстала, а використовуйте особа з затримкою в розвитку.

Не менш важливим є проблема налагодження зв'язків з неповнолітніми та молоддю, які перебувають у місцях позбавлення волі. Якщо у спілкуванні з неповнолітнім виникають своєрідні бар'єри нерозуміння і несприйняття злочинцем ініціатора контакту, настороженість, напруженість, тривога, конфронтація, що характеризуються опором неповнолітнього, ми використовуємо методику контактної взаємодії задля встановлення психологічного контакту, що передбачає глибоке розуміння і засвоєння кожної з шести послідовних стадій розвитку контакту між людьми. Розглядаються такі стадії подолання бар'єрів у спілкуванні з неповнолітніми:

- I стадія – накопичення первинної згоди;
- II стадія – виділення та обговорення головних інтересів, особливо тих, що співпадають;
- III стадія – прийняття корисних принципів та якостей, запропонованих для спілкування;
- IV стадія – виявлення якостей, небезпечних для спілкування, необхідно реалізувати ряд принципів поведінки: ініціативи, відвертості, еквівалентності
- V стадія – індивідуальний вплив та адаптація до співрозмовника;
- VI стадія – вироблення загальних правил і співробітництва, де реалізуються принципи, які сприяють збільшенню довірливості спілкування, взаємної зацікавленості [1, с. 32].

Висновки. Таким чином, для підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи соціальний педагог має досконало володіти знаннями й уміннями професійної комунікації, особливо ділової, а також уміти адекватно їх застосовувати у відповідній сфері та ситуації.

Література

1. Етика соціально-педагогічної діяльності : метод. посіб. для студентів / авт.-уклад. О. М. Любарська. – Миколаїв, 2005.
2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 240 с.
3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 576 с.: ил. – (Серия "Мастера психологи").
4. Професія соціальний педагог / упоряд. : О. Главник ; за заг. ред. К. Шендеровський, І. Ткач. – К. : Главник, 2006. – С. 112.
5. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 496 с.
6. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – 4-те вид., виправ. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

УДК 37.013.78:331.556.46

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Ізотова А.Ю.

*У статті розглянуто актуальність професійної підготовки фахівців до організації роботи з дистантними сім'ями трудових мігрантів. Окремлено деякі особливості підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. **Ключові слова:** підготовка фахівців, перепідготовка фахівців, соціально-педагогічний супровід, дистантна сім'я, навчання дорослих.*

В статье рассмотрены актуальность профессиональной подготовки специалистов для организации работы с дистантными семьями трудовых мигрантов. Очерчены некоторые особенности подготовки социальных педагогов в высшем учебном заведении.

***Ключевые слова:** подготовка специалистов, переподготовка специалистов, социально-педагогическое сопровождение, дистантная семья, обучение взрослых.*

The article addresses the questions of professional preparation of specialists for organizing work with distant families of migrant workers. Certain peculiarities of social pedagogue preparation at a higher educational institution are outlined.

***Key words:** preparation of specialists, retraining of specialists, socio-pedagogical support, distant family, adult education.*

У зв'язку зі стрімкою інтеграцією України до європейського союзу виникла потреба приведення багатьох галузей життя до європейського рівня. Одним з основних моментів, що потребує удосконалення, є професійна підготовка фахівців, у тому числі й майбутніх соціальних педагогів.

Розгляд діяльності соціального педагога з позиції її практичної спрямованості дозволяє визначити групи об'єктів соціально-педагогічної роботи, серед яких особливе місце посідає сім'я, адже фундаментальні зміни передусім політичних та соціально-економічних умов життєдіяльності громадян України за роки незалежності разом із значним позитивом призвели водночас до цілої низки господарсько-побутових, психолого-педагогічних, правових труднощів, що спонукало загострення багатьох протиріч у сім'ї, особливо відбилося на процесі соціального становлення дітей та їх вихованні.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема підготовки соціального педагога до професійної діяльності з сім'єю була і є предметом розгляду українських та зарубіжних науковців і практиків. Так, зокрема, різні аспекти підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю та членами їх сімей представлені у працях Т.Г.Жаровцевої, А.Й.Капської,

І.В.Козубовської, Л.Г.Коваль, Л.М.Міщик, Н.М.Стрельнікової; питання підготовки педагога до роботи з різними типами сімей розглядали Т.Ю.Гущина, О.М.Семенов, Р.К.Серьожнікова, І.М.Трубавіна, Н.А.Усманова, Т.І.Шульга та ін.; особливості роботи з батьками вивчали науковці П.П.Блонський, І.В.Гребенніков, Г.К.Селевко, О.В.Сухомлинська, Н.М.Стрельнікова та ін. Разом із тим у сучасних умовах розвитку українського суспільства усе ще залишається актуальною проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними категоріями сімей і, зокрема з новим соціальним феноменом в Україні – дистантними сім'ями трудових мігрантів, урахування соціальними педагогами у цій роботі специфічних особливостей такої сім'ї як соціального інституту. Здійснений нами аналіз наукових джерел, показав, що даний напрямок професійної підготовки соціальних педагогів практично не вивчається.

Розв'язання проблеми створення ефективної системи соціально-педагогічного впливу на сім'ю обумовлено орієнтацією сучасної теорії і практики на гуманізацію виховного процесу в сім'ї, де дитина має почуватися найбільш захищеною.

Державним стандартом підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі перед-

бачено ознайомлення майбутніх фахівців з різними категоріями сімей та технологіями соціально-педагогічної роботи з ними. Враховуючи актуальність соціально-педагогічної проблеми, викликані появою дисфункціональних дистантних сімей трудових мігрантів, ми вважаємо за необхідне посилити увагу до цих сімей у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, особливо зважаючи на стрімке збільшення трудової міграції та її негативні соціальні наслідки, серед яких найбільш типовими є набуття цими сім'ями нового статусу (неповної, неблагополучної) та деформації у соціалізації дітей із вказаної категорії сімей. Отже, процес професійної підготовки соціальних педагогів повинен ураховувати актуальні проблеми сучасності, передбачати різноманітні зміни у суспільстві та збільшення кількості сімей, які потребують допомоги.

Вітчизняні науковці переконані, що і зміст, і методи підготовчої роботи потребують постійного оновлення, щоб відповідати вимогам сьогодення, а процес "розв'язання існуючих проблем вимагає створення професійно-орієнтованої системи підготовки студентів у вищих навчальних закладах, яка передбачає оволодіння ними відповідними теоретичним, практичним та діагностичним арсеналом засобів" [3, с. 99].

На жаль, незважаючи на актуальність окреслених завдань, підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери у нашій країні ще не завжди відповідає потребам часу та вимогам суспільства. За результатами досліджень вітчизняних науковців "під час підготовки спеціалістів у ВНЗ недостатньо використовується зміст навчальних дисциплін, обмежено використовуються шляхи залучення студентів до практичної діяльності у зазначеному напрямку, недостатньо використовуються можливості навчально-виховного простору ВНЗ для формування спеціаліста. Значна частина студентів вважають себе неготовими здійснювати роботу серед учнів, особливо старших класів з причин відсутності достатньої бази знань, практичних умінь і досвіду такої роботи (24%); частина студентів зазначає, що мають широкий інструментарій діагностичної роботи, методичний портфель, але недостатньо умінь, досвіду і внутрішньої впевненості, щоб використовувати їх на практиці (21%), лише 18% опитаних вважають себе готовими до роботи в профілактичному напрямку" [3, с. 99].

Метою нашої статті є обґрунтування актуальності професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями трудових мігрантів та окреслення деяких аспектів такого навчання в умовах педагогічного університету.

З огляду на те, що в сучасній Україні проблема трудової міграції існує десятиліттями, а кількість дистантних сімей збільшується, постійно виникають деформації у процесі соціалізації дітей з таких сімей. Перебування батьків на заробітках за кордоном часто призводить до дисфункційності сім'ї, бездоглядності дітей, викривлення у вихованні, відсутності авторитету у батьків, зміни ціннісних орієнтацій тощо. У роботі з сім'єю соціальний педагог орієнтується на попередження виникнення різноманітних проблем, але часто робота фахівця з сім'єю трудових мігрантів розпочинається тільки у разі виникнення неблагополуччя і вимагає вже супроводу.

Соціально-педагогічний супровід – це "довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучних сімей, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві; корекцію і покращення внутрішньосімейних стосунків, стосунків сім'ї із мікро- і макросередовищем" [6, с. 38].

Соціально-педагогічний супровід сімей як процес допомоги та підтримки сімей висвітлено в працях вітчизняних дослідників: С.Данюк, І.Зайнишевої, Д.Зверевої, А.Капської, І.Пеши, І.Трубавіної та ін.

Важливо, щоб супровід, як і будь-яка робота соціального педагога з сім'єю, був ефективним. При цьому науковці виділяють критерії його ефективності: "відновлення і виконання сім'єю своїх функцій; відновлення внутрішньосімейних зв'язків та їх стабілізація; відновлення зв'язків сім'ї з мікросередовищем; відновлення зв'язків з макросередовищем" [6, с. 38].

З огляду на особливості дистантної сім'ї як дисфункціональної, сім'ї групи ризику, та з метою попередження проявів неблагополуччя доцільним, на наше переконання, є її соціально-педагогічний супровід протягом усього періоду перебування батьків за кордоном. Освітній, психолого-педагогічний та посередницький напрями реалізації соціально-педагогічного супроводу цих сімей повинні охоплювати такі сфери, як сімейне виховання, шкільне виховання та виховання за місцем проживання. А, отже, ця особливість має бути передбачена у змісті професійної підготовки соціального педагога до роботи з даною категорією сімей.

Однією з найважливіших умов успішної взаємодії соціального педагога та сім'ї є бажання батьків співпрацювати, навчатися та змінюватися, що вимагає від фахівця умінь встановлювати з батьками довірливості, партнерські стосунки. Для цього фахівець повинен мати хороші теоретичні знання та практичний досвід роботи.

У процесі професійної підготовки соціальних педагогів важливим є формування в них умінь і навичок встановлювати контакт із сім'ями як на рівні батьків, так і на рівні дітей, визначати конкретні проблеми сім'ї та причиново-наслідкові зв'язки у їх виникненні; здійснювати профілактичну роботу серед сімей групи ризику з метою запобігання їх дисфункційності; обирати найбільш доцільний арсенал форм і методів роботи як з дітьми, так і батьками у кожному конкретному випадку.

Для того, щоб у майбутньому робота соціальних педагогів з батьками школярів не носила формального характеру, а була дієвою і корисною для батьківської громадськості, важливим є ознайомлення студентів як із стратегічними завданнями психолого-педагогічної просвіти батьків, так і з перевагами та недоліками використання різних форм і методів її проведення.

Серед стратегічних завдань організації психолого-педагогічної просвіти батьківської громадськості, представлених у науковій літературі, можна окреслити наступні:

- допомога батькам у пошуці необхідної інформації з розвитку і виховання дитини, в орієнтації в

цій інформації, розумінні потреб дитини, створенні умов, які б ці потреби задовольняли;

- формування впевненості батьків у своїх силах; покращення стосунків між чоловіком і дружиною, батьками і дитиною, дитячої дисципліни;

- допомога батькам у формуванні у дітей життєвих умінь і навичок [7, с. 19].

Отже, професійна підготовка студентів до роботи з батьками повинна враховувати окреслені завдання, які певним чином орієнтують і на зміст цієї підготовки, а також передбачати висвітлення окремих особливостей, принципів та методів організації психолого-педагогічної просвіти батьків з точки зору андрагогічного та особистісно орієнтованого підходів.

Згідно із андрагогічним підходом процес формування психолого-педагогічної компетенції батьківської громадськості шляхом навчання повинен будуватися на врахуванні особливостей дорослих, які навчаються і при цьому зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід у навчанні батьків передбачає створення таких умов, у яких вони знаходилися б не в ролі виконавців або пасивних спостерігачів, а були повноправними авторами своєї “життєвої позиції”, відповідальними за власні вчинки, що вимагає у процесі навчання зосередження на потребах особистості, надання пріоритету індивідуальності, самоцінності; передбачає співпрацю між педагогом і батьківською аудиторією, удосконалення педагогічних відносин у бік їх відвертості, емпатійності, створення ситуацій вибору й відповідальності, а також пристосування методики до навчальних можливостей батьків.

Ознайомлення студентів з перевагами та недоліками різних методів навчання дорослих дозволить їм правильно обирати методи психолого-педагогічної просвіти батьків залежно від мети та особливостей аудиторії.

Відомий український науковець І.М.Трубавіна виділяє такі методи навчання дорослих, як лекція, обмін запитаннями, перегляд тематичних відео- та фотоматеріалів, вивчення кейсів (прикладів з практики), рольові ігри, обговорення, самостійна робота, індивідуальні консультації, кожен з яких має типові варіанти, переваги та недоліки. Зокрема:

- лекція – ефективний та швидкий метод навчання в інформуванні великої кількості слухачів, але не довготривалий, оскільки важко підтримувати увагу слухачів понад 20 хвилин;

- обмін запитаннями – це актуальний метод для вивчення незнайомої та легкої для сприйняття теми, передбачає активність зацікавлених слухачів і легке запам'ятовування ними інформації, але може бути некорисним, якщо запитання будуть цікаві не усім;

- перегляд тематичних відео- та фотоматеріалів необхідний для навчання новим умінням і навичкам, проведення співбесіди; допомагає уникнути монотонності заняття, але вимагає періодичної зміни діяльності, оскільки в темному приміщенні легко заснути;

- вивчення прикладів з практики (кейсів) навчає організаційним умінням та діям у надзвичайних ситуаціях, за допомогою імітації різних життєвих ситуацій. Цей метод дозволяє ознайомитися з ситуацією до її виникнення в реальному житті та обрати потрібний варіант дій, але необхідно уникати

невідповідального ставлення та переоцінки власних можливостей;

- рольові ігри використовуються для надання можливості слухачам закріпити знання та практично використати наявні навички. Цей метод сприяє формуванню життєвих умінь та навичок, але може призводити до відчуття “на сцені”, де одні слухачі можуть нервувати, а інші заперечуватимуть користь від вигаданих ситуацій;

- обговорення важливе для обміну думками, ознайомлення з точкою зору та цінностями інших людей; допомагає соціальному педагогу з'ясувати ставлення слухачів до проблеми. Але цей метод може перейти в дискусію, або конфлікт, якщо погляди слухачів занадто розходяться;

- самостійна робота зазвичай використовується для тих, хто не може постійно відвідувати навчальні курси. Цей метод актуальний у будь-якій сфері, але потребує розробки навчальних матеріалів та доповнення аудіо-, відеоматеріалами;

- індивідуальні консультації використовуються у будь-якій навчальній темі для отримання зворотного зв'язку, моральної підтримки деяких слухачів, перевірки їх морального стану. Цей метод є недоцільним при короткотривалому навчанні та обмежує педагога у великій кількості слухачів [8, с. 80–82].

Для використання будь-яких з перелічених методів навчання дорослих, соціальний педагог повинен пройти відповідне теоретичне навчання (включає більшість розглянутих методів) та закріпити його на практиці.

Практика свідчить, що, володіючи базовими знаннями та отримавши певний практичний досвід, соціальні педагоги під час соціально-педагогічного супроводу дистантних сімей трудових мігрантів не можуть уникнути труднощів:

- неприйняття та неусвідомлення батьками проблеми;

- небажання “опікунів” співпрацювати з соціальним педагогом та іншими фахівцями;

- неусвідомлення батьками та “опікунами” необхідності відкритості у спілкуванні, що призводить до непорозуміння та виникнення конфлікту “батьки-діти”;

- змін ціннісних орієнтацій та втрати батьками авторитету у дітей.

Організація роботи соціального педагога з сім'ями трудових мігрантів потребує різнопланової допомоги, передбачає вирішення специфічних проблем та подолання перелічених вище складних моментів. На думку Н.Гордієнко, для цього необхідно “проводити спеціально організовану фахову роботу як з батьками дитини або особами, що їх замінюють, так безпосередньо з дітьми та їх найближчим соціальним оточенням” [2]. Така робота потребує від соціальних педагогів додаткових знань, досвіду та відповідної підготовки. Фахівцям потрібно постійно бути готовими до змін, які відбуваються у суспільстві та житті сімей трудових мігрантів.

Ми вважаємо, що одним із дієвих шляхів практичної професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями трудових мігрантів може виступати волонтерська діяльність студентів. Беручи участь у роботі соціального педагога з дистантною сім'єю, студенти отримують практичні знання та набувають необхідних навичок.

Робота з сім'ями трудових мігрантів вже багато років проводиться Центрами соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, але відповідної спеціальної підготовки фахівців практично не відбувається. А така підготовка вкрай необхідна, оскільки сім'ї трудових мігрантів є дисфункційними, в них відбувається деформація процесу соціалізації дітей, не задовольняються потреби членів сім'ї, відбувається відчуження дітей від батьків, з'являються девіації в поведінці дітей, виникають непорозуміння та конфлікти як між членами сім'ї, так і з оточенням.

Про важливість надання сім'ям трудових мігрантів кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги свідчить представлена на інтернет-сайті Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України Аналітична записка "Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів", у якій окреслені орієнтири державної політики в цьому напрямку. Так, у пункті 11 зазначено: "Провести перепідготовку та/або підвищення кваліфікації кадрів (соціальних педагогів, шкільних психологів, працівників соціальних служб) з акцентом на роботі з дітьми трудових мігрантів". Для цього відділом соціальної політики запропоновано: розробити єдину програму підвищення кваліфікації у роботі із дітьми трудових мігрантів для психологів, соціальних педагогів, педагогічних працівників загальноосвітніх закладів та соціальних служб допомоги; розробити навчально-методичний посібник для фахівців із соціальної роботи щодо допомоги дітям трудових мігрантів; упроваджувати практику відряджень з установленою фахівцями необхідною періодичністю з групи кваліфікованих соціальних педагогів та психологів з місцевих соціальних служб допомоги до шкіл для перевірки та опрацювання "складних

випадків" дітей трудових мігрантів; забезпечувати зв'язок дитини з батьками [1].

Робота соціального педагога з сім'ями трудових мігрантів є дуже важливою особливо на етапі планування від'їзду за кордон, коли виникнення проблем ще можливо попередити. Батьки мають бути поінформовані про наслідки своєї відсутності та можливість виникнення проблем, характерних для цієї категорії сімей. Важливим завданням роботи соціального педагога на даному етапі є превентивна робота з батьками з метою попередження виникнення деформацій у соціалізації дітей, зміни ціннісних орієнтацій (як дітей, так і самих батьків), втрати батьками авторитету, бездоглядності дітей тощо. Для виконання такої роботи фахівцю потрібно мати хороші базові знання та постійно розвиватися.

З огляду на зазначене, для покращення підготовки та перепідготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями трудових мігрантів вважаємо за доцільне введення у навчальний процес ВНЗ спецкурсу, який буде орієнтований на підготовку до соціального супроводу саме цієї категорії сімей; кожен рік проводити курси підготовки фахівців; ознайомлювати студентів та практикуючих соціальних педагогів з результатами сучасних досліджень; проводити круглі столи та конференції за участі науковців, викладачів, соціальних педагогів, представників місцевих, районних та обласних рад.

Узагальнюючи, необхідно наголосити, що соціальний педагог повинен брати активну участь у житті сімей трудових мігрантів і для ефективності його роботи потрібна якісна підготовка у ВНЗ. Знання та досвід соціального педагога повинні відповідати потребам часу та суспільства, які постійно змінюються.

Література

1. Аналітична записка "Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів: (інтернет-сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України) [Електронний ресурс] / К. Ковязіна (Відділ соціальної політики). – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>. – Назва з екрана.
2. Гордієнко Н. Соціально-педагогічні засади організації допомоги дітям з сімей трудових мігрантів / Н. Гордієнко. – Дрогобич : Редакційний відділ Дрогобицького державного педагогічного у-ту ім. І. Франка, 2010. – С. 84–92. (Вісник соціально-гуманітарного інституту ; вип. 3).
3. Маиборода Г. Л. Деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання підлітками психоактивних речовин / Г. Л. Маиборода, О. В. Тютюнник. – Черкаси : Черкаський національний у-т ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 98–104. – (Вісник Черкаського університету; серія "Педагогічні науки ; вип. 123).
4. Насырова Э. Ф. Методическая система обучения в профессиональной подготовке учителей / Э. Ф. Насырова. – Краснодар : Коллектив авторов, 2012. – (Сборник научных трудов) (Современная наука: тенденции развития : материалы II Международной научно-практической конференции 30 июля 2012 г.). – Т. 1. – 2012. – С. 205–208.
5. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Чернівці, 30–31 жовтня 2008 р.) / Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Технодрук, 2008. – 176 с.
6. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2002. – 132 с.
7. Трубавіна І. М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : науково-методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів / І. М. Трубавіна. – К. : УДЦССМ, 2000. – 88 с.
8. Трубавіна І. М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї : наук.-метод. матеріали / І. М. Трубавіна ; Державний центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді. – К. : Державний центр соціальних служб для молоді, 2003. – 86 с. – (Бібліотека соціального працівника).

УДК 373.2.011.3-51

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Коваленко О.В.

У статті розкрито тлумачення основних понять досліджуваної проблеми, проаналізовано нормативні документи з означеного питання, окреслено педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, компетентність, новації, інновації.

В статье раскрыто значение основных понятий исследуемой проблемы, проанализированы нормативные документы по названному вопросу, очерчены педагогические условия формирования инновационной компетентности будущих организаторов дошкольного образования.

Ключевые слова: педагогические условия, компетентность, новации, инновации.

The article elucidates the meaning of the basic notions of the investigated problem, gives analysis of the respective normative documents and outlines the pedagogical conditions for innovative competence formation of future organizers of preschool education.

Key words: pedagogical conditions, competence, novations, innovations.

В Україні завершено перший етап трансформацій. Подальша логіка розвитку суспільства є логікою інноваційних реформ, серед яких значну роль відіграють реформи освіти. Створення єдиного освітнього простору в межах ЄС, а також Болонський процес сприяли справжньому “вибуху” інноваційних процесів в освіті України [5].

Сьогодні школи, дошкільні заклади, їх керівники та колективи прагнуть знайти своє обличчя, стиль роботи. Для цього вже є певні умови: створені варіативні комплексні програми, ініційовані МОНМС України, які доопрацьовуються і перевидаються, педагогам надано право вибору методик, засобів організації навчально-виховного процесу з дітьми. Крім того, з’явилися педагогічні колективи, що втілюють у життя ідеї М.Монтессорі, С.Русової, В.Сухомлинського та інших видатних педагогів. Вони укладають свої статuti на основі концепцій цих педагогів та інших інновацій.

У зв’язку з цим актуалізується проблема підготовки вихователів, організаторів дошкільної освіти, котрі були б “відкриті” до використання різних інновацій у роботі з найменшими. Майбутні вихователі не повинні боятися впроваджувати в освітній процес дошкільного навчального закладу нові технології та науково-методичні досягнення. Готовність майбутніх педагогів до інноваційної

професійної діяльності є важливою умовою реалізації цієї суспільно та педагогічно значущої проблеми.

Сприйнятливість до нового формується у людини змалечку і впливає на все її життя. Колосальну роль у цьому відіграє творча атмосфера оточуючого середовища (сім’я, дитячий садок, школа) та дорослих (членів родини, педагогів), які безпосередньо спілкуються з дитиною.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності, зокрема, не є природженою якістю особистості, а являє собою результат її підготовки в педагогічному навчальному закладі.

Тому завданнями нашого дослідження було опрацювання досліджень науковців з проблем формування інноваційної компетентності, зокрема, аналіз нормативних документів з означеної проблеми, розкриття шляхів формування інноваційної компетентності майбутніх організаторів дошкільної освіти до інноваційної професійної діяльності.

Наукова ефективність ідеї не може бути доведеною, справедливо зазначає Л.Ващенко, якщо не з’ясовано смисл термінів та не сформульовані положення [2]. Відтак науковець доречно радить звернутися до трьох правил, обґрунтованих Б.Паскалем: правило дефініцій, яке забороняє приймати двозначні терміни без визначень, а

використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію; правило аксіом, згідно з яким необхідно виводити в аксіоми лише очевидне; правило доведення, що зобов'язує доводити усі положення, використовуючи лише найбільш очевидні аксіоми чи доведені твердження. При цьому вчений застерігає від зловживання двозначних термінів та ігнорувань мисленневих дефініцій, що уточнюють та пояснюють смисл [2].

Саме тому, на першому етапі важливим завданням нашого дослідження було опрацювання категоріально-понятійного апарату дослідження, а саме: "підготовка до діяльності", "готовність", "готовність до професійної діяльності", а також "компетентність", "компетенції", "інновації" та "новації".

"Готовність до діяльності" – стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [4, с. 137–138].

Проблема готовності до різних аспектів педагогічної діяльності є предметом дослідження таких науковців, як: Л.Кадченко, В.Ковальов, Л.Кондрашова, З.Левчук, А.Ліпенко, К.Макагон, О.Мищенко, Н.Рябуха, Ю.Сенько та ін.).

Зокрема, В.Ковальов під підготовкою розуміє "динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості як готовність", а, на думку К.Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї.

Деяко ширше трактування співвідношень між поняттями "готовність" і "підготовка" подано у Л.Кадченко, яка зазначає, що "професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості. У цьому, на наш погляд, полягає діалектичний характер готовності".

Окрім того, процес професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ III–IV рівнів акредитації є предметом наукового опрацювання таких дослідників як: Г.Беленької, Н.Лисенко, О.Кучерявого, Г.Підкурғанної, Т.Танько, Н.Грама, Т.Зотеевої, Т.Котик, Л.Плетеницької, О.Поліщук, Н.Голоти та ін.

Щодо професійної готовності студента, то К.Дурай-Новакова зазначає, що вона має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього педагога. Структура професійної готовності – взаємодія функціональних компонентів, на її думку виглядає наступним чином: мотиваційний, пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-налаштувальний. Професійна готовність може існувати як риса особистості.

Особливого значення надає Н.Лисенко не виділенню окремих компонентів, а конкретизації структури категорії "готовність". Вона це робить за такими ознаками: позитивне ставлення до суб'єкта, об'єкта та способу діяльності; емоційна насиченість позитивного ставлення, особистісна зацікавленість; знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи впливу; знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта активності, спостережливості, мотивації, самостійності та

цілеспрямованості, бажання здобувати нові знання та ділитися ними, заохочувати та зацікавлювати інших і т.д.

Таким чином, на думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, котрий формується і виявляється в процесі діяльності.

Поняття "компетенції" та "компетентність" розглядають О.Бондаревська, А.Деркач, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова та ін. Найбільш повно стосовно педагогів дошкільнят досліджена ця проблема Г.Беленькою [1, с. 13–16].

Наступними категоріями нашого дослідження є "новація" та "інновація". Чітко розрізнити ці терміни закликають І.Підласий та А.Підласий. Вони звертають увагу на те, що для позначення новацій, заміни чогонебудь новим існує нормативне англійське слово "novation". Інновація ж означає таке нововведення, що здійснюється в системі за рахунок її власних ("in" – всередині) ресурсів, резервів. У процесі аналізу нинішніх перетворень, нововведень в освіті необхідно визначити, радять науковці, чи здійснюються вони за рахунок внутрішніх, ще не використаних резервів педагогічної системи і, чи є ці нововведення інноваціями в повному розумінні цього слова? [6, с. 3].

Інновацію в освіті сучасні українські вчені розглядають як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому (О.Савченко); як "... комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій..." (Л.Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В.Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О.Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л.Даниленко); нововведення, новаторство, створення нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів, а також новизною та оригінальністю (А.Бурова) [1; 2; 3; 5; 6].

Крім того, ряд авторів виділяють поняття "інноваційний процес". Т.Шамова зазначає, що інноваційний процес включає в себе формування та розвиток змісту й організації нового; О.Попова визначає інноваційний педагогічний процес як "обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій та зміни освітнього середовища, де здійснюється його життєвий цикл; на думку Л.Ващенко, інноваційний процес – це "циклічний процес переходу в якісно інший стан, з ревізією застарілих норм і положень..."; М.Поташник стверджує, що інноваційний процес – це комплексна діяльність щодо створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень тощо.

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було опрацювання законодавчих та відомчих документів, у яких висвітлюються питання інновацій.

Інноваційну діяльність в освіті регламентує ряд нормативних актів, а саме: Закон України "Про

інноваційну діяльність” (2002), Положення “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” (2000) та Положення “Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад” (2002).

У Законі України “Про інноваційну діяльність” визначені правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, зокрема і в освітній галузі, а отже, спрямований на підтримку розвитку не лише економіки, а й освіти, науки, культури держави інноваційним шляхом. Закон дає визначення низки термінів та правильне, адекватне їхньому значенню вживання. Це допоможе грамотно організувати і скеровувати інноваційну та експериментальну діяльність у закладах усіх ланок вітчизняної системи освіти, оскільки на практиці зустрічається чимало перекручень у цій сфері.

Метою нашого дослідження на наступному етапі було розкриття шляхів формування інноваційної компетентності у майбутніх організаторів дошкільної освіти.

Найбільш повно це питання представлено І.Дичківською. Так, зокрема, нею визначені поняття готовності до інноваційної педагогічної діяльності та інноваційної компетентності педагога; виділені основні принципи інноваційної діяльності педагога; подано перелік професійних та особистісних якостей педагога, підготовленого до інноваційної професійної діяльності; перелік показників для визначення готовності педагога до інноваційної діяльності; виокремлено рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій тощо [3, с. 276–295].

Ми цілком поділяємо твердження І.Дичківської про те, що для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності, що значною мірою є породженням, за словами дослідниці, традиційного вишівського навчання [3, с. 289].

Ряд дослідників визначають, що основною моделлю, за якою здійснюється підготовка педагогів і яка найбільше усталилась у практиці педагогічних коледжів, інститутів та університетів, є навчально-дисциплінарна модель.

Практика побудови навчально-виховного процесу за такою моделлю призвела до наслідків, які психологи назвали “ефектом завченої безпомічності”. Цей ефект виникає в розпорядку життя дитини, який чітко планується, виконується і контролюється, що зумовлено тим, що основною метою педагога виступає виконання програми і плану.

Суть “ефекту завченої безпомічності” полягає в тому, що дитина раз-по-раз переконується, що вона не може змінити ситуацію, вибирати, не може своєю активністю вплинути на хід подій і, врешті-решт, перестає виявляти цю активність, досліджувати, пробувати, експериментувати, запитувати, відмовляється від пошуку, тобто втрачає ті риси, які є психологічно закономірними для цього віку. Основні риси, яких дитина набуває – слухатись і виконувати. Часто до появи цього ефекту призводить і гіперопіка дитини.

Соціально-психологічним наслідком “ефектом завченої безпомічності” стає втрата дитини почуття впевненості, віри в себе, життєрадісності, навіть почуття власної гідності і творчого начала. У цьому

психологи вбачають коріння майбутньої пасивності чи агресивності як в особистому, так і в родинному, в суспільному, професійному житті, безвідповідальності, байдужості і в цілому низької громадянської і психолого-етичної культури.

З метою запобігання такого становища І.Дичківська радить докорінно змінити взаємодію викладачів зі студентами. Дослідниця виділяє низку принципів, яким має відповідати ця взаємодія [3, с. 289].

Щодо форм організації навчально-виховного процесу, то найбільш ефективними є використання дискусій, проблемних ситуацій, дидактичних та ділових ігор, методу проектів тощо. А найголовніше, на нашу думку, полягає у зміні самої атмосфери у ВНЗ, за якої відбувається вільне спілкування, обмін думками, досвідом, певними напрацюваннями всіх учасників процесу професійного зростання, розвиток рефлексивного мислення, підтримка їх креативності.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення її на суб’єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Яскравим прикладом створення належних організаційно-педагогічних умов для формування інноваційної компетентності у майбутніх педагогів дошкільної освіти, на нашу думку, є організація їх навчання у Київському університеті імені Бориса Грінченка. У 2007 р. нашим ректором, д. філос. н., професором, Академіком НАПН України В.О.Огнев’юком був здійснений фактично “революційний прорив” в системі освіти м.Києва, котрий на той час багатьма сприймався доволі скептично. Ніби слідуєчи словам відомого барда Б.Окуджави: “Возьмемся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке!” За ідеєю ректора до структури Університету ввійшли муніципальні педагогічні коледжі м.Києва: Київський міський педагогічний коледж при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Київський педагогічний коледж імені К.Д.Ушинського, Київський міський педагогічний коледж, тобто всі вони були об’єднані в один педагогічний навчальний заклад – Київський міський педагогічний університет імені Б.Д.Грінченка, що було відображено у Концепції цілісної системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів м.Києва і затверджено рішенням Київради 22.08.2007 р.

Минуло неповних п’ять років, а на сьогодні це – багатопрофільний ВНЗ IV рівня акредитації, у структурі якого функціонує педагогічний коледж. Завдяки цьому молоді люди, випускники 9-х класів, мають можливість вступити у коледж і, після його закінчення, продовжувати навчання за обраною спеціальністю у відповідному інституті Університету на ОКР “бакалавр”, “спеціаліст” та “магістр” або ж після 11-го класу – одразу на ОКР “бакалавр”.

Колосальна робота здійснюється в Університеті у цьому напрямі, що допомагає студенту відчувати себе суб’єктом навчання, відійти від монологізованих форм навчання, підтримувати прагнення до творчого самовдосконалення, культивувати дух успішності у

розв'язанні завдань різного рівня складності. Фахові дисципліни змістовно й організаційно спрямовані на реалізацію у професійній підготовці майбутнього вихователя та організатора дошкільної освіти професійної позиції "не над, а разом з дітьми". У кожній навчальній дисципліні професійного спрямування передбачається широке використання інноваційних підходів і технологій. Доволі широке використання інноваційних технологій і у позааудиторний час: підготовка ІНДЗ із застосуванням ІКТ, розробка студентами проектів для дітей різних вікових груп, підготовка творчих завдань для виробничої практики, участь у пошуковій та дослідницькій діяльності в межах роботи СНТ тощо. Збагачений таким професійним досвідом, майбутній вихователь

та організатор дошкільної освіти і в умовах власної професійної діяльності зможе змістовно і корисно використовувати інноваційні технології як в роботі з дітьми, так і з членами колективу ДНЗ.

Народна мудрість стверджує, що час – найоб'єктивніший суддя. Перші захоплення і критичність суджень щодо використання інноваційних технологій в дошкільній освіті звільнили місце всебічному аналізу. Лише вивчення, аналіз, апробація, ретельне обміркування, наукове обґрунтування дадуть певні знання, на основі чого можна робити вибір щодо використання тих чи інших інновацій у дошкільних закладах. А під силу це буде зробити лише педагогам-організаторам, готовим і "відкритим" до інноваційної педагогічної діяльності.

Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посібник / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
6. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 2–4.

УДК 37.013.42

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Марій М.М.

У статті розкривається важливість всебічної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників за допомогою інноваційних інтерактивних технологій. Акцентується увага на деяких методах інтерактивного навчання; основних ознаках інноваційних технологій. У змісті статті охарактеризовано особливості мультимедійного обладнання.

Ключові слова: інноваційні технології, інтерактивне навчання, освіта, лекція-бесіда, семінар-дискусія, кейс-метод, групова дискусія, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, мультимедіа.

В статье раскрывается важность разносторонней подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников с помощью инновационных интерактивных технологий. Акцентируется внимание на некоторых методах интерактивного обучения; основных признаках инновационных технологий. Дана характеристика особенностям мультимедийного оборудования.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивное обучение, образование, лекция-беседа, семинар-дискуссия, кейс-метод, групповая дискуссия, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, мультимедиа.

The article elucidates the importance of all-round preparation of specialists in the socio-pedagogical area by means of innovative interactive technologies. The focus of attention is on the main features of innovative technologies and certain methods of interactive teaching. Peculiarities of the multimedia equipment are characterized in the article.

Key words: innovative technologies, interactive teaching, education, lecture-discussion, seminar-discussion, case method, group discussion, brainstorm, case analysis, business game, multimedia.

Практика засвідчує, що у вітчизняній вищій школі встановлена така ситуація, коли здебільшого кожний навчальний заклад розробляє власну концепцію формування в студентів готовності до соціально-педагогічної діяльності у процесі оволодіння спеціальністю "Соціальний педагог". Ідеться про певний спосіб трактування процесу системного формування фахівця, технологічного забезпечення підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Натомість загальною рисою розроблених концепцій є надання особливого значення засвоєнню студентами принципів соціально-педагогічної діяльності, етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів), усвідомленню ними на рівні переконань особистісно-професійної відповідальності та причетності до процесу встанов-

лення в соціумі загальнолюдських цінностей [7, с. 71–72].

Актуальність проблеми. Майбутні соціальні працівники та соціальні педагоги мають бути готовими до виконання складних професійних завдань у процесі співробітництва з різними категоріями населення. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти України одне із пріоритетних завдань – усебічна підготовка студентів для підвищення рівня їхньої обізнаності стосовно практичної діяльності в різноманітних, іноді екстремальних ситуаціях, у тому числі і засобами інформаційних технологій.

Якщо врахувати, що діяльність соціальних працівників та соціальних педагогів передбачає широкий перелік сервісних послуг, які надають клієнтам соціальної роботи та об'єктам соціально-

педагогічної діяльності для їхнього інформування, консультування, обслуговування, стимулювання тощо, а соціальний працівник чи соціальний педагог, надаючи певну послугу, одночасно виконує одну або кілька ролей (аніматор, конфліктолог, керівник справами клієнта, захисник прав та інтересів тощо), то на сьогодні, на наш погляд, одна з найбільш результативних можливостей студентів застосовувати отримані знання на практиці – це в процесі інтерактивного навчання [12, с. 85–87].

Метою статті є вивчення нових шляхів удосконалення підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери, зорієнтованих на формування компетентостей, розвиток творчих та потенційних можливостей, забезпечення ефективних умов для самоосвіти та самовиховання студентів.

Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку суспільства (це більш стосується світових тенденцій загалом) освіта постає соціальним чинником стабілізації кожної людини, що є передумовою її успішної життєдіяльності.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, мотивація на саморозвиток, самоорганізацію та розкриття творчого потенціалу особистості студента, які є першочерговими завданнями сучасного вищого навчального закладу, зумовлюють доцільність використання інноваційних технологій в організації навчально-виховного процесу [1, с. 106].

Як вже зазначалося вище, у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників важлива роль належить методам інтерактивного навчання. В інтерактивному навчанні засвоюють від 70% до 90% інформації, формується досвід творчої діяльності, уміння самостійно набувати знання.

Одним із методів інтерактивного навчання є проблемна лекція-бесіда. Суть цього методу полягає в тому, що викладач під час лекції не подає суб'єктам навчальної діяльності готові знання, а ставить перед ними проблеми, спонукаючи шукати шляхи їх розв'язання. В цьому випадку діє стратегія "від проблеми до знань". Викладач повинен контролювати весь процес, періодично надаючи групі нову інформацію й нові питання, пояснюючи найскладніші з них. Ця лекція гарна тим, що проходить у діалогічній формі, причому викладач, спираючись на вже набуті студентами знання, підводить їх до засвоєння нових знань, закріплення й перевірки навчального матеріалу.

Таким чином проходить і семинар-дискусія, яка вимагає спеціальної підготовки студентів та проводиться з метою обговорення й розв'язання теоретичних і практичних проблем курсу, розвитку в студентів творчого мислення, формування умінь висловлювати свої думки, професійно використовувати знання в навчальних умовах.

Кейс-метод використовують з метою формування в студентів реалістичних уявлень про майбутню галузь професійної діяльності, відпрацювання варіантів розв'язання проблемних, конфліктних ситуацій. Кейс – детальний опис правдивого життєвого випадку.

Групова дискусія – ділова суперечка, яку використовують в колективному обговоренні теоретичних питань з метою оволодіння навичками застосування знань для аналізу дійсності. Цей метод дає можливість побачити досліджуване питання з

різних боків, зіставити протилежні й проаналізувати взаємні позиції, формує в студентів уміння слухати й взаємодіяти з іншими людьми.

Групову дискусію можна проводити в поєднанні з "мозковим штурмом" – одним з методичних прийомів, який сприяє активізації колективної творчої діяльності. Його використовують для накопичення максимальної кількості гіпотез за відносно короткий проміжок часу. Основні правила застосування цього методу такі: приймають і схвалюють будь-які гіпотези; під час генерування ідей забороняють будь-яку критику й зауваження; гіпотези оцінюють не в ході їх висунення, а на етапі обговорення, на якому і проводять ретельний відбір ідей.

Іншим інтерактивним методом є технологічний практикум, основна мета якого полягає в посиленні практичної спрямованості навчання. Основною формою роботи студентів на практикумах є групова діяльність. При цьому всі мікрогрупи виконують різні завдання, а на завершальному етапі відбувається колективне обговорення.

Аналіз конкретних ситуацій – це метод детального вивчення реальної чи штучної обстановки з метою виявлення її характерних якостей. Даний метод розвиває аналітичне мислення, спрямований на формування системного підходу до розв'язання проблеми, на виявлення правильних та помилкових думок та визначення оптимального рішення, на розвиток комунікативних умінь.

Метод імітаційно-рольового моделювання педагогічних ситуацій виконує одне з найважливіших завдань підготовки майбутніх соціальних педагогів та працівників, а саме – максимальне наближення навчального процесу до реальних життєвих проблем, з якими майбутні спеціалісти будуть мати справу у своїй професійній діяльності. Він передбачає конструювання моделей різноманітних педагогічних ситуацій. Цей метод проводять з метою набуття студентами певного досвіду й вироблення ними власного підходу до розв'язання проблем.

Гра як педагогічний засіб відома давно й використовується як спосіб засвоєння дитиною знань і умінь. Ділова гра як метод інтерактивного навчання служить передусім засобом розвитку творчого теоретичного й практичного мислення студентів, здатностей до аналізу соціально-педагогічних проблем, постановки й розв'язання суб'єктивно нових для студентів завдань [8, с. 82].

Аналіз теоретичних та прикладних розробок у галузі професійної освіти майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної сфери дає змогу розкрити специфічність професійно орієнтованих та інноваційних технологій навчання. Їх найважливішими характеристиками є:

- результативність (високий результат досягається кожним студентом);
- економічність (за одиницю часу ефективно засвоюється більший обсяг навчального матеріалу);
- ергономічність, психогігієнічність (навчання відбувається в умовах співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, без перевтоми та перенавантажень);
- формування високої мотивації до вивчення предмета, що дає змогу виявити та вдосконалити особистісні якості і розкрити потенційні можливості студентів);

– використання найновіших досягнень різних, суміжних із соціальною педагогікою та соціальною роботою, наук;

- підвищення інформативності змісту освіти;
- розвиток загальнонавчальних та професійно спрямованих навичок;
- навчально-методичне забезпечення, що гарантує активну мисленнєву діяльність студентів;
- наступність, що дає змогу поступово ускладнювати та нарощувати структурні елементи, прийоми і методи професійно орієнтованої та інноваційної технології [10, с. 33].

В галузі як загальної, так і вищої освіти використовують мультимедійне обладнання, яке слугує помічником для максимально ефективного використання нових інформаційних, комунікаційних та інтерактивних технологій. Візуалізація інформації з використанням сучасних технологій можлива різними засобами. У даний час використовуються такі засоби, як:

- традиційний графопроектор (проектор);
- рідкокристалічна панель у поєднанні з проектором;
- мультимедіа-проектор;
- демонстраційні монітори з пристроями сполучення з комп'ютерною та відеотехнікою.

Звичайний проектор призначений для роботи зі слайдами. З використанням сучасних комп'ютерних технологій можна створювати дуже ефектні слайди й ефективно використовувати їх у навчальному процесі для тих дисциплін, що не піддаються частим змінам. Інші три способи використовуються для візуалізації зображень з екрана комп'ютера, відеокамери й зарекомендували себе дуже ефективно для навчальних дисциплін з часто оновлюваним змістом, тому що не потрібні постійні носії, інформацію можна швидше підготувати та змінити.

Інтерактивні дошки можна використовувати як у роботі у великій аудиторії, так і в невеликих студент-

ських мікрогрупах та групах. З їх допомогою можна урізноманітнювати процес навчання: викладач може читати лекцію, використовуючи одночасно текст, аудіоматеріали, відеоматеріали та інтернет-ресурси. Писати та робити позначки можна поверх усіх документів, діаграм та веб-сторінок. Будь-яку інформацію, відображену на інтерактивній дошці, можна роздрукувати, зберегти, відправити по електронній пошті й розмістити на сайт. Інтерактивні дошки можна підключати до стандартних комп'ютерів, якими обладнані вищі навчальні заклади.

Інтерактивні дошки дуже зручні для проведення дискусій. Студенти можуть використовувати дошку для того, щоб поділитися своїми ідеями, звернутися до попередніх занять, пригадати те, що було пройдено раніше і, таким чином, почати обговорення. Дошка може внести розмаїтість у звичний хід роботи за допомогою ігор та опитувань, а також надати доступ до додаткових матеріалів. Дослідження показали, що робота з інтерактивними дошками покращує сприйняття матеріалу, великий інтерактивний екран та яскраві кольори привертають увагу, сприяють кращому засвоєнню нового матеріалу [3, с. 27–28].

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського життя; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності студента – майбутнього спеціаліста за власну професійну діяльність. У зв'язку з цим винятково важливого значення у вищій освіті набуває використання інноваційних та інтерактивних технологій [5, с. 247].

Література

1. Архипова С. П. Професійна підготовка соціальних педагогів у контексті акмеологічного підходу / С. П. Архипова, Л. І. Смерчак // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 106–111.
2. Бар'яхтар В. Г. Підготовка наукової еліти – пріоритет державної освітньої політики / В. Г. Бар'яхтар, Ю. І. Горобець, А. В. Данилевич, С. М. Порев // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
3. Гатаулліна А. Інтерактивне й мультимедійне обладнання у школі / А. Гатаулліна // Відкритий урок. – 2009. – № 2. – С. 27–28.
4. Грищенко С. Самоактуалізація майбутнього фахівця соціальної сфери в контексті самостійної навчальної діяльності / Світлана Грищенко // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 36–39.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Добрянський І. А. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання / І. А. Добрянський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 47–55.
7. Кічук Я. В. Соціальний педагог – професія захисту, домінанта сучасних наукових досліджень / Я. В. Кічук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 71–77.
8. Ковальчук І. А. Методи інтерактивного навчання майбутніх соціальних педагогів / І. А. Ковальчук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 82–87.
9. Матвієнко О. В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С. 44–52.
10. Набока О. Професійно орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх педагогів / Ольга Набока // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 31–35.
11. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
12. Сіроштан О. В. Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. В. Сіроштан // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 1. – С. 85–89.
13. Стрілець С. Стандарти фахової підготовки у системі вищої освіти України: напрями вдосконалення / Світлана Стрілець // Рідна школа. – 2012. – № 1–2. – С. 17–22.

УДК 387:37.06.018.32

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Платонова О.Г.

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до професійної діяльності в установах соціальної сфери. Ключові слова: соціальний педагог, соціальний працівник, практична підготовка, професійна підготовка, абітурієнт.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих социальных работников и социальных педагогов к профессиональной деятельности в учреждениях социальной сферы. Ключевые слова: социальный педагог, социальный работник, практическая подготовка, профессиональная подготовка, абитуриент.

The article addresses the problem of preparation of future social workers and social pedagogues for professional activities in institutions of the social sphere. Key words: social pedagogue, social worker, practical training, professional preparation, university/college entrant.

Складний і багатогранний процес відродження національної освіти в контексті євроінтеграції України до світового простору висуває особливі вимоги до системи підготовки висококваліфікованих спеціалістів у вищій педагогічній школі. В умовах гуманізації освіти уваги потребує розробка та впровадження інноваційних форм і методів з метою якісної підготовки майбутніх фахівців до практичної роботи у соціальній сфері.

У підготовці соціального педагога до роботи актуальними є інноваційні підходи в організації саме практичної підготовки, яка згідно зарубіжного досвіду та практики підготовки таких фахівців повинна займати домінуюче місце. В цьому впевнені і викладачі кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Аналіз праць учених, а також досвід професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів свідчить, що інтегративної цілісної концепції досі не створено. Проблема професійної підготовки працівників соціальної сфери – соціальних педагогів та соціальних працівників є предметом вивчення багатьох дослідників. Такий інтерес до вказаної проблематики не є випадковим на сучасному етапі розвитку суспільних умов, є логічним, бо йдеться про задоволення наявних потреб суспільства у підготовці фахівців нового типу. Так, проблемі формування системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів значну увагу приділяли Б.С.Кобзар, В.М.Оржиховська, Н.Г.Никало,

Г.М.Сагач та ін. Багатоаспектність соціально-педагогічної роботи доведена у дослідженнях С.П.Архипової, Н.В.Заверико, І.Д.Звереві, А.Й.Капської, О.В.Киричука, Г.М.Лактіонової та ін. Різні аспекти підготовки фахівців з соціальної педагогіки розглянуто у дослідженнях А.Й.Капської, І.Миговича, Л.І.Міщик, В.А.Поліщук та ін.

Аналіз рівня підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників свідчить, що практика є органічним доповненням теоретичних курсів, що вивчаються студентами. Вона сприяє розвитку реалістичного підходу до майбутньої діяльності, допомагає студентам краще усвідомити сутність майбутньої професії і знайти своє місце в ній. Формуючи свою систему наскрізної практики протягом усього періоду навчання в університеті, ми використали досвід провідних вишів України, в яких підготовка соціальних педагогів до роботи у соціальній сфері здійснюється більш тривалий час.

Але можна зазначити, що деякі проблеми практичної підготовки виявляються загальними для багатьох вишів. На нашу думку, практична підготовка майбутніх фахівців до роботи у соціальній сфері повинна починатися з відбору абітурієнтів та їх довшівської підготовки.

З огляду на специфічність й універсальність цієї професії чітко виділяються головні вимоги до особистості спеціалістів, що не дає можливості проникнення у цю соціально значущу роботу й спеціальність випадкових людей. Отже, професія соціального педагога вимагає від людини особли-

вих морально-духовних якостей, без яких неможлива соціальна робота: терпимість, милосердя, співчуття, безкорисливість та гуманізм. Тому допрофесійна підготовка орієнтує учнів на розвиток професійно необхідних морально-етичних якостей. Вона повинна здійснюватися в умовах педагогічних класів загальноосвітніх шкіл та середніх закладів інших типів. Метою навчання учнів є їх профорієнтація на професію соціального педагога; профвідбір найбільш здібних учнів, які виявили себе під час навчання, організації виховної, культурно-дозвілєвої діяльності, у волонтерському русі та позашкільній роботі.

У ході цієї роботи здійснюється вирішення таких завдань:

1. Ознайомлення учнів із специфікою професії “соціальний педагог” і “соціальний працівник”.

2. Знайомство з історією розвитку соціально-педагогічної діяльності, видатними зарубіжними й українськими вченими-педагогами та працівниками соціальної сфери.

3. Вивчення професіограми соціального педагога й соціального працівника.

4. Виявлення можливостей кожного учня й співвідношення їх із вимогами, які висуваються до професії соціального педагога.

5. Отримання знань про деякі педагогічні закономірності, практичні уміння й навички ведення та організації виховної роботи у соціально-педагогічній сфері.

6. Здійснення волонтерської діяльності протягом усього терміну навчання.

Важливим доповненням до реалізації програми роботи педагогічного класу є рольові та ділові ігри, які допомагають формувати й діагностувати наявність комунікативної компетентності учнів.

Рольові ігри допомагають вирішувати конфліктні ситуації, але за умови виконання кожним учасником певної соціальної ролі і згідно з її особливостями вести у спілкуванні свою лінію.

У діловій грі, на відміну від рольової, основна увага зосереджується на інструментальному аспекті і майже не йде мова про міжособистісні відносини. Учень виконує дії, які несуть у собі ознаки як навчальної, так і професійної діяльності.

Відповідна спрямованість допрофесійної підготовки дає можливість реалізувати в ній три основні компоненти:

- освітній, спрямований на розвиток загальнокультурного рівня, пізнавальних інтересів учнів;

- психолого-педагогічний, спрямований на соціальне виховання і соціальну роботу як професійну діяльність, ознайомлення з соціально-педагогічними технологіями роботи;

- спеціалізований, спрямований на різноманітну діяльність юного соціального педагога (милосердя, фізична культура й здоров'я, культурно-дозвілєва, історико-краєзнавча, соціальний захист та ін.).

Крім умінь і навичок, отриманих у процесі навчання і безпосередньої діяльності важливим компонентом допрофесійної підготовки старшокласників є їх активна участь у діяльності соціально-психологічної служби школи. Соціальна активність є однією з важливих професійних функцій соціального педагога. Здійснюючи посильну допомогу шкільному

психологу, соціальному педагогу, педагогам-організаторам, батьківському комітету, раді профілактики школи учні педагогічного класу отримують навички взаємодії з різними соціальними інститутами, які беруть чи можуть брати участь у виховному процесі, а також навички навчання “рівний рівному”.

Проїшовши навчання в таких класах у абітурієнта на час вступу до ВНЗ вже частково будуть сформовані деякі знання і уміння як усвідомлені засоби розв'язання пізнавальних і професійних завдань, в основі яких лежить готовність до різних видів практичної діяльності.

Доцільним є включення учнів шкіл у співпрацю зі студентами під час волонтерської діяльності, або реалізації ними різноманітних соціальних програм спільно з громадськими організаціями.

Прикладом такої співпраці є участь студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” психолого-педагогічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка у реалізації програми “Освіта проти наркотиків”, що здійснювалася у 20-ти школах м.Чернігова упродовж майже п'яти років.

“Освіта проти наркотиків” включала вісім базових уроків. Програма була спрямована на реалізацію такої мети:

- донести до учнів базові знання про негативний вплив наркотиків на людину не лише у фізичному, а й емоційному, соціальному, економічному аспектах життя;

- формувати готовність учнів до прийняття власних рішень, протистояти маніпуляціям та тиску з боку, дати опір насильству;

- навчити альтернативам щодо наркотиків, повноцінному життю без них.

Саме практична соціально-педагогічна діяльність вимагає використання активних методів навчання з інноваційним підходом, сутність яких у тому, що навички соціальної роботи можливо удосконалювати занурившись у відповідне соціальне середовище, якими є загальноосвітні заклади, соціальні інституції, визначені нами як бази практики. І відповідно, на нашу думку, на часі проблема збільшення частки практичної підготовки у навчальному плані соціального педагога. Особливо це стосується безвідривних практик, які були перетворені у не зовсім суттєве доповнення до навчального процесу. Адже саме практика, яка здійснюється паралельно з теоретичною підготовкою і стає тим соціально-професійним середовищем, у якому постійно перебуває студент, занурюючись у різноманітні проблеми. Це дає можливість формувати уміння і відпрацьовувати навички, моделювати ситуації для практичних та лабораторних занять з фахових навчальних курсів, та ефективно використовувати найближче оточення студента.

Цьому сприяє і залучення провідних спеціалістів соціальних служб до розробки робочих програм навчальних курсів професійного спрямування, організації роботи з волонтерами.

Таким чином можна стверджувати, що уміння майбутніх студентів оцінити свій рівень особистісної готовності до роботи в соціальній сфері дозволить їм реально оцінити свою фахову спрямованість.

Література

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 240 с.
2. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К., 2000.
3. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, І. В. Старєва, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексик, О. І. Галицький ; за ред. І. А. Зязюна, О. П. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003.

УДК [378.147:316.28]:330

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ (В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ)

Рижкова А.Ю.

У статті аналізується проблема формування позитивної мотивації у студентів економічних спеціальностей до інтенсифікації навчання в умовах кредитно-модульної системи навчання. Досліджено шляхи формування позитивної мотивації студентів до інтенсифікації навчання. Виявлено мотиви інтенсифікації навчання студентів ВНЗ.

Ключові слова: формування позитивної мотивації, інтенсифікація навчання, мотиви інтенсифікації навчання.

В статье анализируется проблема формирования позитивной мотивации студентов экономических специальностей к интенсификации обучения в условиях кредитно-модульной системы. Исследованы пути формирования позитивной мотивации студентов к интенсификации обучения. Выявлены мотивы интенсификации обучения студентов ВУЗ.

Ключевые слова: формирование позитивной мотивации, интенсификация обучения, мотивы интенсификации обучения.

The author analyzes the problem of forming positive motivation of economic students for intensification of learning in conditions of the credit-module system. The ways of forming student positive motivation for intensification of learning have been investigated. The motives for intensification of student learning at a higher educational institution have been determined.

Key words: forming positive motivation, intensification of learning, motive for intensification of learning.

Постановка проблеми. У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу постала проблема формування позитивної мотивації студентів до інтенсифікації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, дозволяє зробити висновок, що проблемі мотивації студентів ВНЗ приділяється недостатньо уваги. Так, проблеми мотивації навчання школярів досліджуються Ю.К.Бабанським, А.К.Марковою, М.В.Матюхіною, О.В.Малихіною та ін. Досліджують мотивацію навчання студентів М.І.Леврінц, А.П.Огурцов, В.І.Чирков та ін. Водночас мотиви до інтенсифікації навчання студентів не були досліджені.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): 1) визначити види мотивів та уточнити класифікацію мотивів навчання студентів; 2) визначити мотиви до інтенсифікації навчання; 3) виявити які мотиви переважають; 4) визначити прийоми позитивної мотивації студентів до інтенсифікації навчання.

Виклад основного матеріалу. О.В.Малихіна дала наступне визначення навчальній мотивації – це загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти [7, с. 76]. С.І.Архангельський під мотивацією пізнавальної діяльності студентів розуміє фізіологічний процес, який є відношенням людини до процесу дійсності, викликаний потребою людини до пізнання [1, с. 9]. Практичний досвід, навички та вміння студентів закріплюються, розвиваються, завдяки інтересу та мотивам до навчання, які лежать в основі цього процесу [1, с. 161]. Особливістю навчальної діяльності студента є те, що вона є професійно-спрямованою, навчально-професійною, оскільки в майбутньому студент повинен розв'язувати завдання професійної діяльності [1, с. 107]. О.В.Малихіна узагальнює групи психологічних теорій мотивації. За біхевіористською теорією – мотивації сприяють внутрішні потреби людини, які спонукають людину до активних дій [7, с. 13]; за когнітивною

теорією – мотивації сприяють знання, уявлення, думки про те, що відбувається в зовнішньому світі, про причини й наслідки [7, с. 14]; за психоаналітичною теорією – основою мотивації поведінки є прагнення задовольнити власні вроджені інстинкти, які забезпечують його енергію та є джерелом активності [7, с. 16]; теорія К.Левіна – механізмом мотивації є врівноваження локального напруження, викликаного посталою потребою, у межах і відносно до більш загальної системи [7, с. 17]; теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини – в самій діяльності суб'єкта виділяються складові, які відповідають елементам мотиваційної сфери [7, с. 20]. Ці теорії свідчать про те, що для успішної діяльності повинна бути сформована позитивна мотивація до неї.

В дидактиці усі мотиви поділяються на соціальні та пізнавальні мотиви (А.К.Маркова, Б.Ц.Бадмаєв, А.В.Кузьминський), які поділяються на широкі та вузькі мотиви та мають певні рівні: широкі пізнавальні мотиви, учбово-пізнавальні, мотиви самоосвіти; соціальні мотиви поділяються на широкі соціальні мотиви, позиційні мотиви, мотиви соціальної співпраці (А.К.Маркова), тобто вони мають різний вплив на навчальний процес [1, с. 9]. Пізнавальні мотиви навчання студентів мають свій прояв у отриманні знань, та проявляються у використанні цих знань на практиці. Пізнавальні мотиви можуть бути вузькими та широкими. До вузьких відносяться мотиви самостійного здобування знань у підготовці до заліків, іспитів, тестових завдань (тобто лише за потреби отримати позитивну оцінку); мотиви прояву бажання участі у наукових студентських конференціях, круглих столах (коли це не особисте бажання студента, а бажання викладача). До широких пізнавальних мотивів студентів можна віднести мотиви самостійного вдосконалення знань, самостійне навчання прийомам самостійної роботи, бажання якісніше готуватися до занять, через те, що студент розуміє особисту потребу у здобутих знаннях, та тому що йому цікавий сам предмет; мотив творчої самореалізації відповідає усвідомленню власної мети пізнавальної діяльності та її досягнення.

Соціальні мотиви мають найширший спектр прояву. Перш за все ці мотиви проявляються у затвердженні соціального статусу студента у суспільстві, та конкретний осередок людей серед яких знаходиться студент (навчальна група, факультет, ВНЗ). Соціальні мотиви поділяються також на вузькі та широкі. До вузьких соціальних мотивів навчання слід віднести прагнення студента отримати у майбутньому певну професію. До широких соціальних мотивів відноситься обов'язок, прагнення, розуміння соціального значення навчання, бажання студента підтвердити свій соціальний статус через навчання (наприклад, отримати підвищену стипендію, отримати винагороду "кращий студент року" і т.ін.). У студентів, окрім названих мотивів навчання, з'являється вже особлива група мотивів, якої не було у школярів – це професійні мотиви та меркантильні мотиви (А.В.Кузьминський, Б.Ц.Бадмаєва та ін.). Професійні мотиви особливо важливі у навчанні студентів, бо саме через них студент розуміє важливість своєї професії та покликання у житті. До професійних мотивів слід віднести, наприклад, мотив

усвідомлення власного покликання до обраної професії, власне бажання студента навчатися через престижність обраної професії або ВНЗ. До цих мотивів належить мотив отримати ґрунтовну професійну підготовку. Цей мотив дуже пов'язаний із пізнавальним мотивом, бо ґрунтовну підготовку студент може отримати сумлінно навчаючись або відвідуючи ВНЗ [4, с. 183].

Меркантильні мотиви можна віднести до соціальних мотивів, бо вони зумовлені матеріальною особистою вигодою студента. Ці мотиви не є вирішальними у поведінці студента, проте вони проявляються в асоціальній поведінці особистості, тобто ця поведінка може мати вплив на оточення студента [4, с. 183]. Тобто в умовах ринкових відносин, студент може спілкуватися лише з тими одногрупниками, з якими йому вигідно спілкуватися, наприклад, бо його одногрупник родич його викладача, або щось подібне. Таким чином, мотиви студентів до навчання можна об'єднати в наступні групи мотивів: соціальні, професійні, учбово-пізнавальні, які є внутрішніми, ґрунтуються на потребах студентів.

С.І.Архангельський зазначає, що мотиви студентів щодо навчального предмета можуть бути полярними: постійні та тимчасові; глибокі та неглибокі; обґрунтовані та помилкові, та ін. Взагалі, на думку С.І.Архангельського, для навчального процесу характерним є нестійкість мотивів. Цікавим, проте нерозкритим, є поділ мотивів та установок, за С.І.Архангельським, на правильні, випадкові, помилкові [1, с. 161]. За Т.І. Ільїною, мотиви навчальної діяльності студентів включають у себе: оволодіння професією (бажання отримати знання, які будуть у нагоді у професійній діяльності, сформувати професійно значущі якості); отримання диплому (бажання отримати диплом ВНЗ); пізнавальний мотив (бажання оволодіти новими знаннями). А.В.Кузьминський виділяє ряд мотивів навчання студентів: соціальні, спонукальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, меркантильні [4, с. 413].

А.П.Огурцов поділяє мотиви студентів на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх він відносить зовнішні фактори, наприклад: організація навчального процесу; взаємовідносини із викладачем; удосконалення змісту навчальних дисциплін; використання професійно значущих завдань; якісне проведення викладачами занять із урахуванням потреб професійної підготовки; використання нетрадиційних форм навчання; належне керівництво навчальним процесом; взаємовідносини в студентському колективі та ін. До внутрішніх мотивів він відносить внутрішні стимули, наприклад: професійно-значущий мотив – мотив професійного становлення, почуття обов'язку, здібності; пізнавальні інтереси; потреби в набутті нових знань; почуття обов'язку; необхідність самовдосконалення; бажання бути першим; прагнення до особистого успіху; мотиви планування майбутньої життєдіяльності – прагнення до матеріального благополуччя; нахили, уподобання та ін. [8, с. 16]. Для студентів він виділяє ряд факторів, які є ефективними, серед них: мотив досягнення (виявлення більшого інтересу до предметів, до яких є здібності); мотив компетенції (бажання бути кращим у групі); мотив престижності (потреба в похвалі та досягненнях); мотив домінування (бажання бути

авторитетом у певній сфері діяльності); мотив конкуренції (активна участь студентів у олімпіадах, конкурсах, змаганнях); мотив спонукання (спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб); мотив безпеки (менше думає про успіхи, а більше про уникнення неприємностей); мотив потреби у груповій приналежності (думка та позиція групи може бути сильним стимулом поведінки). А.П.Огурцов виділяє ряд стимулів як моральне та матеріальне задоволення, серед них: іменна стипендія, активна громадська позиція, участь у наукових конференціях та ін. [8, с. 19].

Н.Ц.Бадмаева виділяє наступні мотиви: компетенції, професійні, учбово-пізнавальні, соціальні та мотиви уникнення, престижу, творчої самореалізації та соціальні [1, с. 107]. Поділ мотивів, за М.В.Матюхіною, є дещо вузьким, вона виділяє дві групи навчальних мотивів: зовнішні та внутрішні. Основою до поділу мотивів є ставлення до навчальної діяльності. Так, якщо мотивом є лише процес здобування знань, то він є внутрішнім. А якщо результатом мотиву є досягнення іншої мети, окрім пізнавальної, то він є зовнішнім [1, с. 11]. Внутрішні стимулюють людину до учіння, як власної мети. Під зовнішніми мотивами розуміють стимули до навчання – спонуки з боку педагогів, батьків, друзів тощо. Це підтверджується тим, що в класифікації методів навчання Ю.К.Бабанського є методи мотивації і стимулювання навчання, серед них: методи стимулювання і мотивації інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавленість); метод стимулювання і мотивації обов'язку і відповідальності (вимоги, покарання, заохочення, покарання) [8, с. 327]. А.П.Огурцов до зовнішніх мотивів відносить зовнішні фактори, наприклад: організація навчального процесу; взаємовідносини із викладачем; удосконалення змісту навчальних дисциплін; використання професійно значущих завдань; якісне проведення викладачами занять із урахуванням потреб професійної підготовки; використання нетрадиційних форм навчання; належне керівництво навчальним процесом; взаємовідносини в студентському колективі та ін. Зовнішні мотиви (соціальні, професійні, меркантильні) є засобом для задоволення інших, не навчальних потреб чи досягнення інших цілей), проявляються в організації навчального процесу, та у відношенні студента до цього процесу (М.В.Матюхіна, А.П.Огурцов). Тому й Ю.К.Бабанський виділив наступні підгрупи методів навчання: методи організації навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні; індуктивні, дедуктивні; пояснювально-репродуктивні та інформативно-пошукові; самостійна робота під керівництвом учителя); методи емоційного стимулювання та розвитку пізнавального інтересу, які забезпечують позитивні емоції відносно пізнавальної діяльності, її змісту, форм, методів здійснення (гра, диспут, зацікавленість) [8, с. 327]. Таким чином, на нашу думку, можна усі мотиви навчання студентів поділити на три групи: пізнавальні мотиви (учбово-пізнавальний; мотив творчої самореалізації); мотиви досягнення успіху (мотив отримання диплому; мотив отримання професії; мотив престижності); соціальні мотиви (потреба у груповій приналежності; мотив домінування; мотив конкуренції; мотив спонукання; мотив безпеки; комунікативний мотив), професійний мотив.

Формування позитивної мотивації студентів до пізнавальної діяльності здійснюється таким чином: широкі пізнавальні мотиви проявляються в оволодінні новими знаннями [8, с. 210]; вузькі пізнавальні мотиви орієнтують на способи здобуття знань [8, с. 210]; мотиви широкі соціальні – прагнення у здобутті нових знань для того, щоб бути суспільно корисним Батьківщині [8, с. 211]; мотиви вузькі соціальні – прагнення здобути певну позицію, отримати певне “місце серед оточуючих”, отримати в них авторитет [8, с. 211].

Слід зазначити про відмінність між мотивацією до пізнавальної діяльності у студентів та мотивацією до інтенсифікації пізнавальної діяльності у студентів в умовах кредитно-модульної системи. Про цю відмінність свідчать результати проведеного нами анкетування серед 98 викладачів ХНПУ імені Г.С.Сковороди, яке свідчить про те, що серед основних шляхів, які могли б мотивувати студентів до участі в інтенсифікації навчання, викладачі зазначили участь найкращих студентів у круглих столах, олімпіадах, конференціях; обмін досвідом зі студентами інших країн, міжнародне стажування, навчання та ін.; заохочення студентів у різних формах; удосконалення системи заохочення студентів, та удосконалення педагогічної майстерності викладачів; індивідуалізація навчання і т.ін.

Л.В.Дзюбко зазначає, що в студентів дуже розвинена потреба у досягненні успіху, яка впливає на рівні успішності студента (високий, низький). Проведені нею дослідження показали, що потреба у досягненні успіху має вплив на рівень задоволення навчанням, ставлення до навчання, оцінку складності навчальної діяльності, та на часові витрати у підготовці до занять. Якщо задовольняти цю потребу, то вона буде викликати ефект полегшення навчальної діяльності, а саме: підвищувати ефективність навчання та зменшувати витрати часу на навчання [1, с. 17]. Потреба стає мотивом під час зустрічі з предметом її задоволення. В економічній теорії потребами називають необхідність та бажання людей мати і використовувати певні умови життєдіяльності [5, с. 463]. Існує дуже широка класифікація потреб. Доцільно звернутися до сутності і класифікації людських потреб, за А.Маслоу, в основі якої лежить класифікація потреб за їх значущістю. Ієрархію потреб ним було представлено у вигляді піраміди, в основі якої лежать фізіологічні потреби, наступним прошарком є потреби у безпеці, потім йдуть соціальні потреби, потреби щодо поваги, та найвищий рівень потреб – це потреби у самореалізації [5, с. 18]. На думку А.Маслоу, кожна наступна потреба задовольняється за умов задоволення потреби попереднього рівня. Проте критики його теорії відзначають багато недоліків, а саме те, ця ієрархія не визначає мінімальний достатній рівень потреб для переходу на наступний рівень, ця концепція не знаходить своє підтвердження на практиці, концепція не враховує індивідуальні потреби та інтерес людей. Сам же А.Маслоу зазначає, що людина – це піраміда, яка стає більш відповідальною за свою долю, якщо керується цінностями розуму, перестане бути байдужою до оточуючого світу, таким чином людина наблизиться до суспільства, побудованого на духовних цінностях [3, с. 40]. Залежно від того, що лежить в основі, потреби

можуть класифікуватись за: суб'єктами, тобто носіями потреб (індивідуальні, колективні, суспільні або домогосподарств, підприємств, держави); за об'єктами, тобто предметом, на які вони направлені: матеріальні (потреби в матеріальних благах та послугах), духовні (потреби у творчості, самовираженні, розвитку своїх можливостей, самовдосконаленні, вірі, освіті, культурі, заняттях наукою, мистецтвом, підвищенні кваліфікації), соціальні (коханні, дружбі, спілкуванні, участь у суспільно корисній діяльності); за сферами діяльності потреби поділяються на: праці, спілкування; рекреації (відпочинку, відновлення працездатності), економічні; за черговістю задоволення: першочергові (задовольняються предметами першої необхідності), не першочергові (задовольняються предметами розкоші); за ступенем реалізації: абсолютні (породжені сучасним рівнем розвитку економіки), дійсні (відповідають рівню розвитку економіки певної країни), платоспроможні (потреб, які людина може задовольнити відповідно до власних доходів та рівня цін); відповідно до участі у відтворювальному процесі: виробничі (потреби в засобах виробництва), невиробничі (потреби в споживчих товарах); за можливостями задоволення: насичені, вгамовані (мають чітку межу і можливість повного задоволення), ненасичені, невгамовані (не можуть бути задоволені повністю, не мають меж насичення).

У контексті інтенсифікації навчання нас цікавлять індивідуальні потреби кожного студента, а також біологічні, духовні, соціальні, пізнавальні, платоспроможні, першочергові, невиробничі і невгамовані потреби. Вони можуть стати мотивами до навчання за умов пропозиції викладачами студентам предмету їх задоволення. При цьому слід пам'ятати про зовнішні стимули навчання, а саме – про спонуки для задоволення чи досягнення інших цілей, які ними формулюються, виходячи з усвідомлених потреб студентів [1, с. 11]. У результаті проведеного нами інтерв'ювання 28 студентів з України і Литви (ХНПУ імені Г.С.Сковороди, Європейський гуманітарний університет (м.Вільнюс)) було з'ясовано, що інтенсифікація навчання студентів може мати прояв через такі причини:

- для отримання позитивної оцінки з заліку чи з іспиту заздалегідь, для того, щоб у майбутньому мати більше часу на задоволення власних потреб (заробляння грошей, час з друзями, для того щоб знати більше) – мотив професійного становлення (внутрішній мотив);

- мотив професійної гнучкості (тобто студент вчиться швидше самостійно здобувати знання, для того, щоб у майбутньому, якщо буде необхідно, з легкістю змінити галузь професійних інтересів – професійної гнучкості (внутрішній мотив);

- мотив “жадоби” до знань – здобування нових знань (внутрішній мотив);

- студент вчиться якісно, бо, за сучасних умов, студент повинен бути конкурентоспроможним на ринку праці. А саме, в умовах болонської системи навчання вчиться самостійно здобувати знання, бути відповідальним за свій час, і за те, на що він його витрачає, мати можливість працювати за спеціальністю в процесі навчання – мотив професійної гнучкості;

- якщо студент вчиться інтенсивно – він отримує навички здобування знань в інформаційному суспільстві, яке швидко змінюється – самостійне здобування знань для саморозвитку та самовдосконалення (внутрішній мотив).

Ці причини інтенсифікації навчання можна переформулювати в мотиви інтенсифікації навчання: мати більше вільного часу (внутрішній мотив). Потреби студентів можуть стати мотивами інтенсивного навчання, тому для їх визначення нами було проведено анкетування студентів з приводу того, що могло б їх мотивувати до інтенсифікації навчання у ВНЗ. Як показало наше анонімне анкетування, серед 77 студентів першого та третього курсів економічного факультету ХНПУ імені Г.С.Сковороди найкращим стимулом до навчання є отримання стипендії, так відповіли 22% студентів третього курсу, проте жоден зі студентів першого курсу це не зазначили (це пояснюється тим, що студенти першого та третього курсу навчаються за контрактом). Через те, що студенти третього курсу є дорослішими та більш самостійними для них є більш актуальним отримання додаткових грошей, для того, щоб бути більш незалежними чи самостійними від батьків. Для того, щоб інтенсивно займатися, студентам третього курсу потрібно мати можливість вільного та безкоштовного доступу до інтернет-ресурсів (24%), мати електронні конспекти лекцій (24%), бути зацікавленими у предметі (24%), відчуття поваги до викладача сприяє навчанню у 23% студентів, на жаль, такий стимул як почуття відповідальності за навчання є зазначений лише у 5% студентів. На це питання у студентів першого курсу відповіді розподілилися наступним чином: мати час на навчання (31%), інтерес до предмету (31%), відчуття відповідальності за навчання (11%), електронний конспект лекцій (11%), повага до викладача (8%), краща якість викладання (4%), та можливість вільного та безкоштовного виходу до інтернет-ресурсів (4%). Таким чином, для студентів першого курсу стає актуальною проблема раціональної організації часу, через те, що вони ще не звикли до організації навчання у ВНЗ, також для них один із головних стимулів виступає інтерес до предмету – тобто інтерес до знань та обраної професії. Відчуття відповідальності за навчання є пізнавальним мотивом, та певною мірою професійним, це почуття є більш розвинутим у студентів першого курсу, ніж у студентів третього. Тобто в студентів першого курсу на першому місці стоять пізнавальні та професійні мотиви, а в студентів третього курсу спочатку йдуть соціальні меркантильні мотиви, потім пізнавальні і лише потім професійні. На запитання “Чому студенти навчаються за обраною спеціальністю?” відповіді розподілилися наступним чином, першокурсники: 50% через те що отримані знання є важливими для обраної професії, та корисними у просуванні кар'єрними сходами (пізнавальний та професійний мотив), через те що подобається обрана спеціальність (29%) (професійний мотив), 21% студентів розуміє важливість обраної професії на рівні держави (широкий соціальний мотив); для третьокурсників домінуючим мотивом є те, що їм подобається обрана спеціальність (40%) (професійний мотив), розуміють важливість обраної професії на рівні держави (30%) (широкий соціальний мотив), байдужість до вибору

майбутньої професії (15%) та за рішенням батьків навчаються (15%) (соціальний мотив). Тобто інтенсифікації навчання сприяють внутрішні мотиви, які є спонуканнями для самостійної діяльності. Це пояснюється тим, що лише особисте бажання, розуміння свого покликання може стимулювати студента до більш якісного, швидкого здобування знань, тобто до інтенсифікації навчання, ключовими мотивами стають внутрішні мотиви, а саме професійні та пізнавальні мотиви.

Виходячи з сутності пізнавальних потреб, позитивної мотивації до інтенсифікації навчання, результатів проведеного анкетування можна запропонувати наступні шляхи формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання, а саме: створювати ситуації успіху, заохочувати студентів до навчання, використовувати дидактичні ігри, викликати позитивні емоції до навчання, використовувати “живі бібліотеки”, застосовувати проблемне навчання, заохочувати до навчання, використовувати дидактичні ігри (рольові, ділові) та ін. Так, на рівні здобування вищої освіти ситуаціями успіху стають конференції, олімпіади, конкурси студентських наукових праць, іменні стипендії, відзнаки, вибір практики, місця роботи тощо. Використання “живої бібліотеки” було вперше запропоноване в 1993 р. п'ятьма датчанами, вони проводили зустрічі із людьми – “книгами” в межах різних фестивалів, конкурсів. Спочатку заходи в межах зустрічей носили назву Living Library, а після 2010 р. почали називатися Human Library. “Жива бібліотека” є міжнародним проектом, який підтримується Радою Європи. В проекті беруть участь більш ніж 200 країн [9]. В основі методології “живої бібліотеки” лежить подолання стереотипів, упереджень. У межах навчання ВНЗ, у постійну

практику ВНЗ можна ввести заняття з використання “живих книг”, тобто успішних людей для того, щоб вони поділились своїм життєвим досвідом, шляхом досягнення успіху, передавання практичних знань та навичок ведення своєї діяльності. Книгами є живі люди. Як показує звіт анонімного анкетування першої “живої бібліотеки” в м.Москві (5–6 листопада 2011 року), після “прочитання” таких книг у читачів з'явилося бажання та стимул досягати висот у професійній діяльності. Так, читачі книг зазначили, що завдяки “живій бібліотеці” вони мали можливість поспілкуватися з тими, з ким у звичайному житті могли б ніколи не зустріти [9].

Висновки з даного дослідження. Таким чином, можемо зробити висновок, що проблема мотивації до інтенсифікації навчання є актуальною проблемою сучасної освіти, проте здебільшого вона вивчається на рівні шкільної освіти. Відповідно до поставлених завдань: 1) визначено мотиви навчання студентів та уточнено класифікацію мотивів (пізнавальні мотиви; мотив досягнення успіху; соціальні мотиви; професійні мотиви); 2) визначено, що переважають внутрішні мотиви до інтенсифікації навчання студентів (мати більше часу, мотив професійного становлення, здобування нових знань, мотив професійної гнучкості); 3) виявлено, що в студентів домінують внутрішні мотиви, а саме професійні та пізнавальні мотиви; 4) визначено прийоми формування позитивної мотивації студентів до інтенсифікації навчання (створювати ситуації успіху, заохочувати студентів до навчання, використовувати дидактичні ігри, викликати позитивні емоції до навчання, використовувати “живі бібліотеки”, застосовувати проблемне навчання, заохочувати до навчання, використовувати дидактичні ігри (рольові, ділові) та ін.

Література

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 383 с.
2. Дзюбо Л. В. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценюк. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Економічна теорія: Політекономія : підручник / за ред. В. Д. Базилевича. – К. : Знання, 2006. – 613 с.
4. Кузьминський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
5. Курс економічної теорії : навч. посіб. / за ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – 484 с.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. книга, 2002. – 304 с.
8. Огурцов А. П. Як навчити студентів учитись : монографія / А. П. Огурцов, В. В. Заліщук. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2009. – 323 с.
9. Офіційний сайт “Живой библиотеки” в г.Москва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://humanlibrary.ru/>. – Назва з екрана.

УДК 378.091:159-051

НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

Степаненко Л.М.

У статті розкрито теоретичні аспекти підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Зроблено аналіз професійних установок молоді.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні психологи, маргінальні соціальні групи, взаємодія майбутніх психологів, професійна діяльність.

В статье раскрыты теоретические аспекты подготовки будущих психологов к взаимодействию с маргинальными социальными группами. Сделан анализ профессиональных установок молодежи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие психологи, маргинальные социальные группы, взаимодействие будущих психологов, профессиональная деятельность.

The article elucidates theoretical aspects of future psychologist training for interaction with marginal social groups. The analysis of professional attitudes of youth has been carried out.

Key words: professional training, future psychologists, marginal social groups, interaction of future psychologists, professional activities.

Теорія і практика професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами дає кожному індивіду шанс реалізувати свою унікальність, неповторність, адже життєвий світ є світом звершень та подій індивідуального життя, водночас стає їх постійною передумовою. Отож, у загальному вигляді професійна підготовка студентів-психологів збігається з межею відповідальності особи за своє майбутнє. Таким чином, самореалізація майбутнього психолога, її синтезування з основними засадами професійного формування відображені, насамперед, у самопідтримуючих особистісних орієнтаціях, що вільні від авторитарних “фантомів” минулого й розтиражованих стереотипів теперішнього.

Тема нашого дослідження стосується підготовки студентів, які складають молоду вікову групу. Як свідчать соціально-філософські дослідження останніх років, більш молоді вікові групи демонструють значно вищу адаптованість до нових соціально-економічних реалій і виражені орієнтації на “ринкові” моделі поведінки. Це стосується й оцінки позитивних та негативних наслідків приватизації, боязні зубожіння та безробіття, рівня трудової та виробничої дисципліни, розвитку підприємництва та фермерства, психологічної атмосфери в колек-

тиві. Тобто зміни у суспільно-ринкових відносинах, пов’язані з розвитком світової діяльності, влаштовують молодь більшою мірою, ніж інші вікові групи, викликають її ентузіазм [12, с. 28].

Незважаючи на очевидні досягнення, підготовкою студентів до взаємодії з маргінальними соціальними групами у педагогічній науці, на жаль, не висвітлено. Вагомі результати внесли дослідники суміжних галузей науки – філософи В.П.Андрущенко [2], В.С.Богданов [4], М.І.Бойченко [5], А.М.Булкін [6], А.О.Ярошенко [15], соціологи Г.М.Андрєєва [1], Л.Д.Бевзенко [3], педагоги І.М.Ковчина [8], Г.М.Лактіонова [9], Н.Г.Ничкало [11], П.М.Таланчук [16].

Значення сучасної вищої школи полягає в тому, щоб уважно проаналізувати попит на знання та направити їх таким шляхом, який би повністю відповідав сучасним запитам суспільства, – неодноразово підкреслює у своїх виступах П.М.Таланчук. Він зазначає про необхідність трансформувати фундаментальні знання студентів у технології, навчити їх нестандартно мислити [16].

Доречно зауважити, що істотно змінюється і “стратегія” поведінки молоді на випадок раптової втрати роботи. Так, серед студентів набагато вища готовність до перепідготовки для отримання

вигідної та перспективної роботи, до започаткування власної справи. Розрізняються вікові групи й за мотивом вибору місця роботи та звільнення з попереднього місця. Хоча мобільність робочої сили ще не така, аби вікові групи могли сильно розрізнятися за цією ознакою. Зазначимо, що з віком втрачається значення такої характеристики робочого місця, як участь у прийнятті рішень, зростає цінність стабільності робочого місця [12, с. 28].

Мета статті полягає у розкритті теоретичних аспектів підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.

В останні десятиліття в багатьох країнах освіта вважається головним, провідним чинником політичного, соціального та культурного прогресу, тому що будьякі прояви її кризи неминуче позначаються на розвитку країни, породжуючи негативні соціокультурні наслідки для суспільства в цілому [15, с. 12].

Тому сьогодні особливо виразно молодь демонструє яскраво виражені установки на самостійність, незалежність, підвищення своєї кваліфікації. Вона значно краще адаптована до умов ринкової економіки, що дозволяє їй сприймати виробничу діяльність та трудову ситуацію менш критично та конфліктно. Молоді люди частіше звільняються з роботи через незадоволеність керівництвом. Тобто є очевидний певний соціальний розрив між генераціями у сприйнятті реальності та в індивідуальних стратегіях та установках [12, с. 28].

У процесі професійної підготовки система соціальної орієнтації особистості безперервно ускладнюється. Над первинними потребами і настановами надбудовуються все нові і нові поверхи. Стають складнішими і життєві ситуації, в яких людина робить вибір і приймає рішення. Через це змінюються і соціальні настанови. Багато дослідників схильні бачити в них не що інше, як систему ціннісних орієнтирів особистості. Інші називають "реальним світоглядом" стійкі і доцільні форми соціальної поведінки людей. Доцільно від аналізу співвідношення "соціальне середовище – особистість студента" перейти до вивчення його більш конкретних зв'язків, майбутньої професійної взаємодії. Тільки так можна розкрити головні детермінанти розвитку світоглядної свідомості студентів [4; 5].

Розглядаючи наукові підходи до висвітлення взаємодії майбутніх психологів з маргінальними соціальними групами, звернемося, насамперед, до філософії. Філософська освіта, процес філософізації освіти, його результати виступають найважливішим аспектом аналізу загальної соціальної проблеми професійної підготовки як глобальної проблеми сучасності. При цьому філософізація освіти розуміється не тільки як процес розгортання власне філософської освіти, що реалізовується в процесі навчання, але ширше: як прояв філософського змісту різних навчальних предметів у різноманітних дисциплінах.

Отже, на підготовку студентів-психологів до взаємодії з маргіналами у професійному спрямуванні молоді впливають як об'єктивні умови соціально-економічного розвитку країни, так і суб'єктивний фактор у формі стереотипів і норм суспільної свідомості, що вже склалися. Цей суб'єктивний фактор порівняно з молодіжною свідомістю відіграє

роль об'єктивно діючої сили. Сукупний вплив цих об'єктивних умов як суб'єктивного фактора відображається у системі соціально-професійних установок молоді, їхніх емоцій і почуттів, які є наслідком взаємодії та взаємозв'язку двох перемінних (за визначенням О.О.Якуби та А.І.Андрущенко): ціннісних орієнтацій молодих людей та ситуації вибору [7].

Звернемося до аналізу професійних установок молоді, їх структури та змісту. Як зазначає Н.Й.Черниш, у монографії В.Л.Осовського зроблена одна з перших в соціології спроба розглянути професійні установки молоді, які, на його думку, включають у себе три основні компоненти: когнітивний, емотивний і поведінковий (конітивний). При цьому він зазначає, що установка функціонує як цілісність, і таке розділення до певної міри умовне. Ступінь розвинутої названих компонентів найчастіше неоднаковий. У такому випадку спостерігається тенденція компенсації недостатньої наповненості одного з компонентів за рахунок інших. У молоді, зокрема, вважає автор, це проявляється у перетворенні емоційного елемента установки у доміную в структурі професійних орієнтацій у силу браку інформації про професію, зміст і характер трудової діяльності за обраною спеціальністю, а також через відсутність професійного досвіду. Соціологами пропонується розробка питання про процес формування професійних установок [14, с. 156–157].

Сучасний інститут науки про професійну підготовку майбутнього фахівця-психолога покликаний соціально забезпечити нормальне функціонування цього виду діяльності як духовного виробництва даного конкретного суспільства. Для цього він використовує наявні в його розпорядженні ресурси і засоби – когнітивні, організаційні, матеріальні, моральні тощо, виробляє відповідні норми соціальної поведінки студентства, вияв якої є умовою приналежності до наукового співтовариства, визначає ті ролі, сукупність яких необхідна для життєдіяльності суспільства, для розробки питань про професійну взаємодію, якій потрібно навчити студентів у стінах вищого навчального закладу. Всіма цими обставинами визначається структура, основними елементами якої можна вважати професійну діяльність, направлену на отримання знань і виникаючі у процесі цієї діяльності відносини, зокрема, соціальну взаємодію, різноманітні форми і способи організації наукової діяльності й управління наукою, норми і цінності, що відповідають завданням наукової діяльності, спрямованої на отримання істинного знання, визначенню шляхів і способів його практичного застосування. Абсолютно очевидно, що сучасне трактування науки як соціального інституту, одним із напрямів якого є професійна підготовка, може бути критично переосмислено і використано задля подальшого ефективного навчання студентів, зокрема майбутніх психологів.

Підготовка студентів-психологів вищих навчальних закладів до взаємодії з маргінальними соціальними групами потребує інтеграції дисциплін, що викладаються. Існує два протилежні підходи до проблеми такої інтеграції, їх пов'язують переважно з функціоналізмом, який є методологічною установкою, з одного боку, і з конфліктологізмом – з іншого.

У першому розумінні інтеграція – це консенсус, порядок, рівновага, в іншому робиться акцент на інтегруючу силу конфлікту і породжувану ним напруженість. Розуміння “взаємодії” у плані майбутньої професійної самоорганізації, очевидно, можна представити як об’єднуючі ці дві ланки, оскільки соціальна структура самоорганізації є рівноважною і впорядкованою цілісністю, але ці рівновага і порядок виключно динамічні, підтримуються за рахунок внутрішньої потреби у професійній підготовці [3, с. 326]. Тобто соціальна і професійна взаємодії врівноважені.

Зазначимо, перш за все, що соціальне ставлення студентства до навколишнього світу здійснюється як деякий тип професіоналізації. Найзагальніше його визначення: “взаємобмін” між співтовариством людей і природою, співпраця, включає доцільність всіх супутніх інгредієнтів: знання, уміння та навички для майбутньої професіоналізації. Так, реальний процес соціальної життєдіяльності студентства, процес і спосіб їх навчання, отримання професійно значущих знань є усвідомленим процесом. Усвідомленість, доцільність професійного навчання, тобто те, що людина передбачає або уявляє собі майбутній результат своїх дій (точніше, ідеально перетворює предмет своєї діяльності), є водночас і очікування від вищого навчального закладу (від професійного навчання) якраз таких “дій” або станів, властивостей або якостей, на які ці навчальні дії об’єктивно здатні. Відношення до світу із знанням його об’єктивних можливостей – характерна межа свідомого ставлення, свідомості [10, с. 182].

Для студентів-психологів етап соціального становлення, якого він набуває у вищому навчальному закладі – це досягнення професійної, соціальної, духовної визначеності шляхом звуження життєвої альтернативи за рахунок обраної спеціальності. Але студент як економічний суб’єкт досягає комфортності не тільки за рахунок новизни, а за рахунок удосконалення професійних навичок, доведенням їх до автоматизму. Під час навчання набуваються визначені спеціальністю соціальні взаємодії, які професіонал підтримує все своє життя, які дають йому перевагу над іншими працівниками.

Розглядаючи інтеграцію молодого покоління у професійне життя, включення молоді у соціальну практику і формування у неї соціальної взаємодії у суспільстві, можна охарактеризувати цей процес як життєве самовизначення. Процес цей закінчується досягненням молодими людьми становища у тих чи інших сферах соціального життя та суспільства. Під час здійснення професійних завдань, яким їх навчено під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, здійснюється структурування соціального самовизначення як цілісного життєвого явища, яке включає в себе рівні різного порядку. Як зазначає Н.І. Черниш, центральною ланкою у життєвому самовизначенні молоді виступає соціальне самовизначення, тобто інтеграція в основні компоненти соціально-класової структури суспільства, які мають два аспекти: визначення місця проживання та досягнення певного соціального статусу. У свою чергу, соціальне самовизначення безпосередньо пов’язане із вибором професії, коли обирається сфера трудової

діяльності і колектив, у якому молода людина починає працювати. Спостерігається також залежність професійного самовизначення від освіти [14, с. 139–140]. Навчити майбутніх професіоналів соціальній взаємодії потрібно під час їхнього перебування у вищому закладі освіти.

Актуальність наукової розробки проблем підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами в освіті обумовлена тим, що в даний час ця проблема стає надбанням багатьох людей. Існує тенденція до того, що діяльність людини більшою мірою будуватиметься на науковій основі. Водночас ми мало знаємо про те, як відбувається не тільки виробництво, але і “споживання” професійних знань, хто і яку читає професійну літературу, хто і які слухає лекції на професійно-соціальні теми, приймає участь у соціально-професійних диспутах, яким чином використовуються спеціальні знання із соціальної взаємодії з кризовими групами населення, різними спеціалістами, а не тільки випускниками вищих навчальних закладів; який реальний вплив роблять науково-теоретичні професійно-соціальні знання на світогляд представників різних соціальних груп, на їх практичну діяльність.

Професійна освіта є елементом системи неперервної освіти. Професійно-соціальні знання вплетені в зміст загального наукового знання. Тому професійна освіта відбувається не тільки в процесі навчання загальних дисциплін, але і в межах педагогічного процесу в цілому.

Подамо об’єктивний розгляд термінів, які заявлені у темі нашого дослідження. Для професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами важливим є поняття “соціальний”.

Поняття “соціальний” нерозривно пов’язаний із “соціальною взаємодією”, “соціальними контактами”, “соціальними зв’язками”, “соціальною дією”, якими ми оперуємо під час професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Синонімом терміну “соціальна взаємодія”, стверджує М.Хальбвакс, є “соціальні контакти” як тип короткочасних соціальних зв’язків. Види соціальних контактів бувають просторові, зацікавлені, обмінні. Він визначає поняття “соціальної дії” і “соціальної взаємодії”, які входять у поняття “соціальні зв’язки”.

Розглядаючи поняття “соціальної дії”, М.Хальбвакс спирається на теорію соціальної дії М.Вебера, в якій визначено типи соціальної дії і соціальної поведінки: цілераціональне, ціннісно-раціональне, афектне (емоційне), традиційне. Механізмом здійснення соціальної дії є потреби і мотивація [13].

Соціальна взаємодія (інтерація) існує як обмін діями на мікрорівні і макрорівні. До теорії міжособової взаємодії і соціальної поведінки М.Хальбвакс відносить теорію обміну (Дж.Хоуманс), символічний інтеракціонізм (Дж.Мзс, Р.Блумер), етнометодологію (Р.Гарфінкель) та психоаналітичну теорію З.Фрейда.

На сьогодні саме економічне життя вимушує професіоналів різко змінювати свої уявлення і образ дій. У своєму професійному житті сучасний студент зможе здійснювати такі зміни тільки за допомогою груп, що підтримують такий розвиток, завдячуючи

впливу групи на своїх членів, тобто приймаючи форму соціального життя і соціальної еволюції [13, с. 22].

Взаєморозуміння є найважливішою характеристикою соціальної взаємодії під час не тільки навчання, а й здійснення взаємних зв'язків у майбутньому. Соціальні ролі, які виконуватимуть спеціалісти під час обраного фаху, є сукупністю очікувань, що визначають поведінку особи. Соціальні ролі будуть формальні і неформальні. Це залежатиме від соціальних норм, якими керуватимуться у майбутньому суспільстві.

Поняття "соціальна норма" є умовою впорядкування соціальної взаємодії у будь-якій країні чи суспільстві. Взаємозв'язок соціальних ролей і соціальних норм очевидний. Наскільки добре буде навчений студент-психолог вищого навчального закладу виконувати свої професійні функції та вміти встановлювати соціальну взаємодію з кризовими групами населення, настільки ефективно він буде дотримуватися соціальних норм, формальних або неформальних.

Соціальна взаємодія, яка необхідна кожному у професійній діяльності, залежить від самої особистості, від її внутрішніх якостей. Її найбільш істотні, типові якості обумовлені об'єктивними, від її волі не залежними соціальними умовами. Вивчення соціальної системи дозволяє зрозуміти внутрішній світ особистості, її ціннісні орієнтації і загальну спрямованість. Знаючи соціальне становище особи, можна передбачити його вірогідну поведінку в тій або іншій ситуації. Всі ці можливі передбачення мають статистичний характер, негативи стосуються поведінки деякого середнього індивіда, що займає дане соціальне становище [6, с. 67].

Український дослідник М.І.Бойченко указує, що соціальний світ з його соціальною взаємодією постає як перебіг взаємопов'язаних позицій чи статусів, у межах яких люди грають свої ролі. Для кожної позиції так само, як для груп і класів позицій, можна виявити різні очікування, чи експектації, щодо поведінки особистостей. Отже, соціальна взаємодія по своїй суті утворюється різними позиціями та очікуваннями [5, с. 69]. Фахівці, які в буденному житті є людьми, грають свої соціальні ролі.

Поняття ролі постає як позначення місця взаємодії між суспільством і особистістю. Існує три основних концепції соціальної ролі, кожна з яких акцентує увагу на одному з компонентів поняття ролі. Це концепції приписання ролей, суб'єктивних ролей та ролей, що програються. Перша концепція зосереджується на дослідженні вимог, що висувуються перед людиною соціальним світом. Причому вимоги розглядаються як чітко визначені і незмінні для даної особи. Вся її поведінка – лише дії з виконання цих вимог. Друга концепція соціальної ролі займається переважно дослідженням внутрішнього світу особистості – адже будь-які ролі проходять крізь призму "Я" і зазнають інтерпретацій з боку індивіда. Отже, соціальний світ постає вже як сукупність вимог до особистості, як суб'єктивні оцінки взаємодії.

Нарешті, третя концепція соціальної ролі виходить з того знову ж таки незаперечного факту, що будь-які ролі існують лише за умови їх актуалізації у поведінці особистостей. І очікування, і їх суб'єктивні оцінки в кінцевому підсумку виявляються у поведінці. Соці-

альний світ з цієї точки зору розглядається як сукупність взаємопов'язаних ліній поведінки [5, с. 71–72].

Специфіка навчання майбутніх психологів взаємодії з маргіналами полягає у тому, що тут ключову роль відіграють саме індивіди, і предметом дослідження виступають процеси, що відбуваються на макрорівні – рівні соціуму чи групи людей, а на мікрорівні – рівні окремих особистостей. Справді, хоч це навчання і має соціальний характер, але зрозуміти його сутність можна лише досліджуючи індивідуальні дії людей в аспекті їх морально-ціннісної мотивації цими людьми. Означена мотивація і виходить на перший план під час застосування механізмів морального вирішення конфліктів, що виникають "довкола гри" [5, с. 134].

Сприяння професійному навчанні студентів-психологів ми підкреслюємо, що специфіка соціальних ігор полягає у тому, що той індивід, який є найслабшим у одній грі, може бути сильнішим в іншій грі. Тому некоректно говорити про найслабших стосовно соціального життя в цілому. Індивіди, що мають високий статус у одному соціальному інституті, можуть у межах свого інституту перемагати представників інших соціальних інститутів, але при цьому бути найслабшими у межах соціальної гри іншого інституту. Таким чином, навіть, якщо в межах лише одного інституту особа має достатній статус, хоча в усіх інших вона є "найслабшою", не можна назвати її взагалі "найслабшою" [5, с. 159].

На рівні соціального знання, вважає М.І.Бойченко, ми маємо справу з кумулятивним процесом розвитку, який, на нашу думку, однак не стільки забезпечує стабільність на рівні інтерсуб'єктивної взаємодії, скільки залежить від неї. Дійсно, розвиток соціального знання здійснюється не сам собою, не самі собою забезпечуються й наступність та функціонування соціального знання. Справа полягає у тому, що вони уможливлені реальними людьми в їх життєдіяльності. У своїй, чималою мірою заснованій на означених знаннях, діяльності і конкурентній взаємодії індивіди в результаті щоразу заново приходять до певного соціального порядку, який визначається внутрішньою єдністю чи соціальною інтеграцією і неперервністю розвитку щодо попереднього порядку або спадкоємністю основних соціальних систем [5, с. 161]. Розвиток соціальних систем уможливлено професійно здатними спеціалістами. Професійно здатні спеціалісти мають розгалужені соціально-професійні взаємодії, якими ініціюється зростання всіх галузей суспільства. Тобто суспільство потребує спеціалістів соціально пов'язаних між собою віссю з професійним спрямуванням.

Усвідомлення сприятливого для отримання предмету задоволення, потреби поєднуються за зовнішніми і внутрішніми умовами, за якими суб'єктивні й об'єктивні можливості створюють мотив. Термін "мотив" вживається в психології для позначення різних явищ і станів, що викликають активність суб'єкта. Екстраполяція його на пояснення діяльності соціальних спільностей навряд чи можлива у всіх гносеологічних ситуаціях [15, с. 28].

Проведений аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами обумовлюється педагогічними

умовами навчання та індивідуальними особливостями.

Система вищої освіти є одним із найважливіших каналів формування духовного потенціалу суспільства, заснованого зрештою на всебічному розвитку особи.

Розвиток особи фахівця носить безперервний характер, отже, міра всебічності рухома.

Тому освіта виступає соціальною умовою становлення психолога-професіонала, якого готують до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Література

1. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе: (теорет. направления) / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
2. Андрущенко В. П. Управління якістю професійної освіти : збірник наукових праць / В. П. Андрущенко і кол. авторів. – Донецьк : ТОВ “Лебідь”, 2001. – 372 с. – С. 28.
3. Бевзенко Л. Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций / НАН Украины. Институт социологии / Л. Д. Бевзенко. – К., 2002. – 436 с.
4. Богданов В. С. Авторитет як предмет соціально-філософського аналізу : дис. ... д-ра філософ. наук : спец. 09.00.03 / Богданов В. С. ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 374 с.
5. Бойченко М. І. Гра як проблема соціальної філософії (методологічний аспект) : дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / Бойченко М. І. ; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 169 с.
6. Булкин А. Н. Философская оценка социальной уверенности / А. Н. Булкин ; Ставропольский ун-т. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2000. – 161 с.
7. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность: Социолог. аспект / авт. кол. : Е. А. Якуба и др. – К. : Вища школа, 1988. – 275 с.
8. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с.
9. Лактионова Г. М. Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / Лактионова Г. М. ; Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. – К., 1999. – 419 с. – Библиогр.: л. 400–419. Захист 12. X1.1999.
10. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов ; отв. ред. Б. А. Грушин ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Наука, 1990. – 220 /2/ с.
11. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми теорії і методики / Н. Г. Ничкало // Управління якістю професійної освіти : зб. наук. праць / Українська інженер.-педагогічна академія. – Донецьк : ТОВ “Лебідь”, 2001. – С. 18–33.
12. Титарчук М. О. Роль соціально-економічних факторів у формуванні “середнього” класу в Україні / М. О. Титарчук. – К. : Знання України, 2003. – 35 с.
13. Хальбваск М. Социальные классы и морфология / А. Т. Бикбов, Н. А. Шматко (пед. сфер.) ; А. Т. Бикбов (общ. ред.). – М. : Ин-т экспериментальной социологии. – СПб. : Алетейя, 2000. – 509 с.
14. Черниш Н. Й. Суспільна свідомість молоді / Н. Й. Черниш. – Львів : Світ, 1990. – 368 с.
15. Ярошенко А. О. Потенціал і ефективність освітньо-інформаційної політики / А. О. Ярошенко : монографія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 256 с.
16. <http://iic.dgtu.donetsk.ua/Russian/talan.htm>. – Назва з екрана.

УДК 37.013.83

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Шанскова Т.І.

У статті розкрито сучасні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти; проаналізовано концептуальні моделі такої підготовки майбутніх соціальних педагогів та представлено андрагогічну модель, яка будується на принципах навчання дорослих.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних педагогів, андрагогічна модель, принципи навчання дорослих.

В статье раскрыты современные тенденции подготовки будущих социальных педагогов при получении второго высшего образования; проанализированы концептуальные модели такой подготовки и представлена андрагогическая модель, построенная на принципах обучения взрослых.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных педагогов, андрагогическая модель подготовки социальных педагогов при получении второго высшего образования, принципы обучения взрослых.

The article elucidates the current trends in training of future social pedagogues in conditions of their second higher education. The conceptual models of such training have been analyzed. The andragogical model based on the principles of adult education is presented.

Key words: professional training of social pedagogues, andragogical model, principles of adult education.

Постановка проблеми. У час глобальних суспільних перетворень пріоритетними у розвитку освіти країн світу загалом та України зокрема стали положення концепції неперервної освіти. Вимоги сучасного суспільства потребують від людини соціальної мобільності, що зумовило високий попит спеціалістів з вищою освітою на здобуття другої вищої освіти.

Професія соціальний педагог набуває в Україні поширення. У навчальних закладах різних рівнів акредитації готують майбутніх соціальних педагогів та працівників соціальної сфери. Водночас недостатня увага приділяється дослідженню проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. У працях українських дослідників (Л.Коваль, А.Капської, В.Поліщук, Т.Семигіної, І.Григи, І.Зверевої, С.Хлебик та ін.) проаналізовано систему теоретичної та практичної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників за кордоном, зокрема й у Росії. Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників присвячено праці учених-педагогів С.Архипової, Л.Гуслякової, Б.Келаєва, І.Козубовської, Г.Лактіонова,

Л.Міщик, В.Поліщук, В.Сластьоніна, С.Тетерського, В.Фокіна, С.Чистякової, Н.Шмельової та ін.

Метою статті є аналіз наукових концептуальних моделей професійної підготовки соціальних педагогів та обґрунтування андрагогічної моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах та підвищення її ефективності в останнє десятиліття привернула увагу багатьох українських та російських науковців.

Так, російська дослідниця Ю.М.Галагузова розробила *концептуальну модель професійної підготовки соціальних педагогів*, яка складається зі змістового, структурного, функціонального та особистісного компонентів. Практична реалізація цієї концептуальної моделі здійснюється на основі розробки дидактичної моделі, що має такі ж компоненти [5].

Н.В.Абрамовських запропонувала *концептуальну модель адаптивної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності*, що містить концептуальний, нормативно-змістовий, технологічний та емпіричний компоненти [1, с. 12].

Під професійною підготовкою соціальних педагогів З.З.Фалінська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Дослідницею подано модель неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, до якої входять зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови та результат [7, с. 109].

Компетентнісна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів розроблена І.М.Богдановою містить теоретичну, особистісно орієнтовану, організаційну, сімейно-педагогічну, соціально-превентивну та проєктувальну компетентність. Кожен з видів компетентностей досягається завдяки вивченню дисциплін навчального плану підготовки соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” [3].

Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ВНЗ, розроблена українською дослідницею І.М.Мельничук, містить цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти [6, с. 12].

Розуміння підготовки фахівців для соціальної роботи як комплексної самоорганізованої системи дає змогу розглядати цей процес водночас з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає комплексний аксіо-акме-синергетичний підхід у підготовці фахівців.

Модель поглибленої професійної підготовки соціальних педагогів у педагогічному вищому навчальному закладі подана З.А.Аксютіною. Модель містить структурний, змістовий, функціональний, технологічний та особистісний компоненти [2].

Проаналізовані моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є дієвими в підготовці молодих спеціалістів. Проте вони недостатньо відображають особливості навчання дорослих студентів у здобутті другої вищої освіти. Тому нами було розроблено андрагогічну модель такої підготовки, що складається з цільового, мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діялісно-процесуального, особистісного та результативного компонентів.

Мотиваційний компонент включає професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви навчальної діяльності. До професійно-пізнавальних мотивів дорослих студентів належать широкі пізнавальні потреби, зацікавленість у набутті специфічних для майбутньої професії знань та вмінь; важливим соціальним мотивом здобуття другої вищої освіти, на думку студентів, є знаходження роботи за фахом та кар’єрне просування. Особистісні мотиви навчальної діяльності дорослих студентів – це потреба в саморозвитку та самовдосконаленні, самореалізації.

Змістово-актуалізаційний компонент включає знання з різних дисциплін навчального плану підготовки соціальних педагогів. Проте, враховуючи специфіку соціально-педагогічної професії, дорослий студент не тільки засвоює спеціальні знання, а актуалізує власні. Наприклад, під час вивчення на І курсі дисципліни “Актуальні проблеми соціальної

педагогіки”, студенти демонструють глибоку обізнаність щодо таких проблем. А у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності” студенти навчаються аналізувати сучасні соціальні проблеми в контексті вимог до діяльності соціального педагога. Тобто навчальний план побудовано таким чином, щоб актуалізувати знання студентів, зацікавити їх змістом навчального предмета та спрямувати на подальше самостійне набуття знань з дисциплін.

Діялісно-процесуальний компонент охоплює показники, що характеризують рівень сформованості професійних умінь. Дорослі студенти не тільки набувають відповідних умінь у процесі навчання. Більшість з них працюють соціальними педагогами і вже включені у професійне середовище.

Особистісний компонент містить показники сформованості необхідних для соціально-педагогічної діяльності особистісних рис. Водночас проводиться профілактика емоційного вигорання тих студентів, які тривалий час займаються соціально-педагогічною діяльністю у притулках для неповнолітніх, пенітенціарних установах тощо.

Результативний компонент відображає показники готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Представлена андрагогічна модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти побудована на основних принципах навчання дорослих.

1. Принцип єдності трьох середовищ. Освіта для дорослих створюється як система, що об’єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, у якому безпосередньо здійснюється навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов’язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

2. Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток особистості, враховує індивідуальні здібності дорослих, побудовано на основі комунікації між усіма суб’єктами освітньої системи та створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору “траєкторії” навчання.

3. Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – підхід до освіти, побудований на врахуванні особливостей дорослих, які навчаються і при цьому зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – підхід до навчання, побудований на врахуванні закономірностей розвитку дорослих, які навчаються, як особистостей. Контекстний підхід – підхід до навчання, побудований на використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні.

4. Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються.

5. Принцип безперервної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

6. Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через отримання можливості неперервного консультування; оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [8, с. 268–283].

Отже, для підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів у системі другої вищої освіти необхідно, щоб:

- освітній процес мав випереджувальний характер. Діяльність соціального педагога залежить від швидкозмінних соціальних перетворень. Тому спеціаліст повинен мати високий рівень соціальної мобільності, щоб швидко знайти роботу за фахом;

- підготовка майбутніх соціальних педагогів у процесі здобуття другої вищої освіти базується на андрагогічній моделі, що побудована на специфічних принципах та враховує освітні потреби тих студентів, які вже працюють, і тих, хто тільки починає опановувати професію соціального педагога;

- ефективність професійної підготовки соціальних педагогів досягається шляхом включення студентів у різні види діяльності (навчальну, волонтерську, дослідну тощо) та застосуванням технології диференційованого навчання, коли дорослі, відчувають особистісну значущість і провідну роль у процесі навчання;

- освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів – інтегративної якості особистості, що виявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих. Їхня функція все більше змінюється від передачі знань до фасілітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, що ґрунтується на партнерських стосунках та є формою індивідуальної роботи з дорослим.

Систематична освіта впродовж життя необхідна як людям з певною вже набутою освітою і стабільним соціальним статусом у суспільстві, так і тим, хто працює і потребує освітніх послуг, максимально наближених до місця роботи чи проживання. Освіта дорослих значною мірою сприяє забезпеченню більш успішного пристосування до життя і професійної діяльності.

Література

1. Абрамовских Н. В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Абрамовских Н. В. - Челябинск, 2010. – 30 с.
2. Аксютин З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Аксютин З. А. – Омск, 2006. – 223 с.
3. Богданова І. М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Богданова // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 116–119.
4. Бондар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Бондар Л. В. ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 254 с.
5. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
6. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Мельничук І. М. – Тернопіль, 2011. – 40 с.
7. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Фалінська З. З. ; Львівський національний університет І. Франка. – Львів, 2006. – 284 с.
8. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

УДК 378.147

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Яблочніков С.Л.

Метою даної статті є аналіз низки аспектів організації навчально-виховних процесів у вищих економічних навчальних закладах, а також причин виникнення суттєвих протиріч між актуальними вимогами роботодавців щодо сукупності фахових знань, умінь та навичок випускників вишів напряму підготовки “Економіка і підприємництво” та їх реальним рівнем якості.

Ключові слова: професійна підготовка, фахові знання, уміння та навички, якість освіти випускників ВНЗ.

Целью данной статьи является анализ ряда аспектов организации учебно-воспитательных процессов в высших экономических учебных заведениях, а также формирования существенных противоречий между актуальными требованиями рынка труда относительно специальных знаний, умений и навыков выпускников вузов направления подготовки “Экономика и предпринимательство” и реальным их уровнем качества.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специальные знания, умения и навыки, качество образования выпускников вузов.

The purpose of this article is to analyze a range of aspects of the organization of instructional and educational processes at economic universities, as well as the causes of considerable discrepancies between actual requirements of labor market for special knowledge and skills attained by graduates of higher educational institutions in the area “Economy and business” and their real level of professionalism.

Key words: professional education, special knowledge and skills, education quality of graduates of higher educational institutions.

Постановка проблеми. Освіта, й зокрема професійна, сьогодні є не тільки постачальником кваліфікованих фахівців на ринки праці України та Європи, а й фактично органом формування основних парадигм суспільства. Від якості реалізації процесів підготовки у вишах опосередковано залежить і успішність вдалого працевлаштування випускників, і ефективність виконання ними практичної діяльності в установах, організаціях та на виробничих підприємствах.

Здійснюючи трудову діяльність, окремі фахівці визначають якісно і кількісно не тільки динаміку розвитку певної організаційної, виробничої чи бізнесової структури, а й усієї сукупності соціально-економічних відносин у державі. А тому реалізація наукових досліджень, що стосуються аспектів якісної професійної підготовки фахівців з вищою освітою є досить актуальним завданням, від успішного вирішення якого залежить загальний добробут усього суспільства.

Мета та завдання дослідження. Метою даної статті є аналіз низки аспектів організації навчально-

виховних процесів у вищих економічних навчальних закладах, а також причин виникнення існуючих нині суттєвих протиріч між актуальними вимогами роботодавців щодо сукупності фахових знань, умінь та навичок випускників ВНЗ напряму підготовки “Економіка і підприємництво” та їх реальним рівнем якості. Одним із завдань дослідження є формування пропозицій стосовно оптимізації професійної підготовки економістів у ВНЗ.

Аналіз публікацій. Дослідженню аспектів реалізації ефективної діяльності у сфері вищої економічної освіти приділяється увага у чисельних публікаціях вітчизняних науковців-педагогів, а саме: К.Беркити (професійне навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах) [1]; М.Вачевського, Т.Григорчука (формування професійної компетентності майбутніх маркетологів) [2]; Л.Дибкової (індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів) [3]; А.Колота (реалізація засад Болонської декларації у підготовці фахівців-економістів), М.Коляди (інформаційна культура економіста) [4]; М.Левочки

(професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку) [5]; І.Лачкової (сучасні тренінгові технології у практичній підготовці фінансистів); Т.Поясок (психолого-педагогічна підготовка майбутніх економістів) [6]; О.Смілянець (підготовка майбутніх економістів із застосуванням інформаційних технологій) [7]; В.Стрельнікова (проекування орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки) [8]; Л.Чепурди (світовий досвід підготовки економістів) [9].

Зарубіжні дослідники, зокрема такі, як Дж.Албертіні, А.Бейтон, М.Блауг, М.Гробонс, А.Чеваллард, також здійснили відповідний внесок у вирішення зазначеної проблеми.

Однак аналізу причин невідповідності вимог роботодавців та реального рівня якості підготовки економістів у ВНЗ України, а також розробці заходів щодо усунення відповідних розбіжностей педагогами-науковцями відповідної уваги фактично не приділялось.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практично в усіх пострадянських державах, у зв'язку із кардинальними змінами змісту соціально-економічних відносин, набула суттєвих змін також і структура та номенклатура спеціальностей, які є найбільш актуальними для замовників освітніх послуг.

Протягом двадцяти останніх років постійно та безперервно збільшувався попит серед населення цих країн на підготовку фахівців з вищою економічною та юридичною освітою. І, навпаки, спостерігалось суттєве зниження інтересу до навчання в університетах та коледжах за напрямками підготовки в галузі фундаментальних й природничих наук. Виключенням з даного правила були лише спеціальності, що стосувалися інформаційних технологій. Сьогодні зазначений процес практично стабілізувався. Крім того, сформувалася, хоч і слабка, однак досить явна зворотна тенденція.

З одного боку, ринок праці досить перевантажений економістами, бухгалтерами, фінансистами та правознавцями. Нині окремі його учасники мають дві, а інколи й три вищі освіти. А на одне вільне робоче місце претендує більше ніж три-чотири особи. Попит на зазначені категорії фахівців значно відстає від пропозиції. В першу чергу така ситуація склалася на регіональних ринках праці.

Однак наведене вище твердження є правильним лише з точки зору кількісної оцінки. Якісна сторона даного процесу має зворотну тенденцію. Сьогодні, як свідчать опитування роботодавців, що були реалізовані нами, навіть в умовах економічної кризи, існує явний дефіцит висококваліфікованих кадрів, спроможних на достатньому якісному рівні здійснювати свою трудову діяльність у галузі економіки, таких, що мають сукупність актуальних практичних навичок і умінь, соціальних характеристик, які б повною мірою задовольняли актуальні запити роботодавців. Навіть цей дефіцит нині хоч і повільно, однак поступово зростає.

Справа в тому, що досить часто випускники економічних ВНЗ України є неспроможними виконувати просту, з точки зору інтелектуальних здібностей та сукупності спеціальних умінь, роботу. Дана проблема загострюється ще й у тому сенсі, що зазначене твердження повною мірою стосується і молодших

спеціалістів, і бакалаврів, і магістрів, тобто усіх рівнів підготовки фахівців з вищою освітою.

Усім зазначеним вище категоріям фахівців не вистачає не стільки теоретичних знань, скільки елементарного уміння самостійно засвоювати, фіксувати у власній пам'яті, а також фактично реалізовувати певну сукупність простих практичних дій у межах функціональних обов'язків, котрі необхідно виконувати під час здійснення трудової діяльності на тій чи іншій посаді. Крім того, вони виявляються неспроможними до дійсної реалізації принципу "навчання протягом усього життя".

Динамічний характер процесів соціально-економічної сфери, досить потужний розвиток інформаційних технологій, а також значні зміни умов реалізації підприємницької діяльності визначають жорсткі вимоги стосовно швидких змін кількісних, якісних та структурних характеристик сукупності актуальних знань, необхідних умінь та практичних навичок майбутніх фахівців-економістів.

Система економічної освіти, підґрунтя якої було закладено ще за часів колишнього Радянського Союзу, внаслідок своєї природної інерційності, котра притаманна абсолютно усім складним системам, фактично не встигає реагувати на динамічні зміни вимог ринків праці. На нашу думку, в першу чергу, це обумовлено відсутністю досвіду практичної роботи у більшості викладачів економічних ВНЗ на підприємствах, в установах та організаціях, які реалізують власну діяльність в економічній, управлінській та фінансовій сферах. Зазначена категорія науково-педагогічних працівників, на жаль, неспроможна практично реалізувати "занурення" у професійне середовище, з метою подальшого обміну досвідом роботи на посадах, які гіпотетично мають зайняти студенти, що навчаються під їх керівництвом, після закінчення університету, інституту, академії чи коледжу.

Саме з цієї причини знання майбутніх економістів, бухгалтерів та фінансистів, як правило, мають переважно теоретичний характер. Навіть, якщо випускник ВНЗ і є "озброєним" певною сукупністю практичних навичок та умінь у своїй професійній галузі, то до моменту закінчення ним вищого навчального закладу та виходу на ринок праці, ці уміння значно втрачають свою актуальність. Крім того, швидкість "старіння" знань весь час зростає, а також відбувається втрата актуальності зазначених умінь та практичних навичок.

У даному випадку, по суті справи, виникає суттєве протиріччя між динамікою реальних потреб роботодавців, які сьогодні, в першу чергу у великих містах, готові платити заробітну плату висококваліфікованим фахівцям економічного профілю майже на європейському рівні, та спроможністю більшості ВНЗ України забезпечити відповідний рівень якості освіти випускників. Зазначене протиріччя потребує найскорішого вирішення, що може суттєво сприяти загальному прогресу соціально-економічних відносин у нашій державі.

В який же спосіб можна вирішити зазначене вище протиріччя та проблеми, що існують у галузі вищої економічної освіти, з метою підвищення ефективності освітньої діяльності? На нашу думку, для реалізації цієї складної задачі, необхідно узгодити

сукупність вимог сучасного ринку праці та принципи, методи, технології, методики, засоби здійснення підготовки фахівців-економістів з вищою освітою, оптимізувавши її структуру, зміст та визначальні параметри.

В першу чергу, необхідно максимально наблизити терміни реалізації повного циклу професійної підготовки фахівців напряму “Економіка та підприємництво” до реального періоду часу оновлення актуальних на ринку праці знань, умінь і навичок. Тобто, професійна освіта замість того, щоб весь час наздоганяти динамічний розвиток елементів інформаційного та інтелектуального професійного середовища, повинна спробувати взаємно впорядкувати із ним швидкості руху.

З цією метою є сенс звернутися до досвіду наших колег-педагогів з держав, де капіталістичні відносини розвиваються вже не одне століття. Зокрема, в освітній сфері Європи, США та Канади акцент зроблено на професійній підготовці молодших спеціалістів та бакалаврів. До університету людина вступає лише тоді, коли цілком розуміє невідкладну потребу у суттєвому підвищенні своєї кваліфікації. Переважна ж більшість громадян обмежується лише постійним удосконаленням сукупності своїх знань, умінь та навичок за рахунок опанування низки додаткових навчальних курсів, зміст яких і відображає останні новації в обраній професійній галузі.

Молодші спеціалісти, цикл навчання яких у середньому дорівнює двом календарним рокам, набувають сукупність знань, практичних умінь та навичок, цілком достатніх для ефективного виконання службових обов'язків на посадах, що відповідають нижній ланці управління. У випадку, якщо випускники коледжів не можуть знайти своїм знанням пристойне застосування або з певних причин їх не задовольняють умови чи рівень оплати праці, то вони цілком мають можливість достатньо швидко змінити напрям реалізації своєї трудової діяльності або ж підвищити власну кваліфікацію. Це є одним із проявів так званої мобільності фахівців.

Реальна кількість вакантних посад на ринку праці для такого роду (рівня кваліфікації) фахівців економічного профілю, як правило, є значно більшою, ніж для відповідної категорії управлінців середньої ланки, а тому й імовірність реалізації події, що відповідає взаємному узгодженню інтересів і вимог роботодавців та основних очікувань претендента на вакантне робоче місце є достатньо високою.

Бакалаври у європейських вищих навчальних закладах набувають освіту, як правило, за три роки, а не за чотири, як у переважній більшості ВНЗ держав колишнього СРСР. Тому вони теж значно швидше починають реалізовувати власний потенціал у професійній галузі, надолужуючи певні специфічні знання, уміння та навички, котрі необхідні у здійсненні практичної діяльності, за рахунок навчання на усіляких курсах, а також участі у чисельних семінарах і навчальних програмах.

За постійним підвищенням кваліфікації працівників, термінами його реалізації достатньо жорстко слідкують не тільки роботодавці, а й відповідні професійні асоціації, участь у яких є не стільки певним елементом престижу для фахівців з окремої галузі знань, а своєрідною візитівкою та “знаком якості”

знань, умінь та навичок. Зокрема, це така ситуація є цілком справедливою для фахівців з обліку й аудиту та фінансистів. Зазначені асоціації це не профспілки, і не клуби за інтересами, а досить впливові організації, метою діяльності яких є підтримка високого рівня професійних якостей її членів для сприяння розвитку соціально-економічних відносин у державі.

До магістратури в державах Європи та Америки, як правило, вступають особи, що відпрацювали на посадах керівників середньої ланки декілька років після отримання бакалаврського диплому, або ж ті, які успішно працювали паралельно із здійсненням бакалаврської підготовки, іноді навіть перериваючи на певний час процес навчання. Магістрантами також стають і ті, хто обрав шлях у науку та планує в подальшому перейти на викладацьку роботу до університетів та коледжів. Тобто, у такий спосіб успішно вирішуються одночасно дві складні проблеми, а саме: трудової зайнятості населення та навчання фахівців протягом усієї професійної кар'єри.

Необхідно також щоб викладачі, які здійснюють професійне навчання студентів-економістів у вишах, особливо за термін, що відповідає повному циклу підготовки фахівців відповідного рівня кваліфікації, декілька разів проходили не просто формальну перепідготовку, як це досить часто відбувається в українських ВНЗ, а короткострокове стажування терміном 2–3 місяці у компаніях та корпораціях, які є провідними у певній галузі.

При цьому вони мають реально реалізовувати низку важливих функцій у межах виконання службових обов'язків на посадах нижньої та середньої ланки управлінської ієрархії. Саме тоді вони зможуть успішно передати свій практичний досвід студентам, а також більш якісно підготувати їх до самостійної професійної діяльності. Все це потребує докорінної перебудови структури та змісту системи підготовки економістів, обліковців та фінансистів з вищою освітою у ВНЗ України.

Зусилля викладачів українських ВНЗ з підготовки фахівців економічного профілю з високим рівнем знань, умінь та навичок, є досить розпорошеними внаслідок перевантаження навчальних планів великою кількістю дисциплін. І нормативною частиною освітньо-професійних програм, і варіативними, що формуються окремими університетами та коледжами, передбачається під час бакалаврської й магістерської підготовки опанування знань у межах навчальних предметів, які є досить незначними за обсягом. А враховуючи, що нині на аудиторну роботу відводиться, як правило, лише половина, а інколи й менше, від загальної кількості годин, то викладачеві залишається час фактично тільки на ознайомлення зі змістом курсу та основними його поняттями.

Глибоких теоретичних знань, а тим більше ustalених практичних навичок, такий підхід до організації навчального процесу фахівців економічного профілю не може забезпечити. Студенти фактично не встигають переключити власну увагу з одного навчального курсу на інший, зорієнтуватися у термінології, зрозуміти принципи, методи, технології та засоби реалізації діяльності в економічній сфері, що пропонуються в межах зазначених дисциплін.

На нашу думку, запозичуючи досить вдалий досвід наших закордонних колег, потрібно докорінно

змінити основну частину освітньо-професійних програм підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів та магістрів напряму підготовки “Економіка та підприємництво”, суттєво зменшивши кількість навчальних дисциплін та одночасно збільшивши їх обсяг, а також кількість аудиторних занять, особливо практичних і лабораторних.

Висновки. Структура та складові елементи професійної підготовки фахівців за напрямом

“Економіка та підприємництво” потребують суттєвого удосконалення і модернізації. Основою зазначених змін освітньо-професійних програм та навчальних планів має стати перенесення акцентів у реалізації навчально-виховних процесів на формування актуальних для ринку праці теоретичних знань, умінь та навичок. З цією метою є сенс використовувати досвід організації професійного навчання наших колег-педагогів із близького та далекого зарубіжжя.

Література

1. Беркита К. Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Беркита К. Ф. ; Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 19 с.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій : монографія / М. В. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
3. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. М. Дибков ; АПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 227 с.
4. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Коляда М. Г. ; Донецький ін-т соціальної освіти. – Донецьк, 2003. – 289 л.
5. Левочко М. Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Левочко М. Т. ; Київський ун-т туризму, економіки і права. – К., 2003. – 291 с.
6. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Поясок Т. Б. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 272 с.
7. Смілянець О. Г. Підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю до розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Смілянець О. Г. ; Вінницький державний педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 247 с.
8. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Стрельников В. Ю. – К., 2007. – 461 с.
9. Чепурда Л. М. Аналіз світового досвіду підготовки економістів / Л. М. Чепурда // Актуальні проблеми входження ВНЗ України до єдиного європейського простору : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Київський національний торг.-екон. ун-т, 2005. – С. 208–209.

УДК 378.013

ШЛЯХИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Якименко О.Г.

У статті розкрито поняття “професійна компетентність”, визначено основні складові, що її визначають та шляхи формування професійно компетентного випускника лісотехнічного вишу.

Ключові слова: професійна компетентність, складові (компоненти) професійної компетентності, технології, екологічна культура.

В статье раскрыто понятие профессиональной компетентности, ее составляющих, а также пути формирования профессионально компетентного выпускника лесотехнического вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, составляющие профессиональной компетентности, экологическая культура, технологии.

The article expounds the concept of professional competence and its components that determine ways of preparing professionally competent graduates of Forestry Engineering University.

Key words: professional competence, components of professional competence, technologies, environmental culture.

Входження України у Європейський освітній простір, перспектива приєднання до Болонського процесу підвищує попит на соціальне замовлення на справжнього професіонала і надає нашій країні змогу поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до Європейського Союзу. За таких умов підвищення рівня якості професійної підготовки майбутнього працівника є пріоритетним напрямом модернізації і фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах [5, с. 3].

Одним із напрямів модернізації освіти в індустріально розвинених країнах є більш широке використання компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці. Велике значення має те, що є важелями людини в професійній діяльності,

Слід зазначити, що професійна компетентність людини – це не лише досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці. Велике значення має те, що є важелями людини в професійній діяльності,

її ціннісними орієнтаціями, які внутрішні ресурси вона вкладає в працю і наскільки нею задоволена.

Наведені вище визначення дають можливість окреслити наступні особливості, що відрізняють компетентність від традиційних понять – знання, уміння, навички: її інтеграційний характер; співвіднесеність із ціннісно-смысловими характеристиками особистості; практична спрямованість.

Порівняно з поняттями “знання, уміння, навички” компетентність розглядається як більш складна соціально-особистісна структура, заснована на цінностях, спрямованості, знаннях, досвіді, набутому особистістю. Вона виражається в мобілізації особистістю отриманих знань, досвіду, поведінкових відносин у конкретній ситуації для вирішення різноманітних завдань.

Метою даної статті є визначення поняття професійної компетентності як складової соціалізації та визначення шляхів успішного формування майбутнього фахівця лісового господарства в умовах лісотехнічного вишу.

Питання професійної компетентності виступає об'єктом підвищеної дослідницької уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А.Й.Капська, О.Г.Карпенко, Т.Г.Браже, А.О.Реан та ін.).

У сучасній психології та педагогіці існують різні підходи, погляди щодо розуміння змісту професійної компетентності.

А.А.Деркач, В.Г.Зазикін розглядають професійну компетентність як уміння використовувати знання на практиці з високою ефективністю, ефективно діяти у сфері цього професійного знання [2, с. 58].

Водночас Е.Ф.Зеєр трактує це поняття як сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [3, с. 53].

А ось О.В.Попова розглядає професійну компетентність як професійну підготовленість та здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [6, с. 127–136].

Очевидно, що основу компетентності складають знання, які фахівець здатний застосовувати в різних ситуаціях. Бути компетентним, на нашу думку, означає уміння мобілізувати в даній ситуації отримані знання і досвід.

Вітчизняні науковці А.Капська, Л.Долинська, О.Карпенко, В.Філіпчук зазначають, що поняття "компетентність" у широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних явищ та процесів, можливих способів та засобів досягнення окреслених цілей [4, с. 87].

Компетентність, як зазначає Е.Слабунова, важлива з погляду здатності індивіда не лише добре орієнтуватися у своїй справі, ефективно, автономно і раціонально працювати за обраною спеціальністю, а й адекватно реагувати на виникнення в ході роботи різних нестандартних ситуацій [7].

Білоруські дослідники А.Ванчукевич, Л.Тімошко, Е.Шилова розглядають компетентність дещо по-іншому. А.Ванчукевич трактує компетентність як взаємозв'язок індивідуального розвитку людини з володінням знаннями й уміннями, набуттям досвіду взаємодії з соціальним оточенням, активною позицією суб'єкта взаємодії [1, с. 141].

На думку Л.Тімошко, компетентність – це узгоджені ціннісні орієнтації, сукупність особистісних якостей, практичних умінь і реальна поведінка, яка виявляється в реальній взаємодії [8, с. 66].

Е.Шилова вважає, що компетентність – це та загальна здатність особистості, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях; знання, перетворене в уміння, реалізоване у дії [9].

Російський дослідник А.Хуторський розглядає компетентність як сукупність складних умінь, навичок і способів діяльності, що групуються в блоки відповідних якостей особистості:

- когнітивні;
- креативні (творчі);
- оргдіяльнісні (методологічні);
- комунікативні;
- світоглядні.

Перелік цих груп якостей спирається на цілісне світосприйняття людини, яка має фізичну, емоційну й інтелектуальну складову, а також ціннісну, духовно-етичну основу життєдіяльності.

Отже, вітчизняні та зарубіжні вчені, розглядаючи поняття професійної компетентності, вказують на такі її основні складові: знання, вміння, навички, досвід творчої діяльності, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, компетентність у самоорганізації.

Ми розглядаємо складові професійної компетентності як важливі чинники успішної соціалізації особистості.

Перед вищою школою постає завдання підготовки висококваліфікованого, компетентного спеціаліста, котрий у нових економічних умовах спроможний виконувати складні професійні завдання. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва та високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтуються на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці. Удосконалення професійної підготовки фахівців є нині невід'ємною складовою модернізації професійної освіти в Україні.

Формуючи професійну компетентність студента, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку його ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки. Це сприятиме задоволеності студента як майбутнього фахівця обраною професією, зменшенню труднощів у навчанні, створенню додаткових перспектив для реалізації здібностей. Тому важливо організувати навчально-виховний процес так, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення студенти почали усвідомлювати свої ціннісні орієнтації, цілі і завдання обраної професії, а також були включені в роботу, що сприяє розвитку смислових орієнтирів.

Досліджуючи процес соціалізації студентів лісотехнічних вишів, ми вважаємо, що важливим чинником розвитку професійної компетентності студентів є формування у них екологічної культури, складовими якої є екологічні знання, екологічні переконання та екологічна діяльність.

Успішне формування екологічної культури студентів лісотехнічних вишів, на нашу думку, здійснюватиметься у разі дотримання певних педагогічних умов. Зокрема, оволодіння викладачами теоретичними основами процесу формування системи екологічних знань; набуття ними вміння вибирати ефективні форми організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування і розвитку системи екологічних знань і практичних навичок студентів; організація різних видів діяльності студентів, спрямованих на активізацію інтересу до екологічних проблем під час вивчення спецдисциплін лісгосподарського циклу; розкриття практичних значень екологічних знань, здобутих у процесі навчання.

Ще однією важливою педагогічною умовою є забезпечення неперервності екологічної освіти студентів. Варто додати, що її вплив на формування екологічної культури особистості студента має посилитись, якщо буде поєднуватися формальна і неформальна ланки екологічної освіти. Мова йде про те, що крім планового оволодіння екологічними знаннями, студент має отримувати екологічну інформацію з газет, журналів, радіо, телебачення, під час відвідування фотовиставок екологічного змісту, екологічних фестивалів, краєзнавчих музеїв, природничо-заповідних об'єктів.

Разом з тим, як важливу педагогічну умову формування екологічної культури студентів лісотехнічних вишів, на нашу думку, слід виокремити переконаність педагогічних працівників цих навчальних закладів у

доцільності та необхідності екологізації підготовки молодших спеціалістів.

Крім того, для формування ґрунтовних, практично-прикладних екологічних знань майбутніх працівників лісового господарства, їх природоохоронних поглядів та переконань слід увести екологічний компонент у зміст курсових та дипломних робіт студентів; розширити тематику науково-дослідних робіт екологічного спрямування та ознайомлювати з їх результатами весь загал студентів лісоколеджу; проводити в коледжі щорічні науково-практичні конференції.

Оскільки екологічна культура формується і проявляється також у процесі екологічної діяльності, то в навчально-виховному процесі необхідно включати студентів у позааудиторну діяльність, в основі якої є технологія колективних творчих справ та метод проектів.

На думку В.Вербичького, привабливість методу проектів полягає:

- у необхідності не передавати студентам суму знань, а навчити самостійно здобувати ці знання, вміти користуватися здобутими знаннями для вирішення нових завдань;
- у набутті комунікативних навичок і умінь;
- у можливості широких людських контактів, в ознайомленні з різними поглядами на одну проблему;
- в умінні користуватися дослідницькими методами: збирати інформацію, факти, вміти їх аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки;
- у можливості зробити роботу в межах проекту привабливою для кожного учасника, якщо зв'язати її з життєвими успіхами;
- у здійсненні навчально-виховної роботи в комплексі;
- у можливості мати власну думку.

В.В.Ягоднікова [10, с. 32] серед об'єктивних переваг цього методу виділяє мотиваційну спрямованість та розвивальне значення. Проектна діяльність передбачає великі можливості для розвитку творчих здібностей особистості.

Саме в юнацькому віці важливим засобом екологічного виховання мають бути творчі проекти, тому що вони відповідають вибірковості потреб та інте-

ресів студентів, характерній для цього віку, формують уміння самостійно визначати мету й способи її досягнення, сприяють розв'язуванню внутрішніх суперечностей. Складаючи та виконуючи творчі проекти, студенти задовольняють свої інтереси й потреби, розв'язують внутрішні суперечності взаємодій зі світом природи [11, с. 5].

Проектна діяльність змушує студента по-новому поглянути на свої вміння, на характер взаємодії з довкіллям, тому що під час роботи створюються умови, за яких студент зможе самостійно здобувати знання та застосовувати їх з пошуковою та дослідницькою метою, щоб знайти їм практичне застосування у житті.

Цінність методу проектів полягає в тому, що цей метод орієнтує студентів на створення певного продукту, а не просто на вивчення навчальної теми або участі в якомусь виховному заході. Дії, безпосередньо пов'язані з реалізацією проекту, потребують певного обсягу спеціальних знань, володіння сукупністю способів поведінки, які забезпечують успіх особистості в самореалізації, а також таких умінь і навичок:

- виконувати певні соціальні ролі;
- керувати фактами в життєдіяльності;
- ставити відкриті запитання й давати на них відповіді;
- прислухатися до ідей інших та обстоювати власну точку зору;
- відповідати за результати своєї діяльності;
- правильно розподіляти час;
- розуміти свої почуття й обмеження;
- бути гнучким у стосунках – співпрацювати і бути партнерами.

Залучення студентів до проектною діяльності сприяє розвитку творчості, ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес самовдосконалення.

Отже, формування професійної компетентності здійснюється через зміст освіти та систему позааудиторних заходів, зокрема залучення студентів до екокультурної діяльності і розглядається нами як чинник успішної соціалізації особистості, оскільки навчально-виховний процес є складовою соціалізації студента, де цілеспрямовано формуються вихованість та професійні якості людини.

Література

1. Ванчукевич А. В. Культурная компетентность и культурная идентичность. Образование и повышение квалификации работников образования / А. В. Ванчукевич. – Мн., 1998. – Вып. 13.4.1
2. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Заикин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : уч. пособ. для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Капська А. Й. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / А. Й. Капська, Л. В. Волинська, О. Г. Карпенко, В. С. Филипчук ; за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦСМ, 2003. – 87 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
6. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е. В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Ростов н/Д., 1999. – Вып. 1. – С. 13.

7. Слабунова З. З. Компетентностный подход в гражданском образовании / З. З. Слабунова. – Режим доступа:

www.narod.ru/SLAB.DOC. – Назва з екрана.

8. Тімошко Л. М. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студента педагогічного університету / Л. М. Тімошко // Весці БДПУ. – 2000. – № 4.

9. Шилова Е. С. Использование новых педагогических технологий в обучении студентов факультета педагогики и методики начального обучения / Е. С. Шилова // Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы : материалы междунар. научно-практич. конференции. – Мозырь, 2002.

10. Ягоднікова В. В. Виховання лідерів / В. В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2009. – № 10. – 56 с.

11. Якименко О. Г. Проектна діяльність як аспект виховної роботи лісотехнічного коледжу / О. Г. Якименко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11 “Соціальна робота. Соціальна педагогіка” : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 11. – 186 с.

УДК 376.013.78

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Ярошко М.М.

У статті висвітлюється вплив позааудиторної діяльності на процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками.

Ключові слова: професійна підготовка, позааудиторна діяльність, майбутні соціальні педагоги, педагогічно занедбані підлітки, профілактично-корекційна робота.

В статье анализируется влияние внеаудиторной деятельности на процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к профилактической и коррекционной работе с педагогически запущенными подростками.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, внеаудиторная деятельность, будущие социальные педагоги, педагогически запущенные подростки, профилактическая и коррекционная работа.

The author of the article analyses the influence of extracurricular activities on the process of social pedagogue professional training for preventive and corrective work with pedagogically neglected teenagers.

Key words: professional training, extracurricular activities, future social pedagogues, pedagogically neglected teenagers, preventive and corrective work.

Сучасні концепції якості освіти є вираженням тих змін, що відбуваються у кінці ХХ – поч. ХХІ ст. і відтворюють її особливості в епоху суттєвих змін у обставинах життя людини. Це вимагає того, щоб навчально-виховний процес в освітніх закладах, у тому числі й тих, що готують соціальних педагогів, та соціальне середовище були максимально зорієнтовані на формування демократичної, гуманістичної, самодостатньої особистості.

До якісних показників освіти відносять знання і розвиток студентів, зв'язок знань з практикою, життям, позитивну мотивацію навчання, відповідність змісту освіти вимогам часу, державним освітнім стандартам. Визначаючи важливість забезпечення у підготовці майбутніх соціальних педагогів комплексу формування показників її якості, підкреслимо суттєвість для нашого дослідження і такої позиції, яка передбачає підхід до якості освіти як до соціально-педагогічного процесу, що містить реалізацію його цілей, сучасних технологій та умов, необхідних для досягнення позитивних результатів [2].

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що сутність підготовки студентів до професійної

діяльності у вищій школі здійснюється шляхом інтеграції навчальних, науково-дослідницьких, виховних завдань, які реалізуються в процесі використання різних форм і методів навчального процесу, позааудиторної та науково-дослідницької діяльності [4–6].

Як свідчить проведений нами аналіз, сучасна практика здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів не позбавлена недоліків, одним із яких виступає недооцінка ролі позааудиторної діяльності у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Недостатня кількість годин, відведених у навчальних планах на висвітлення певних теоретичних питань, зокрема, і на вивчення проблеми педагогічної занедбаності підлітків, а також ефективних форм та методів профілактично-корекційної роботи з такою категорією неповнолітніх, безумовно, робить наше дослідження особливо актуальним.

З огляду на вищезазначене, **метою даної статті** є аналіз впливу позааудиторної діяльності на процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками.

Наша педагогічна позиція полягає у тому, що завдання підготовки до роботи з педагогічно занедбанними підлітками, яка здійснюється через аудиторну діяльність, доцільно реалізувати і поглиблювати у позааудиторних навчально-виховних формах роботи. На нашу думку, саме позааудиторна діяльність дозволяє максимально ефективно реалізувати принцип практичної спрямованості у підготовці до роботи з педагогічно занедбанними підлітками. Серед її різних форм (бесіди, вечори, екскурсії, диспути, заходи куратора академічної групи) особливо суттєву роль відіграє клубна діяльність та волонтерство. Розкриємо деякі їхні аспекти.

Як свідчить практика соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного університету імені Івана Франка, у практиці позааудиторної роботи цінним є ознайомлення студентів з організацією роботи соціального педагога із педагогічно занедбанними підлітками в умовах загальноосвітньої школи. Доцільно, зокрема, практикувати відвідування міських і районних соціальних служб для безпосереднього ознайомлення зі станом педагогічної занедбаності дітей та молоді та досвідом організації роботи з її подолання у певній територіальній громаді. Ефективними є проведення куратором академічної групи спільно зі студентським самоврядуванням диспутів, конференцій на різну тематику, зокрема: “Проблема подолання педагогічної занедбаності дітей у працях і діяльності видатних педагогів (А.Макаренка, В.Сухомлинського)”; “Питання педагогічної занедбаності дітей як актуальна соціально-педагогічна проблема”; “Проблема педагогічної занедбаності дітей та молоді на сторінках періодичних видань” тощо.

При цьому, без сумніву, необхідно практикувати зустрічі студентів з класними керівниками для ознайомлення з організацією індивідуальної роботи з дітьми девіантної поведінки. З цією ж метою варто запрошувати і працівників відділів кримінальної міліції, служб у справах неповнолітніх, пенітенціарних закладів, залучати студентів до проведення виїзних профілактично-корекційних заходів, ігор, диспутів, волонтерських акцій у школах міста і району і до вивчення передового досвіду роботи досвідчених шкільних соціальних педагогів з даної проблеми. Подібні заходи завжди мають позитивний навчально-виховний вплив на майбутніх соціальних педагогів.

Водночас для проведення волонтерської діяльності студенти скеровуються у дитячі будинки, центри соціальних служб для дітей та молоді, відділи кримінальної міліції для неповнолітніх, служби у справах неповнолітніх, підліткові клуби у територіальних громадах [3].

У процесі проведення нашого дослідження майбутні соціальні педагоги-волонтери залучалися до волонтерської профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками в загальноосвітніх навчальних закладах Самбора, Дрогобича, Старого Самбора, а також у дитячих будинках “Рідний дім” у селі Корналовичі та у Самбірському дитячому будинку “Любисток”. Студенти збирали емпіричний матеріал, який характеризував інтереси педагогічно занедбаних підлітків, визначали мотиви їхніх негативних вчинків, ознайомлювалися з умовами сімейного виховання, колом спілкування, особливостями соціально-психологічного розвитку кожного з них.

З цією метою студенти-волонтери вели щоденник спостережень (на уроці, у процесі проведення позакласних, позашкільних заходів, під час спілкування з товаришами, вчителями, батьками), вивчали класні журнали, проводили бесіди з учителями, класними керівниками, батьками, самими підлітками, вивчали письмові, графічні, творчі роботи учнів.

У практику профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками у волонтерському клубі впроваджувалося також ведення студентами літописів власного досвіду профілактично-корекційної роботи, проведення творчих конкурсів на кращу волонтерську емблему, вірш, малюнок, пісню на волонтерську тематику.

Окрім того, студенти включалися у роботу спортивних підліткових клубів у територіальних громадах, працювали у підлітковому клубі “Паросток” (м. Дрогобич) як керівники секцій, гуртків з футболу, волейболу, настільного тенісу, шахів та інших видів спорту, розробляли тестові завдання, що фіксують позитивні зрушення у мотиваційній діяльності педагогічно занедбаних підлітків.

Кожному студентові, який працював у підлітковому клубі як керівник секції, гуртка, пропонувалося вивчити соціально-педагогічні та психологічні особливості кожного зі своїх вихованців і скласти індивідуальний план профілактично-корекційної роботи з ним відповідно до схеми та карти вивчення педагогічно занедбаного підлітка схильного до правопорушень.

Стимулювалося ведення журналів спостереження, в яких також нагромаджувалася інформація про становище підлітка в сім’ї й у колективі однолітків, складалася орієнтовна програма вивчення педагогічно занедбаного підлітка. Така робота здійснювалася систематично, заслуховувалися творчі звіти студентів про здійснену профілактично-корекційну роботу, проводилися засідання творчої групи підліткового клубу “Паросток”, на яких колективно вироблялися та обговорювалися оптимальні форми роботи, спілкування з різними категоріями педагогічно занедбаних підлітків – членів підліткового клубу, виявлялися причини важковихованості учня. Результати цієї частини профілактично-корекційної роботи оцінювалися за такими критеріями: глибиною і повнотою вивчення соціально-педагогічних та психологічних особливостей педагогічно занедбаних підлітків; мірою ефективності використання отриманих про педагогічно занедбаного школяра знань у профілактично-корекційній роботі з ними; рівнем соціально-педагогічної та психологічної готовності до профілактично-корекційної роботи в школі, в центрі соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді.

На заняттях у спортивних секціях, гуртках за інтересами, під час диспутів педагогічно занедбані підлітки у разі допомоги студентів-соціальних педагогів у невимушеній, довірливій формі мали змогу: краще усвідомити, зрозуміти свої проблеми; підвищити впевненість у своїх силах, закріпити відчуття особистого задоволення; з’ясувати природу емоцій і навчитися ними керувати; зняти соціально-психологічну напруженість; обговорити можливі наслідки невдач та відхилень у їхній поведінці (на конкретних прикладах).

Свої практичні уміння і навички з профілактично-корекційної роботи майбутні соціальні педагоги закріплювали також у закладах інтернатного типу, зокрема у дитячому будинку “Рідний дім” у селі Корналовичі, а також у Самбірському дитячому будинку “Любисток”. Тут вони допомагали невстигаючим учням ліквідувати прогалини у знаннях, виявляли характер їхніх інтересів, заохочували до роботи у предметних гуртках, гуртках комп’ютерної техніки, спортивних секціях, активно стимулювали розвиток позитивних якостей підлітків, допомагали їм встановити дружні взаємовідносини в колективі. Різноманітними були форми і методи профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками в дитячих закладах інтернатного типу, а саме, диспути, зустрічі з відомими в регіоні людьми, відвідування

музеїв, екскурсії на природу. Студенти-волонтери організовували роботу гуртків образотворчого мистецтва, макраме, комп’ютерної графіки, танцювального, вишивки та бісеру тощо та керували нею.

Аналіз результатів дозволяє констатувати, що волонтерська, клубна соціальна робота майбутніх соціальних педагогів відкрила для них додаткові можливості у набутті досвіду профілактично-корекційної роботи. Безпосередня соціально-педагогічна робота з педагогічно занедбанними підлітками дала змогу студентам виявити багато її особливостей, закріпити, поглибити і розширити теоретичні знання з даної проблеми, набути необхідний практичний досвід роботи, розвинути у себе уміння і навички для ефективної профілактично-корекційної роботи з таким контингентом дітей та підлітків.

Література

1. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Бондаренко Зоя Петрівна. – К., 2008. – 247 с.
2. Зіньковський Ю. Ф. Якість освіти – основа громадської довіри до закладу освіти / Ю. Ф. Зіньковський // Проблеми якості освіти : теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України (Київ, 15 листопада 2006 р.). – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – С. 42–47.
3. Логвиненко Т. О. До питання про підвищення ефективності професійної підготовки соціального педагога / Т. О. Логвиненко, Л. І. Смеречак // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2009. – С. 25–27.
4. Міщик Л. М. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / Міщик Людмила Миколаївна. – Запоріжжя, 1997. – 359 с.
5. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
6. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Фалинська З. З. – Вінниця, 2006. – 22 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371.13:373.3(091)(477)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ (КІН. ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.)

Большакова І.О.

У статті висвітлюється проблема підготовки вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів в Україні наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. Ключові слова: інтегроване навчання, професійна освіта.

В статье рассматривается проблема подготовки учителя начальной школы к интегрированному обучению младших школьников в Украине (конец ХХ – начало ХХІ века).

Ключевые слова: интегрированное обучение, профессиональное образование.

The paper addresses the problem of primary school teacher training for integrated education of junior schoolchildren in Ukraine at the end of the 20th – the beginning of the 21st century.

Key words: integrated education, professional education.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. Україна як учасниця Болонського процесу розпочала процес модернізації системи педагогічної освіти згідно з європейськими парадигмами виміру успішності її результату. Процес модернізації насамперед характеризувався створенням ступеневої системи освіти, введенням кредитно-модульної системи навчання, яка ґрунтується на принципах свідомості, індивідуалізації та диференціації, що забезпечує реалізацію системного підходу до навчання. Процес інтеграції України в світовий освітній простір спричинив зміни у підготовці фахівців різних галузей, у тому числі і вчителів початкової школи.

На думку В.Бондаря, “модернізація системи вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу вимагає оновлення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентноздатних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатofункціональну педагогічну діяльність” [1, с. 22].

Ідея інтегрованого навчання є однією з провідних ідей сучасної освіти, оскільки знімає протиріччя між безмежністю сучасного інформаційного простору та обмеженістю людських можливостей щодо сприйняття, засвоєння та застосування отриманої інформації. Використання інтегрованого

навчання у навчально-виховному процесі початкової школи є актуальним питанням сьогодення, оскільки модель навчання, побудована на засадах інтеграції, знімає проблему інтелектуального перевантаження молодших школярів, сприяє цілісному розумінню світу учнями початкової школи, формуванню міжпредметних та ключових компетентностей учнів, стимулює розвиток пізнавальних та творчих здібностей, розв’язує протиріччя у наступності між дошкільною та початковою освітою.

О.Сухомлинська зазначає: “Нині неможливо розпочати розв’язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання” [6, с. 8]. Отже, ретроспективний аналіз процесу підготовки вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів наприкінці ХХ ст. – поч. ХХІ ст. може стати підґрунтям подальшого розвитку інтегрованого навчання у початковій школі на сучасному етапі.

Аналіз досліджень та публікацій. Поняття інтеграції в освіті наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. розглядалося науковцями у різних аспектах. Інтеграцію як принцип і тенденцію у розвитку освіти розглядали І.Бех, В.Максимова. Відображення у навчанні процесів інтеграції, що відбуваються у науці висвітлювали А.Беляєва, Н.Бібік, М.Вашуленко, І.Зверева, В.Ільченко, О.Савченко та ін. Інтеграцію знань учнів початкової школи про людину та світ висвітлювала Н.Шахирева (1997), розвиток творчої

активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності – В.Холоденко (2004), психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання розглядала М.Іванчук (2005), інтеграцію видів художньої діяльності як засобу розвитку мовлення молодших школярів – О.Лобанчук (2008). Н.Захарова досліджувала міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів (2000), М.Явоненко обґрунтувала систему творчих завдань міжпредметного характеру для розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів (2007). Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках у початковій школі – О.Комар (1995), підготовку вчителя до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі розглядала І.Шевчук (1997).

Метою даної статті є ретроспективний аналіз процесу підготовки вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст., який може стати в нагоді у разі моделювання та здійснення інтегрованого навчання у початковій школі на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. У др. пол. ХХ ст. підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснювалася: у педагогічних училищах (50–60 рр.); педагогічних училищах та педагогічних інститутах (60–80 рр.); педагогічних коледжах та університетах (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.) [4, с. 34].

Залежно від соціального запиту освітня педагогічна система готувала у 50–60-х рр. вчителя початкової школи як *викладача* навчальних дисциплін (вчителя-предметника), оскільки основною функцією педагога було формування знань, умінь, навичок учнів у вивченні ними окремих дисциплін; у 60–80-х рр. – вчителя-*вихователя*, оскільки пріоритетним в освіті став всебічний гармонійний розвиток особистості учня наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. – вчителя-*творця*, вчителя-*психолога*, що пов'язувалося з необхідністю формування компетентної особистості, забезпеченні індивідуалізації, диференціації, гуманізації, інтеграції, полікультурності навчально-виховного процесу [4, с. 19].

Структура підготовки майбутнього вчителя початкової школи у др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст. змінювалася двічі: у 60-х рр. це було пов'язано з відкриттям факультетів підготовки вчителів початкової школи у вишах та наприкінці ХХ ст. – у зв'язку з введенням освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців.

Наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. вітчизняними педагогами активно починає впроваджуватися інтегрований підхід до навчання, який стає можливою формою забезпечення комплексності, повноти та цілісності знань, формування системного мислення майбутнього фахівця, сприяє глибшому усвідомленню навчально-виховного процесу у школі. Унікальною особливістю початкової школи є те, що діяльність вчителя вже організаційно, і методично, і процесуально є інтегрованою, бо всі предмети викладає один учитель. Від умінь вчителя початкової школи аналізувати зміст кожної теми у межах окремого предмету для реалізації міжпредметних зв'язків, змісту окремого предмету для інтеграції різних предметів,

бажання організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб учні вправлялися у розв'язуванні завдань міжпредметного характеру, залежить реалізація ідеї інтегрованого навчання.

Готовність до інтегрованого навчання майбутнього вчителя початкової школи стає актуальною проблемою, оскільки більшість дисциплін, що вивчаються у початковій школі є у широкому розумінні інтегрованими курсами.

Ідея інтегрованого навчання у початковій освіті того часу втілювалася у життя створенням інтегрованих курсів “Природознавство” (авт. Н.Бібік, Н.Коваль), “Я і Україна” (авт. Н.Бібік, Н.Коваль); “Програма інтегрованого курсу з математики, читання, Я і Україна, основ здоров'я для 1 класу” (авт. М.Вашуленко, Н.Бібік, Л.Кочина, Н.Коваль) тощо. На засадах інтеграції побудовано особистісно-розвивальний зміст таких підручників для початкової школи, як: “Горішок” (авт. Н.Бібік, М.Вашуленко, Л.Кочина); “Довкілля” (авт. К.Гуз, В.Ільченко, С.Собакар) “Я і Україна” (авт. Н.Бібік, Н.Коваль) тощо. З позицій інтегрованого підходу розроблена освітня галузь “Мистецтво” (авт. О.Костюк, Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька), дисципліна – “Основи здоров'я” (авт. підручників І.Бех, Т.Воронцова, В.Пономаренко, С.Страшко, О.Ващенко, Т.Бойченко, О.Савченко та ін.) тощо.

Наприкінці ХХ ст. перед вищими навчальними закладами постало завдання – допомогти майбутньому вчителю здійснювати внутрішньопредметну інтеграцію (наприклад, у процесі викладання курсу “Навчання грамоти”), міжпредметну інтеграцію (наприклад, у процесі викладання курсу “Ознайомлення з навколишнім”).

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи реалізувалася мета – навчити об'єднувати окремі частини різних предметів (наприклад, вивчення спільних понять) для викладання як цілого у спільності мети та методів навчання.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів здійснювалася у кількох напрямках:

- навчання студентів умінь реалізувати міжпредметні зв'язки на уроках (у процесі вивчення дидактики та методик викладання окремих дисциплін);
- ознайомлення з особливостями проведення інтегрованих уроків (у процесі вивчення дидактики та методик викладання, або введенням окремого спецкурсу, наприклад “Особливості підготовки та проведення інтегрованих уроків у початковій школі. Програма спецкурсу” (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, програма розроблена за участю В.Бондаря (1995);
- упровадженні спецкурсів з підготовки до викладання окремого інтегрованого курсу для початкової школи (наприклад, “Основи викладання освітньої галузі “Мистецтво” (авт. О.Костюк, Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.).

Вченими були визначені основні психолого-педагогічні умови, що забезпечують готовність майбутнього вчителя до інтегрованого навчання:

- комплексне вивчення дисциплін психолого-педагогічного та методичного характеру;
- проведення інтегрованих лекцій і спецкурсів з метою вироблення розуміння міжпредметних зв'язків між поняттями;

- вивчення різних форм і методів формування наукових уявлень і понять у процесі інтегрованого навчання, а також можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі.

На поч. XXI ст. з'являється ряд праць, присвячених підготовці майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання. Зокрема, Н.Пахальчук вивчається проблема готовності майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у контексті сучасних вимог професійної освіти, Н.Колесник розглядає інтегровані форми навчання у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості, розробляє інтегрований курс "Методика викладання художньої праці" [3, с. 105]. В.Бучківська, викладач Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, розробила інтегрований курс "Методика трудового та професійного навчання" у процесі підготовки вчителя початкових класів" [2]. Н.Сінопальнікова (*Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди*) розглядає проблему підготовки студентів до інтегрованого навчання через набуття ними досвіду застосування інтегрованих форм і методів навчання, який з'являється у процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності під час педагогічної практики та у вивченні спецкурсу "Інтегровані форми організації навчання у початковій школі" [5, с. 168].

Таким чином, підготовка вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів наприкінці XX – поч. XXI ст. здійснювалася у процесі

інтеграції знань із загальнопедагогічних та предметно-методичних дисциплін на лекціях та семінарах; створенні інтегрованих курсів на базі об'єднання двох навчальних дисциплін предметного та методичного спрямування (наприклад, курс "Теоретичні основи початкового курсу математики" та "Методика викладання математики"); створенні спецкурсів для методичної підготовки майбутніх фахівців до викладання окремого інтегрованого курсу в початковій школі.

Висновки. Наприкінці XX – поч. XXI ст. відбуваються зміни у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи, зокрема впроваджуються особистісно орієнтований, компетентісний та міждисциплінарний підходи до організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Аналіз періодичної преси, дисертаційних досліджень даного періоду, програм вишів виявив, що система підготовки майбутніх учителів початкової школи спрямована на предметне викладання навчальних дисциплін, домінує диференціація. Підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованого навчання молодших школярів здійснювалася на рівні створення спецкурсів, на рівні реалізації міждисциплінарної взаємодії у вивченні окремих дисциплін психолого-педагогічного та методичного спрямування.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у висвітленні питань, пов'язаних з підготовкою вчителя початкової школи до формування міжпредметної компетентності молодших школярів.

Література

1. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22–23.
2. Бучківська В. В. Інтеграція змісту курсу "Методика трудового та професійного навчання" у процесі підготовки вчителя початкових [Електронний ресурс] / В. В. Бучківська, Г. В. Бучківська. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2326/1/05bvvpk.pdf>. – Назва з екрана.
3. Колесник Н. Є. Інтегровані форми навчання у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів / Н. Є. Колесник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 185–188.
4. Скоробогатова М. Р. Развитие системы подготовки учителей начальных классов в Украине (вторая половина XX столетия) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01/ Скоробогатова Мария Ростиславовна. – Ялта, 2010. – 265 с.
5. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Сінопальнікова Наталія Миколаївна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 267 с.
6. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

УДК 373.2.092:160

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ (ДР. ПОЛ. ХХ СТ. – ПОЧ. ХХІ СТ.)

Довбня С.О.

У статті розкрито ключові поняття дослідження: “тенденція”, “розвиток”; проаналізовано та узагальнено погляди вчених на основні тенденції у суспільстві, що впливають на освіту; окреслено провідні тенденції розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні в межах досліджуваного історичного періоду та на перспективи. Ключові слова: тенденція, розвиток, програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності, діти дошкільного віку.

В статье раскрыты ключевые понятия исследования: “тенденция”, “развитие”; проанализированы и обобщены взгляды ученых на основные тенденции в обществе, влияющих на образование; очерчены основные тенденции развития программно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста в Украине в пределах исследуемого исторического периода и на перспективу.

Ключевые слова: тенденция, развитие, программно-методическое обеспечение игровой деятельности, дети дошкольного возраста.

The article expounds the key concepts of the research – “trend” and “development”. Scientific views of the main tendencies in society that influence education are analyzed and generalized. The author outlines the main trends in the development of programs and methodological support of organization of pre-school age children’s play activities during the examined historical period and future prospects.

Key words: tendency, development, programs and methodological support of play activity, pre-school age children.

Мета полягає в характеристиці провідних тенденцій розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні у період др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст., здійсненій крізь призму актуальних питань сучасного розвитку дошкільної освіти.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання**:

- розкрити ключові поняття дослідження: “тенденція”, “розвиток”;
- проаналізувати та узагальнити погляди вчених на основні тенденції розвитку в Україні у період др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст.;
- окреслити тенденції розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні в межах досліджуваного історичного періоду та на перспективу.

Виклад основного матеріалу. Для з’ясування шляхів подальшого розвитку програмно-методич-

ного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку необхідно охарактеризувати тенденції як ті, що були провідними в минулому столітті, так і ті, що відображені у сучасному програмно-методичному забезпеченні ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Оскільки тенденції розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку зумовлюють сучасну модель освітнього простору, їх визначення може стати стартовим майданчиком для інноваційного напрямку розвитку дошкільної освіти.

Розкриємо насамперед ключові поняття дослідження: “тенденція” та “розвиток”. *Тенденція* (від латинської “*tendo*” – направляю) у філософському словнику розглядається як напрям, у котрому відбувається розвиток (суспільства, економіки, держави і тощо) думки чи ідеї, здійснення закону за внутрішньо притаманною йому логікою руху. В суспільстві реалізація закону

відбувається не в “чистому вигляді”, а визначається внутрішніми і зовнішніми умовами, що спроможні прискорити, уповільнити або взагалі припинити діяння закону. В об’єктивній дійсності діє не один закон, а сукупність взаємопов’язаних за змістом законів, що забезпечують стійку тривалу тенденцію руху системи. “Таким чином, зазначає К.Маркс, – закон діє тільки як тенденція, вплив якої виразно виступає тільки за певних обставин і на протязі тривалих періодів часу”. Розрізняють основні тенденції, які надалі реалізуються, і другорядні, які через збіг обставин не могли здійснитися. Осягнення об’єктивних провідних тенденцій є умовою наук, прогнозування та управління соціальними процесами [9, с. 500].

Під “тенденціями” в контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень розуміють спрямованість руху та якісні зміни, що відбуваються під час цього руху [4]. Отже, тенденції розвитку освіти потрактовують як напрями її еволюції, що зумовлюються впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

В.В.Кремень у праці “Філософія освіти XXI століття” окреслив основні, що зародилися в останні десятиліття, які розвиватимуться протягом XXI ст. і впливатимуть буквально на всі сфери життєдіяльності особистості й суспільства, загальноцивілізаційні тенденції: *глобалізація суспільного розвитку*, яка характеризується такими основними рисами: зближенням націй, народів, держав, суспільних відносин у різних країнах світу; створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо; значною залежністю прогресу кожної країни від здатності спілкуватися зі світом; об’єктивною неможливістю країни, чиї суспільні відносини неадекватні відносини більшості країн світу, успішно розвиватися, що унеможлиблює тривале існування; поділом світу на протилежні соціально-економічні системи; небувалим раніше загостренням конкуренції між державами, у вир якої потрапляють крім економічної й інші сфери, що надає процесу глобальних масштабів; зміною сутності держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об’єднаних держав континентального характеру чи загальносвітового; *набуття людством здатності до самознищення*, розглядається в контексті появи все нових можливостей для знищення людини: від окремих осіб до мільйонів, що в найбільших масштабах було продемонстровано у Другій світовій війні. Але до появи ядерної зброї і глобальних екологічних проблем людство не було здатне до самознищення. З появою такої здатності людство перейшло рубікон. Збільшення кількості країн, що можуть виробляти зброю масового знищення, ширше використання критичних, а серед них екологічно загрозливих, технологій. Усе це, помножене на зрілі технічні можливості вчинення терористичних акцій, призводить до зростання технічної ймовірності самознищення людства; перехід людства від *індустріальних до науково-інформаційних технологій*, що, на відміну від індустріального виробництва значною мірою базується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначається рівнем людського розвитку в країні, станом національного потенціалу нації. Суспільство стає 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 найпріоритетнішими сферами XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток особистості. І тільки та країна, яка спрямована забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною [3, с. 7–8].

У компаративній педагогіці визначені теоретико-методологічні аспекти досліджуваної проблеми. Теоретичне обґрунтування тенденцій базується на тому, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій [7, с. 70].

За дослідженнями А.А.Сбруєвої, згідно з теорією функціональних систем, останні йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення. Тому тенденції освіти щонайперше зумовлюються її функціями, реалізація яких може мати сприятливі або несприятливі зовнішні соціально-культурні умови. Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і доцільного оновлення, підвищення рівня цілісності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Адже “... у розбудові національної освітньої системи в Україні необхідні науково вивірені підходи, позиції, що визначали б сутність і стратегічні напрями реалізації поставленого завдання”. У зв’язку із цим роль прогнозування безперервно зростає, оскільки воно “становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджаючого відображення” А.А.Сбруєва, аналізуючи тенденції сучасної вищої освіти, одночасно вказує на протиріччя, які виникають в освітніх системах: між глобальними і локальними проблемами, між традиціями і модернізмом, між конкуренцією у досягненні успіхів і прагненням до рівності можливостей в освітній сфері тощо [7, с. 163].

Питання про виявлення тенденцій в освітній сфері стає дедалі актуальнішим. У докторських дисертаціях О.В.Глузмана, В.І.Лугового [5], Л.П.Пуховської [6] проаналізовано та узагальнено загальнопланетарні та специфічно-регіональні тенденції розвитку педагогічної освіти (стосуються і Західної Європи), глобальні тенденції (мегатенденції) та підпорядковані ним субтенденції, які в свою чергу поділяються на сукупності ще менш загальних тенденцій. Така ієрархія понять ґрунтується на системному вивченні освіти.

Б.Л.Вульфсон у своїх працях розкриває провідні тенденції розвитку системи дошкільної освіти до яких належать: загальне розширення мережі дошкільних закладів; пріоритетне створення повноцінних дошкільних навчальних закладів, що ставлять за мету як турботу про повноцінне харчування, догляд за здоров’ям дітей, та їх різнобічний розвиток, підготовку до школи, психологічну адаптацію до умов подальшого навчання; розвиток системи психолого-педагогічного консультування майбутніх та молодих батьків [2].

Аналіз досліджень Т.М.Степанової зумовив висновок про те, що під “тенденціями” науковець розуміє нові напрями і спрямованості її розвитку,

прогресивні, інноваційні ідеї і прагнення її подальшого реформування й модернізації відповідно до нових соціокультурних і економічних умов освітнього простору [8, с. 379]. У контексті нашого дослідження цінними є виокремлені Т.М.Степановою дві групи тенденцій: а) тенденції становлення і розвитку змісту передшкільної освіти в кінці XIX та XX ст.; б) тенденції, що окреслюють стратегію подальшого розвитку й трансформації змісту передшкільної освіти у сучасному освітньому просторі.

Науковець за результатами ретроспективного аналізу програм, методичного супроводу, наукових доробок учених радянського періоду розкрила, що трансформації змісту передшкільної освіти у вітчизняній педагогіці відбувалася таким чином: від пріоритету охорони життя і здоров'я дитини, опікунства й піклування приватних осіб на етапі пошуку змісту передшкільної освіти у зв'язку з підготовкою дітей до школи: через надлишкове захоплення предметним навчанням (на зразок шкільного) та підготовкою дітей до школи в період розмаїття концепцій і програм щодо змісту дошкільної освіти на сучасному етапі. Виклики XXI століття та цивілізаційні зміни, що сьогодні відбуваються, вимагають окреслення нових завдань та визначення перспективних тенденцій модернізації і подальших трансформацій насамперед загального змісту освіти. Автор виділяє провідні тенденції оновлення світового освітнього простору:

- орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх;
- поглиблення міждержавного співробітництва у галузі освіти, яке залежить від потенціалу національної системи освіти і від рівня умов партнерства держави й окремих учасників;
- збільшення гуманітарної складової у світовій освіті в цілому за рахунок уведення людини орієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки;
- значне поширення нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися, та національної ідентичності країн і регіонів [8, с. 379].

Відповідно до означених актуальних напрямів розбудови системи дошкільної освіти на найближчу перспективу, які окреслені в Білій книзі національної освіти України (підвищення на державному рівні статусу працівників дошкільної освіти; неухильне виконання законодавства щодо забезпечення, дітям рівного доступу до дошкільної освіти; відновлення функціонування груп для дітей 7-го року життя, які не вступили до школи, а продовжують відвідувати дошкільний заклад; запровадження механізму фінансування педагогічних працівників на придбання науково-методичної літератури для підвищення свого професійного рівня; розробка методичного й дидактичного супроводу Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі"; створення для дітей дошкільного віку іграшок та ігор нового покоління; розроблення варіативної складової змісту дошкільної освіти, що відкриває широкі можливості для створення регіональних та авторських програм; узгодження змісту освітнього стандарту вищої школи, за яким готують фахівців зі спеціальності "Дошкільна освіта", з новою редакцією Базового компонента дошкільної освіти; внесення змін у Базові плани

підготовки та перепідготовки фахівців за спеціальністю "Дошкільна освіта"; створення підручників і посібників з дошкільної педагогіки, педагогічної і дитячої психології нового покоління) [1, с. 90], автором визначено провідні тенденції модернізації і подальших трансформацій змісту передшкільної освіти як проміжної ланки між дошкільною і початковою освітою. Серед найбільш головних і перспективних тенденцій визначено такі: стандартизація змісту передшкільної освіти; орієнтація змісту передшкільної освіти на реалізацію принципу дитиноцентризму; орієнтація на компетентнісну парадигму передшкільної освіти; всеохопленість дітей передшкільного віку їх перебуванням у навчальних закладах різного типу; варіативність програм та методик передшкільної освіти; оновлення змісту і форм підготовки й перепідготовки майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти [8, с. 382].

Аналіз сучасних наукових досліджень (Б.Л.Вульфсон, О.В.Глузман, В.Г.Кремень, О.Г.Локшина, В.І.Луговий, Л.П.Пуховська, А.А.Обруєва, Т.М.Степанова та ін.) дозволяє відзначити різну кількість явищ, тенденцій, змін та інновацій, які відбуваються у суспільстві. Щодо головних тенденцій оновлення змісту освіти, то до них відносять її гуманізацію та гуманітаризацію.

Подальше вивчення довідкової літератури дозволило багатоаспектно підійти до тлумачення поняття "розвиток". Зокрема у філософській літературі *розвиток* тлумачиться як філософська категорія, як процес саморуху від нижчого (простого) до вищого (складного), який розкриває, реалізує внутрішні тенденції і сутність явищ, веде до виникнення нового. Розвиток людського суспільства, пізнання підлягає законам діалектики. Для розвитку характерна спіралевидна форма. Всякий окремий процес розвитку має початок і кінець. Причому вже на початку в тенденції існує кінець розвитку, а завершення даного циклу розвитку кладе початок новому циклові, в якому можуть повторюватись деякі особливості першого. Розвиток – іманентний процес: перехід від нижчого до вищого виникає тому, що в нижчому в прихованому вигляді існують тенденції, які ведуть до вищого, а вище є розвинуте нижче. При цьому тільки на досить високому ступені розвитку повністю виявляється і вперше стають зрозумілими натяки на вище, що криється в нижчому [9, с. 377]. Отже, виділення провідних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми є важливим моментом в історико-педагогічному дослідженні.

Історіографічний аналіз програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку досліджуваного періоду засвідчив, що програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку є категорією динамічною; воно перебуває у постійному розвитку, яке пов'язане з теорією ігрової діяльності, в якому виокремлено дві групи тенденцій: 1) тенденції розвитку державного управління освітою при "побудові розвиненого соціалізму" та формування програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку у др. пол. XX ст.; 2) перспективні стратегічні тенденції демократичного державного управління, програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні на поч. XXI ст.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень (Б.Л.Вульфсон, О.В.Глузман, В.Г.Кремень, О.Г.Локшина, В.І.Луговий, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, Т.М.Степанова та ін.), з урахуванням еволюції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку, що відбулася під впливом взаємопов'язаних політичних, економічних, соціальних та організаційно-педагогічних чинників. Інтенсивного розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку за роки незалежності набуло завдяки розбудові законодавчо-правих документів інноваційного характеру, зокрема визначальними були ухвалення Конституції України (1996), Закону України “Про освіту” (1991), Закону України “Про дошкільну освіту” (2001). Важливими для подальшого розвитку методологічних засад функціонування системи дошкільної освіти стало прийняття нормативних документів стратегічного значення: “Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Базового компоненту дошкільної освіти (1998; 2012) та Національної доктрини розвитку освіти (2002), окресленні тенденції розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності на Україні у др. пол. XX – на поч. XXI ст. виокремлені й охарактеризовані за двома групами. *Перша група* охарактеризована як тенденції сталості та уніфікації змісту освіти в цілому та дошкільної ланки, пошуки нових форм та методів державного управління, домінантність предметно-центричного підходу та навчальної діяльності щодо програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; централізація, посилення авторитарних,

бюрократичних методів управління; реалізація суб'єкт-об'єктного підходу в керівництві ігровою діяльністю дітей дошкільного віку, не врахування національної та культурологічної складової щодо програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; відірваність від світових тенденцій у радянський період; формування нової моделі державного управління; створення законодавчої української дошкільної освіти; подальше творення програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Для *другої групи* характерні деполітизація і набуття національного і регіонального характеру програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; стандартизація, гуманітаризація та гуманізація дошкільної освіти; диференційований та інтегрований підхід до структурування програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; трансформація виховання і навчання дітей дошкільного віку на компетентнісні засади; домінантність особистісно орієнтованого підходу щодо програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку; реалізація педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку на суб'єкт-суб'єктних засадах. Враховуючи дані характеристики тенденцій досліджуваного періоду, розкриваємо, що тенденції мають проєктивний характер. Вони визначають напрям програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку не тільки в зазначений період (кін. XX – поч. XXI ст.), але окреслюють подальші перспективи дошкільної освіти в Україні.

Література

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Інформаційні системи”. 2010. – 342 с.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во “УРАО”, 1999. – 208 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 7–8.
4. Локшина О. Г. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. н. : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Г. Локшина. – К., 2011 – 40 с.
5. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д. пед. н. : спец. 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович. – К., 1995. – 429 с.
6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття : дис. ... д. пед. н. : спец. 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX століття) : монографія / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2011. – 424 с.
9. Філософський словник / за ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдіна. – К. : Політична література України, 1964. – 500 с.

УДК 378.14:364-43:61

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-МЕДИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Кандиба М.Б.

У статті розглянуто особливості підготовки соціальних працівників за кордоном. Визначено пріоритетні напрямки підготовки фахівців із соціальної роботи, одним із яких є соціальна робота в галузі охорони здоров'я, а також проаналізовано деякі аспекти вітчизняної освітньої практики в сфері соціальної роботи.

Ключові слова: підготовка соціальних працівників, соціальна робота в галузі охорони здоров'я, спеціалізація професійної діяльності.

В статье рассмотрены особенности подготовки социальных работников за рубежом. Определены приоритетные направления подготовки специалистов социальной работы, одним из которых является социальная работа в области здравоохранения, а также проанализированы некоторые аспекты отечественной образовательной практики в сфере социальной работы.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, социальная работа в области здравоохранения, специализация профессиональной деятельности.

The article examines the peculiarities of social worker education abroad. Priority areas of social worker training have been determined, with one of them being social work in health care. Some aspects of domestic education practice in the domain of social work have been analyzed.

Key words: social worker education, social work in health care, specialization of professional work.

Становлення соціальної роботи у сфері охорони здоров'я зумовлено погіршенням здоров'я населення, необхідністю вирішення проблем соціально-медичного характеру на якісно новому рівні.

У багатьох країнах світу соціальна робота стала невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я, в межах якої соціальний працівник здійснює соціальний захист пацієнтів через систему соціального страхування, надає психологічну підтримку, здійснює рекреаційну діяльність.

За сучасними уявленнями, здоров'я уже не розглядається як суто медична проблема. Більше того, вважається, що комплекс медичних аспектів становить лише незначну частину феномена "здоров'я". Так, узагальнені підсумки досліджень залежності здоров'я людини від різних чинників впливу доводять, що рівень розвитку і стан системи охорони здоров'я у певному суспільстві зумовлює в середньому лише близько 10% усього комплексу впливів. Решта 90% припадає на умови середовища (близько 20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на спосіб життя (50%). Отже, традиційне розуміння прямої залежності стану здоров'я населення від розвитку медицини і системи охорони здоров'я не відповідає дійсності [8, с. 62].

У виникненні і розвитку значної кількості захворювань соціальні фактори відіграють якщо не основну, то визначальну роль. Тому профілактика виникнення і розповсюдження захворювань, ефективна боротьба з ними неможливі без активного виявлення та усунення несприятливого впливу соціальних факторів. Все це підтверджує важливість соціальної роботи у сфері охорони здоров'я. Відповідно до суспільних потреб постає необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері надання соціально-медичних послуг.

В усьому світі система соціальної освіти вимагає змін і потребує вдосконалення. Фахівців для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні усунути негативні соціальні вияви в суспільстві. А це можливо лише в таких навчальних закладах, які "тримають руку на пульсі" сучасних тенденцій розвитку соціальної сфери [7, с. 99].

Професійна підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася порівняно недавно, і окремі її аспекти розглядаються в працях А.Капської, І.Козубовської, Л.Мищик, І.Миговича, В.Поліщук, В.Полтавця, Г.Попович, Т.Семигіної, В.Тименко та інших вітчизняних учених. Деякі аспекти підготовки соціальних працівників у контексті здоров'язбере-

жувальної діяльності розглядає Л.Клос. Зарубіжний досвід підготовки фахівців соціальної роботи частково висвітлюється в працях Н.Гайдук, О.Бартош-Пічкач, Г.Слозанської, О.Ольхович, О.Пришляк, Н.Собчак, С.Шпенік, А.Кулікової та ін. Проте майже не дослідженими залишається питання використання зарубіжного досвіду підготовки в умовах вищої школи майбутніх соціальних працівників для роботи в галузі охорони здоров'я.

Тому **мета нашого дослідження:** виявити особливості професійної підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності у сфері охорони здоров'я за кордоном і визначити можливості використання цього досвіду в Україні. Відповідно до поставленої мети, необхідно розв'язати такі **завдання:**

- визначити структуру і зміст підготовки соціальних працівників за кордоном;
- виявити характер підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності в сфері охорони здоров'я;
- встановити особливості підготовки соціальних працівників для роботи у галузі охорони здоров'я в українських та закордонних ВНЗ.

У більшості західних країн коріння соціальної роботи в охороні здоров'я і в сфері психічного здоров'я в кінці XIX ст. перепліталось з медичною чи психіатричною практикою, часто розглядалось як пропозиція практичної допомоги або консультації пацієнтів, що потребують госпіталізації. Соціальні працівники надавали послуги, які були необхідні в той час [10, с. 18].

Багато від тоді змінилося, оскільки професія зростає і розвивається, в різних країнах професійна підготовка соціальних працівників здійснюється відповідно до вимог сучасного суспільства.

Швеція – країна з класичною європейською системою соціальної роботи. У 2005 р. уряд видав законопроект New World – New Further Education щодо входу національної системи вищої освіти до Болонського процесу. Відповідно до цього законопроекту, шведська вища освіта поділяється на три рівні:

- основний рівень (basic level), якому відповідає учений ступінь бакалавра – 3,5 роки навчання на базі загальної середньої освіти;
- просунутий (advanced level), якому відповідає учений ступінь магістра – 2 роки навчання на базі бакалаврату;
- докторський або дослідницький рівень (doctoral level/research level) – 2 роки навчання на базі магістратури [5, с. 127].

Підготовка майбутніх соціальних працівників на основному рівні (basic level) відбувається ступенево протягом усього періоду навчання.

Перший ступінь – основний курс – розрахований на чотири семестри (два роки), дає загальну теоретичну базу професії, включаючи вивчення

теорії та методів соціальної роботи, основ загальної та вікової психології, соціології, політології, юриспруденції та ін. Студент повинен успішно скласти іспити, щоб його допустили до "польової роботи" (практичної роботи) – другого ступеня підготовки.

Другий ступінь – практична робота, яку студент проходить у 5-му семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною. Метою практичної роботи, по-перше, є перетворення теоретичних знань у систему професійних умінь і навичок, практичне оволодіння професійними функціями. У кінці 5-го семестру студент має визначитися зі спеціалізацією своєї майбутньої професійної діяльності. Отже, практична робота має на меті розділення базових теоретичних курсів з основ соціальної роботи та курсів поглибленого вивчення спеціалізації.

Третій ступінь – вивчення поглиблених теоретичних курсів з різних напрямів спеціалізації у 6–7 семестрах [4, с. 188–189].

Так, логіку підготовки соціальних працівників у Швеції можна розглянути на прикладі Гетеборзького університету, який надає такі спеціалізації:

- робота з людьми з девіантною поведінкою;
- робота соціального працівника в школі;
- робота соціального працівника в пенітенціарній системі;
- робота соціального працівника в закладах охорони здоров'я;
- робота соціального працівника з емігрантами;
- робота соціального працівника на підприємстві;
- наукова діяльність у сфері соціальної роботи.

Під час вивчення поглиблених теоретичних курсів студент має написати дипломний проект за своєю спеціалізацією та захистити його, після чого йому видають диплом бакалавра соціальної роботи.

На просунутому рівні (advanced level) введено нову програму підготовки магістрів, яка бере за основу стару програму, але триває не один рік, як раніше, а два роки [4, с. 128].

Варто зауважити, що більшість навчальних закладів Швеції підтримує тісний контакт зі школами та центрами соціальної роботи в зарубіжних країнах, а також з міжнародними організаціями. З метою підвищення рівня підготовки майбутніх спеціалістів для соціальної сфери у Швеції розроблена й ефективно функціонує програма обміну, яка передбачає можливість проходження студентами практики й стажування в інших країнах, зокрема в Німеччині та Великій Британії [7, с. 100].

Структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великій Британії визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 р.

Окремий дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням диплому практичного соціального працівника (Dip SW)	Окремий дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням диплому практичного соціального працівника (Dip SW) та graduate ступеня (бакалавр) після попереднього дворічного базового навчання	Окремий дворічний курс з підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням диплому практичного соціального працівника (Dip SW) та post-graduate ступеня (магістр) після попереднього чотирирічного базового навчання
---	--	---

Рис. 1. Модель професійної підготовки соціального працівника у Великій Британії

В традиційних освітніх закладах абітурієнтам пропонують денні програми з дворічним, іноді трирічним, терміном навчання [5, с. 131].

Більшість навчальних закладів Великої Британії не готують фахівців соціальної роботи широкого профілю, тому майже в кожному ВНЗ розроблена своя специфічна програма підготовки спеціалістів для конкретного виду діяльності. Проте, незалежно від спеціалізації, майже у всіх навчальних закладах обов'язково вивчаються такі дисципліни: психологія (загальна, вікова, соціальна), філософія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія і практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика та ін.

Широко використовуються спецкурси навчальних дисциплін для підготовки соціального працівника. Їх досить багато, але разом з тим визначені певні державні стандарти, за якими ВНЗ надає такі спеціалізації:

- робота з дітьми і підлітками;
- робота з правопорушниками й ув'язненими;
- робота з хворими (в системі охорони здоров'я);
- робота з людьми з особливими потребами;
- робота з людьми похилого віку та ін.

Для кожної спеціалізації передбачені спецкурси [5, с. 133]. Студенти вивчають низку дисциплін для того, щоб зрозуміти ситуації, в яких люди живуть, а також щоб уміти надати відповідні до ситуації послуги. Ці дисципліни включають наступну тематику: організація суспільства; потреби дитини для здорового розвитку; ознаки небезпеки, які вказують на те, що дитиною або дорослою людиною нехтують; злочинність і антисоціальна поведінка; природа дискримінації на основі недієздатності, статі, раси, мови або релігії; їх вплив на надання послуг для дітей та дорослих; шляхи, за допомогою яких споживачі соціальних послуг можуть подати скаргу у випадку, якщо послуги не є адекватними; яка процедура розгляду та реагування на ці скарги та ін. Варто звернути увагу, що тематика цих курсів досить широко висвітлює питання, які пов'язані із соціально-медичною компонентою підготовки: потреби людей, які мають фізичні вади або проблеми з навчанням, чи поєднання таких проблем; проблеми, пов'язані з розумовими відхиленнями та можливості їх вирішення; потреби людей, які мають алкогольну і наркотичну залежність; потреби ВІЛ-інфікованих осіб; надання соціальних послуг, послуг з охорони здоров'я.

У британській системі підготовки соціальних працівників значним здобутком є саме їх професійна практична підготовка, ефективність якої забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних закладів; інтеграцією теорії і практики, різноманітністю моделей практичної підготовки, творчим застосуванням супервізії. У більшості навчальних закладів значний обсяг навантаження (від 40 до 50%) становить практика [5, с. 134].

З 1991 р. у у вищих та середніх спеціалізованих навчальних закладах Російської Федерації ведеться підготовка фахівців нової спеціальності "Соціальна робота". "Державна система соціальної допомоги сім'ї та дитинстві" – основний програмний документ, розроблений Тимчасовим науково-дослідним колективом Міністерства освіти і Державним комітетом у

справах сім'ї й демографічної політики, на базі якого розпочалася підготовка соціальних працівників.

Якщо розглядати вищу професійну освіту, то слід виділити три освітньо-кваліфікаційні рівні:

- підготовка бакалавра – 4 роки;
- підготовка спеціаліста – 5 років;
- підготовка магістра – 6 років.

Особливістю підготовки соціального працівника у ВНЗ Російської Федерації є широкий спектр спеціалізацій, які розділяють за предметом (об'єктом) діяльності та за галузевою ознакою. У структурі обов'язкової професійної підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра введено розділ "Національно-регіональний (вишівський) компонент", який виділено у всіх циклах дисциплін.

З третього року навчання студенти мають змогу опанувати предмети з таких спеціалізацій:

- організація соціального захисту населення;
- соціально-економічна підтримка населення;
- соціально-правова підтримка населення;
- медико-соціальна робота з населенням;
- соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями;
- "соціальна реабілітація дорослих з обмеженими можливостями;

- медико-соціальна допомога людям похилого віку та неповносправним в умовах стаціонарних закладів соціального обслуговування.

Варто зазначити, що спеціалізація випускників, здебільшого відповідає профільному спрямуванню ВНЗ, найбільша частина з яких готує спеціалістів-організаторів, управлінські кадри із соціальної роботи з населенням, у службі зайнятості, в галузі медико-соціальної допомоги громадянам [5, с. 80].

Так, наприклад, у Східносибірському державному технологічному університеті навчальний курс "Зміст і методика соціально-медичної роботи" входить у цикл спеціальних дисциплін для підготовки студентів за спеціальністю "соціальна робота". Програма курсу розроблена відповідно до вимог державного освітнього стандарту вищої професійної освіти і включає регіональний компонент [9, с. 4]. Завдання, які вирішуються в ході викладання даного курсу спрямовані на: оволодіння студентами змістом і методикою, а також нормативно-правовою базою соціально-медичної роботи, її цілей, об'єктів; використання в медико-соціальній роботі соціологічних, соціально-психологічних, правових, медичних та інших методів і знань, застосування отриманих знань у виробничій практиці, виборі спеціалізації; використання різноманітних технологій соціально-медичної роботи в майбутній професійній діяльності. Велика практична частина курсу присвячена організації соціально-медичної роботи в Республіці Бурятія і передбачає безпосереднє знайомство з її змістом і методикою в установах охорони здоров'я та немедичних організаціях міста Улан-Уде [9, с. 4].

Складною науково-методичною проблемою в сучасних умовах є необхідність створення системи практичної підготовки соціальних працівників. У вишах Росії зроблена спроба структурування всіх активних форм навчання як важливих елементів практики. З цією метою в навчальних планах факультетів соціальної роботи передбачаються не тільки терміни для проходження практики на кожному

курсі, але і відпрацювання теоретичних проблем на практичних заняттях.

Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України здійснюється на основі Державного галузевого стандарту спеціальності “Соціальна робота”. Водночас вища освіта студентів цього фаху розглядається науковцями шляхом: аналізу особливостей професійного навчання соціальних працівників в Україні, визначення перспектив та формування системи підготовки та підвищення кваліфікації, вирішення дилеми – це навчання фахівців широкого профілю чи вузької спеціалізації; діагностики професійних здібностей, системи фахового відбору, визначення професійних ролей і функцій соціального працівника; формування професіоналізму й духовно-морального портрету особистості соціального працівника; дослідження психологічних проблем, ролі психологічних знань у структурі професійної підготовки соціальних працівників і психології соціальної роботи; формування професійної моделі соціального працівника та аналізу її окремих компонентів (професійної комунікативної компетентності, гуманності, толерантності тощо).

Тому підготовка студентів цього профілю у ВНЗ вимагає спеціальних систем організації навчання, що набули якісного розмаїття за кордоном і в Україні серед провідних наукових шкіл підготовки працівників соціальної роботи (Міжрегіональної академії управління персоналом, Національного університету “Кієво-Могилянська академія”, Українського католицького університету, Християнського дитячого фонду, Українського державного центру соціальних служб для молоді, Академії праці і соціальних відносин, Українського інституту соціальних досліджень) і на кафедрах соціальної роботи багатьох інших вишів [6, с. 87].

Так, програма професійної підготовки за спеціальністю “соціальна робота” в Національному університеті “Львівська політехніка” розроблена для підготовки соціальних працівників фахівців-практиків широкого профілю. Ця програма ґрунтується на визначенні генералістичної практики як практичному застосуванні бази еkleктичних знань, професійних цінностей та широкого спектра умінь та навичок з метою здійснення впливу в мікро-, мезо- та макросистемах заради змін у контексті чотирьох основних процесів: прийняття широкого діапазону професійних ролей; використання незалежного, критичного мислення; дотримання процесу запланованих змін; наголосу на наснаженні клієнта [1, с. 6].

Підготовка соціальних працівників передбачає ступеневу систему професійної освіти соціальних працівників та здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями:

- *бакалавр* – 4 роки навчання на базі загальної середньої освіти;

- *магістр* – 1,5 року навчання на базі бакалаврату.

Професійна підготовка соціальних працівників у Національному університеті “Львівська політехніка” має дві основні особливості: рання спеціалізація, коли професійно орієнтовані дисципліни починають читатися з другого курсу рівня “бакалавр”, що зумовлено великою кількістю таких дисциплін у програмі курсу; значна кількість годин практики у закладах соціальної сфери, що відповідає міжнародним стандартам і є

необхідною умовою підготовки фахівців із соціальної роботи [1, с. 7].

Підготовка соціальних працівників на освітньо-кваліфікаційному рівні “магістр” здійснюється за двома спеціалізаціями – “Соціальні технології” та “Соціальне управління”.

Важливим кроком у становленні соціальної роботи в галузі охорони здоров’я, на нашу думку, є вивчення таких фахово-орієнтованих дисциплін, що мають інтегрований характер: “Основи реабілітації в соціальній роботі”, “Актуальні проблеми соціальної роботи: узалежнення”, “Соціальна геронтологія”, на освітньо-кваліфікаційних рівнях “спеціаліст” і “магістр соціальної роботи”, окрім перелічених курсів додаються “Соціальна робота в закладах охорони здоров’я” (для спеціалізації “Соціальні технології”) [2] і “Технології збереження здоров’я у соціальній сфері” (для спеціалізації “Соціальне управління”). Зокрема, метою навчального курсу “Технології збереження здоров’я у соціальній сфері” є: формування у майбутніх соціальних працівників компетентності здоров’язбереження у самостійній професійній діяльності (через освоєння культури здоров’я, створення сприятливих здоров’язбережувальних умов навчання), оволодіння знаннями щодо змісту здоров’язбережувальної діяльності соціальних працівників і сучасних технологій збереження здоров’я, які застосовуються у соціальній сфері, загальнокультурних і професійних компетенцій у сфері проектування і впровадження здоров’язбережувальних технологій у практику соціальної роботи [3, с. 20].

Цикл практичної підготовки студентів включає різні види практичної навчальної діяльності студентів:

- навчальні практики у межах семестрів, що організовані “блоками”, а саме: ознайомлювальна практика (семестр 4, тривалість два тижні) і практика соціальної роботи (семестри 6 і 8, тривалістю п’ять тижнів кожна);

- навчально-дослідницький практикум, що проводиться на базі закладів соціальної служби, триває чотири семестри (роки навчання 3-й і 4-й) і відбувається один раз на тиждень протягом повного робочого дня. Практикум має на меті, зокрема, формування у студентів умінь здійснювати науковий пошук, у процесі якого вони мають змогу зібрати необхідний емпіричний матеріал для виконання індивідуальних завдань з професійно орієнтованих дисциплін, що мають науково-пошуковий характер, та написання курсової і дипломної робіт [1, с. 8].

Як бачимо, проаналізувавши стан підготовки фахівців соціальної роботи у різних країнах можна виділити деякі спільні риси. По-перше, підготовка соціальних працівників здійснюється на основних освітньо-кваліфікаційних рівнях – бакалавр та магістр у всіх вищезазначених країнах, з приблизно однаковим терміном навчання. По-друге, підготовка фахівців відбувається згідно вузьких спеціалізацій, які хоча й різняться залежно від суспільних проблем окремої країни, проте питання підготовки соціальних працівників до надання допомоги в галузі охорони здоров’я є одним з провідних як для розвинених країн, так і для країн, які тільки розвиваються у контексті професійної соціальної роботи. По-третє, велика увага приділяється автономії вищих навчальних закладів у

здійсненні як організаційної, так і науково-педагогічної роботи. По-четверте, практичній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи відведено значну частину всього резерву навчального часу.

Щодо досвіду України у підготовці фахівців соціальної роботи, то варто звернути увагу на те, що акцент робиться на підготовку генералістичних соціальних працівників і досить часто з нахилом на управлінську діяльність. Недостатньо розвиненою, на

нашу думку, є підготовка фахівців соціальної роботи для сфери охорони здоров'я. Хоча в навчальних програмах представлені спецдисципліни, пов'язані із охороною здоров'я населення, однак невирішеним залишається питання підготовки працівників вузької спеціалізації, зокрема в цій галузі. Тому предметом наших наступних досліджень будуть питання підготовки соціальних працівників до надання соціально-медичних послуг.

Література

1. Гайдук Н. М. Львівський досвід професійної підготовки соціальних працівників / Н. М. Гайдук // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. Серія "Право та державне управління". – К. : Академія праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. – 2012. – № 1. – С. 4–13. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vapsv/2012_1/St_1.pdf. – Назва з екрана.
2. Клос Л. Є. Дидактичні особливості соціально-медичної компоненти професійної підготовки фахівців соціальної роботи / Л. Є. Клос // 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. – № 6. – Ч. 2. – С. 92–97.
3. Клос Л. Є. Компетентність збереження здоров'я майбутніх соціальних працівників [Електронний ресурс] / Л. Є. Клос // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. Серія "Право та державне управління". – К. : Академія праці і соціальних відносин Федерації профспілок України, 2012. – № 1. – С. 18–23. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vapsv/2012_1/St_3.pdf. – Назва з екрана.
4. Кулікова А. Є. Фактори впливу на систему підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції / А. Є. Кулікова // Наукова скарбниця Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 125–129.
5. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. – К. : ДАККіМ, 2009. – 298 с.
6. Романишина Л. М. Підготовка фахівців із соціальної роботи як соціально-педагогічна проблема / Л. М. Романишина, І. М. Мельничук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка" / гол. ред. Г. Терещук ; редкол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. – Тернопіль, 2011. – № 5. – С. 85–90.
7. Тименко В. М. Тенденції розвитку європейської системи професійної освіти соціальних працівників / В. М. Тименко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Т. Шевченка "Альма-матер". – 2012. – № 1. – С. 99–103.
8. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства. Частина 1 / О. О. Яременко (кер. авт. кол.), О. В. Вакуленко, Ю. М. Галустян та ін. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – 164 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді" : у 14 кн., кн. 1).
9. Шурыгина Ю. Ю. Содержание и методика социально-медицинской работы (с региональным компонентом) : учебно-методическое пособие / Ю. Ю. Шурыгина. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 121 с.
10. Heinonen T. Social work in health and mental health: issues, developments, and actions / T. Heinonen, A. Metter. – Canadian Scholars' Press Inc., 2005. – 410 p.

УДК 37(09)477

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧОГО РУХУ В УКРАЇНІ (1922–1936 РР.)

Коляда Н.М.

У статті висвітлено процес становлення та розвитку системи підготовки й підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху впродовж 1922–1936 рр. З метою усвідомлення з сучасних позицій багатого вітчизняного історико-педагогічного досвіду автором здійснено аналіз науково-методичної інфраструктури дитячого руху – цілої мережі дослідних установ, які працювали над розробкою різноаспектних проблем у галузі теорії і методики діяльності дитячої громадської організації, серед яких – підготовка та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху: керівних та “низових” (вожатих дитячих колективів, піонерських загонів).

***Ключові слова:** дитячий рух, підготовка, підвищення кваліфікації, організатор дитячого руху, науково-методична інфраструктура.*

В статье отражен процесс становления и развития системы подготовки и повышения квалификации организаторов детского движения на протяжении 1922–1936 гг. С целью осознания с современных позиций богатого отечественного историко-педагогического опыта автором осуществлен анализ научно-методической инфраструктуры детского движения – целой сети опытных учреждений, которые работали над разработкой разноаспектных проблем в отрасли теории и методики деятельности детской общественной организации, среди которых – подготовка и повышение квалификации организаторов детского движения: руководящих и “низовых” (вожатых детских коллективов, пионерских отрядов).

***Ключевые слова:** детское движение, подготовка, повышение квалификации, организатор детского движения, научно-методическая инфраструктура.*

The article highlights the process of formation and development of the system of education and further training of organizers of the children’s movement during 1922–1936. In order to acknowledge the rich domestic historico-pedagogical experience from today’s standpoint the author has analyzed scientific methodological infrastructure of the children’s movement – a whole range of research institutions that worked on multiaspect problems in the area of the theory and practice of children’s public organization, including education and further training of organizers of the children’s movement: managers and leaders (children’s team leaders, Young Pioneer leaders).

***Key words:** children’s movement, education, further training, children’s movement organizer, scientific methodological infrastructure.*

В нових соціокультурних умовах спостерігається значний інтерес до громадського життя в дитячому суспільстві – суспільстві дієвому, творчому, перспективному; суспільстві, яке проявляє свою соціальну активність через дитячий рух – унікальний соціально-педагогічний феномен, специфічне середовище соціального виховання, інститут громадянського становлення та соціалізації

особистості; форму активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права; природний, відносно самостійний процес входження дитини у світ дорослих з метою реалізації потреби у так званому “дорослішанні” через різноманітну соціально значущу, доступну, діяльність (самодіяльність,

самоорганізацію), яка приваблює новизною ідей, особистістю дорослого, конкретністю результатів.

Важливою складовою дитячого руху як соціально-педагогічної системи є взаємовідносини між дітьми та дорослими – двома взаємозалежними соціальними підсистемами – дитинством (дитячим співтовариством) і дорослим суспільством. При цьому важливу роль у цьому тандемі відіграє позиція дорослого – організатора дитячого руху – педагога-вихователя, професіонала у галузі дитячого руху, учасника та організатора життєдіяльності дитячого колективу [17, с. 24]. Проте аналіз сучасної практики виявив, по-перше, проблеми професійної некомпетентності дорослих (соціальних педагогів, організаторів) у питаннях взаємодії з дитячими об'єднаннями, а також відсутність кадрів, які здатні підтримати дитячу соціально та особистісно значущу ініціативу й самодіяльність.

Одним із шляхів вирішення ряду актуальних проблем, пов'язаних з підготовкою організаторів дитячого руху, є усвідомлення з сучасних позицій багатого вітчизняного історико-педагогічного досвіду з метою обґрунтування соціально-педагогічної концепції діяльності дитячих громадських структур у нових соціокультурних умовах.

Мета статті – висвітлити процес становлення та розвитку системи підготовки й підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху впродовж 1922–1936 рр.

Вихідною межею нашого дослідження обрано 1922 р. – початок піонерського періоду в історії вітчизняного дитячого руху, відлік якого умовно починається з дня офіційного заснування піонерської організації (II з'їзд РЛКСМ, 19 травня 1922 р.).

У цей час дитячий рух характеризувався “українською специфікою” на рівні організаційно-управлінських, змістових та методичних засад його розвитку як різнопланового специфічного соціально-педагогічного феномену, найбільш яскравим представником якого була дитяча громадська комуністична організація – піонерська.

З поч. 20-х рр. XX ст. починається наукове педагогічне осмислення дитячого руху, представлене у працях відомих вітчизняних і зарубіжних теоретиків і практиків – В.Арнаутова, Е.Гернле, О.Залужного, Н.Крупської, Ф.Лянге, М.Миринова, І.Соколянського, В.Яковлева та ін.

У хронологічних межах дослідження в Україні в галузі дитячого руху було сформовано окрему *науково-методичну інфраструктуру* – цілу мережу так званих “досвідних” установ, які працювали над розробкою різноаспектних проблем у галузі теорії і методики діяльності дитячої громадської організації. Відповідно до підпорядкування серед таких установ ми виокремлюємо 3 групи: “комсомольські” – методологічні комісії при Бюро комуністичного дитячого руху ЦК ЛКСМ (загальносоюзні, республіканські, губернські, повітові, районні), піонерські методичні кабінети, що створювалися при комітетах КСМ різного рівня (насамперед, Центральний піонерський кабінет при Центральному Бюро комуністичного дитячого руху ЦК ВЛКСМ та Центральний кабінет Центрального Бюро комуністичного дитячого руху ЦК ЛКСМУ (створений у Харкові в лютому 1928 р.); Центральний і районні будинки комуністичного

дитячого руху – (в Україні ЦБ КДР створений у 1930 р. у Харкові), що об'єднували ряд методичних установ (кабінет комуністичного дитячого руху, дитячу технічну та сільськогосподарські станції тощо); “освітні” – окремі відділи Головоцвуху Наркомосу УСРР (кабінет соціального виховання, сектор дитруху при Научпедкомі, Інспектура дитячого комуністичного руху та ін.), факультети соціального виховання, кафедри педології Інститутів народної освіти та ін.

Одне із нагальних питань, над яким працювали означені установи – підготовка та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху: керівних та “низових” (вожатих дитячих колективів, згодом – піонерських загонів).

Підготовка *керівних кадрів* дитячого комуністичного руху губернського й окружного масштабу здійснювалася в таких формах: курси – центральні (відкрилися 10 грудня 1924 р. в Москві) та республіканські (створені у 1924 р. в Харкові при ЦБ КДР ЦК ЛКСМУ); постійні стаціонарні курси для підготовки голів райбюро (відкриті у Куп'янську в 1930 р.); республіканські школи піонервожатих; школи завідуючих відділами піонерів міських і районних комітетів ВЛКСМ (колишні Центральні курси в Москві, реорганізовані у 1931 р. у Центральну вищу школу піонерських працівників); відділи підготовки райактиву комуністичного дитячого руху при всіх комуністичних ВИШах; комсомольські факультети при комвишах та ін. [1, с. 119; 2, с. 437; 5, арк. 6–12].

Основними формами підготовки та підвищення кваліфікації *“низових” кадрів* упродовж 1922–1936 рр. були: курси-з'їзди губернського, окружного і районного масштабу (короткотривалі та довготривалі); семінари і гуртки; районні конференції, наради; інструкторські групи; вузькоспеціалізовані форми підготовки вожатих (для інструкторів з фізичного виховання, вожатих жовтеньських груп, сільських піонерських загонів, загонів, що об'єднували дітей національних меншин, для робітників дитячої преси та ін.); заочна і вечірня форми підготовки вожатих (зокрема, заочні курси в Москві було відкрито в березні 1928 р. та Харкові в кінці 1928 р.); курси комсомольських робітників; обласні стаціонарні школи (з постійним кадровим складом викладачів); заочні і вечірні форми підготовки (республіканські заочні курси, вечірні школи середньої освіти вожатих тощо); постійно діючий семінар, реорганізований у 1936 р. у постійно діючі педагогічні курси; відділи комуністичного дитячого руху при комуніверситетах та ін. [6, арк. 22; 8, арк. 45–46, 87–199; 9, арк. 134; 15, арк. 7–8; 11, арк. 34–48, 53; 13, арк. 34].

Окремим напрямом підготовки організаторів дитячого руху стала підготовка студентів педагогічних навчальних закладів до проведення піонерської роботи шляхом введення дитрухівських питань та екскурсій до загонів до програм курсової перепідготовки вчителів (1924 р.); спеціального курсу “Дитячий комуністичний рух” до програм вищих педагогічних навчальних закладів і педагогічних технікумів (1924–1925 рр.); циклу лекцій з організації роботи з піонерами до навчального плану факультетів позашкільної освіти Інститутів народної освіти (1928 р.) та педагогічних технікумів (1930 р.); створення факультетів комдитруху в Інститутах народної освіти, педагогічних технікумах та реорганізації деяких з них

у навчальні інститути комдитруху та позашкільної роботи [4, с. 123; 12, с. 189; 5, арк. 8].

З метою удосконалення системи підбору, підготовки та підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху в різні роки було проведено такі заходи: проведення мобілізації вожатих (започатковано у 1929 р.); упровадження різних форм підбору піонервожатих, серед яких – Всесоюзний (1933–1934 рр.) та Республіканський (1935 р.) конкурси на кращий осередок комсомолу з керівництва піонерським загonom та кращого вожатого (1933 р.), соціалістичне змагання на кращого вожатого в Україні (1935–1936 рр.); посилення педагогічної складової змісту підготовки у зв'язку з тим, що сама професія вожатого все більше почала ототожнюватися з професією вчителя; створення постійних кадрів дитпрацівників із складу кращих комсомольців, закріпивши їх на постійній піонерській роботі; застосування різних видів заохочень вожатих до піонерроботи; підвищення освітньо-культурного рівня організаторів дитячого руху тощо (постанова VIII з'їзду ЛКСМУ на звіт ЦК ЛКСМУ від 6–12 січня 1931 р.) [12, с. 189; 11, арк. 62].

Так, з метою подолання “плинності” керівних районної ланки було оголошено мобілізацію вожатих, рішення про проведення якої було прийняте постановами ЦК ВКП(б) “Про підсумки піонерського зльоту” (2 вересня 1929 р.) та Бюро ЦК ВЛКСМ “Про зростання піонерської організації та мобілізації 50 тисяч вожатих” (2 листопада 1929 р.). Відповідно до означених постанов з метою покращення кадрового питання в галузі дитруху пропонувалися такі заходи: зміцнення та матеріальне забезпечення існуючих форм підготовки (курсів-з'їздів, семінарів, гуртків); відкриття при педагогічних вищих навчальних закладах семінарів підвищеного типу, відкриття для підготовки активу робітників комдитруху спеціальних факультетів комуністичного дитячого руху та позашкільного виховання при Інститутах соціального виховання [3, арк. 15, 36; 11, арк. 70–73].

Наступний шлях – різні види заохочень вожатих до піонерроботи, зокрема, створення для них спеціальних закладів відпочинку та оздоровлення. Наприклад, Сталінський окружний комітет ЛКСМУ влітку 1926 р. прийняв рішення про відкриття будинку відпочинку для вожатих, а Бюро Київського окружного комітету виділило в бюджеті на 1928 р. сім тисяч карбованців для заохочення працівників дитячого руху. У 1932 р. відповідно до рішення ЦК ЛКСМУ в Ялті був відкритий перший санаторій для піонерпрацівників на 100 місць, на базі якого діяли Всеукраїнські санаторні курси піонерських робітників [3, арк. 37–38].

Крім власне дитрухівських “досвідних” установ, розробкою важливих питань піонерської теорії та практики, у тому числі щодо підготовки організаторів дитячого руху, займалися науково-дослідні установи, серед яких першість належить Українському науково-дослідному інституту педагогіки (створений у Харкові в квітні 1926 р.) та його структурному підрозділу – секції комуністичного дитячого руху [14, арк. 8].

Важливою подією в розвитку дитячого руху стало започаткування підготовки наукових кадрів дитячого руху, насамперед, через спеціалізовану наукову

установу – Науково-дослідний інститут Комуністичного дитячого руху (НДІ КДР), що діяв упродовж 1932–1934 рр. у Харкові [10, арк. 22].

Структурно Інститут охоплював 4 сектори: сектор методів роботи піонерорганізації; сектор взаємодії школи і піонерської організації; сектор історії дитячого комуністичного руху; сектор програм і методів підготовки кадрів комдитруху. Його співробітники узагальнювали кращий досвід роботи, збираючи матеріали по областях України, використовували метод довготривалого експерименту, теоретичного аналізу, анкетування. Один із напрямів діяльності НДІ КДР – методичний супровід підготовки організаторів дитячого руху: організація різних форм підготовки (наприклад, піврічних курсів підготовки організаторів дитячого руху), підготовка та видання методичної літератури, зокрема, підручників для вожатих піонерзагонів, методичних брошур і т.д. [7, с. 253–254].

Нововведенням стала підготовка наукових кадрів у галузі комуністичного дитячого руху. Відповідно до Постанови Секретаріату ЦК ЛКСМУ від 13 листопада 1933 р. контингент набору на I курс заочної аспірантури становив 30 осіб. Згодом більшість із них працювали в педагогічних закладах, Українському науково-дослідному інституті педагогіки та інших навчальних та наукових установах [7, с. 254; 16, арк. 75].

У 1934 р. Науково-дослідний інститут Комуністичного дитячого руху було об'єднано з Українським науково-дослідним інститутом педагогіки [7, с. 254].

Значну роль у підвищенні методичного рівня організаторів дитячого руху відіграла періодика – цілий спектр газет та журналів як загальнопедагогічних (“Просвещение Донбасса”, “Радянська освіта” та ін.), так і спеціальних дитрухівських: *методичні періодичні видання для вожатих* – журнал “Вожатый” (суспільно-політичний та методичний журнал ЦК ВЛКСМ та Центральної ради Всесоюзної піонерської організації імені В.І.Леніна), журнал “Дитячий рух” (щомісячний орган ЦБ КДР при ЦК ЛКСМУ, згодом – органу ЦК ЛКСМУ та Харківського обкому ЛКСМУ) та ін.; *дитяча періодика* – журнал “Більшовиченята” (орган ЦБ КДР при ЦК ЛКСМУ для піонерів і школярів середнього віку); перша в Україні дитяча газета “Юный спартак”, з 1924 р. – “Юный ленинец”, а з лютого 1925 р. – “На зміну” (орган ЦБ КДР при ЦК ЛКСМУ); газетний додаток до “Юного Спартака” для малят – перше видання для жовтенят СРСР “Червона зірочка” та ін.; періодичні видання для дітей та молоді національних меншин, що видавалися німецькою мовою “Ді Тромпете”, єврейською мовою “Зай Грейт” та ін.

Методичне забезпечення організації дитячого руху здійснювалося також шляхом підготовки та видання цілого ряду методичних видань (як для організаторів дитячого руху, так і для дітей), присвячених різним аспектам діяльності піонерської організації.

Проте, як свідчить проведений аналіз, вже починаючи з 1933 р., науково-методична підсистема дитячого руху почала “звужуватися” в контексті загального занепаду педагогіки дитячого руху як самостійної галузі знань – “відступу” від багатопланового вивчення педагогічною наукою дитячого руху як соціально-педагогічного явища. Переорієнтація політики соціального виховання на ідею класового комуністичного виховання (цілі й завдання якого

зводилися до забезпечення ідеологічного і політичного впливу на підростаюче покоління), знищення педології як науки про дитину та факторів її розвитку, згорання мережі науково-методичної інфраструктури дитячого руху (зокрема, закриття у 1934 р. Науково-дослідного інституту дитячого руху), завершення "харківського періоду" діяльності Українського науково-дослідного інституту педагогіки (1936 р.) та розгром "харківської педагогічної школи", що супроводжувався

серією звільнень та репресій діячів дитячого руху (О.Арнаутов, О.Залужний, І.Соколянський та ін.) – "знаменували" завершення періоду розвитку дитячого руху як різнопланової соціально-педагогічної реальності (основними ознаками якої були самодіяльність, певною мірою самоорганізованість та громадськість) та перехід до наступного періоду в особі єдиної, уніфікованої, монопольної пришкільної структури – піонерської організації.

Література

1. Детское движение в резолюциях съездов. Сборник резолюций и постановлений партийный, комсомольских, профессиональных и советских съездов и руководящих органов / сост. Ю. Самотой и А. Гурарий. – Х. : Юношеский сектор издательства "Пролетарий", 1926. – 304 с.
2. Детское движение словарь-справочник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 10, спр. 424, 38 арк. Доповідь ЦК ЛКСМУ про стан інтернаціонального і комуністичного виховання дітей та піонерорганізацій України.
4. Кудинов В. А. Большие заботы маленьких граждан / В. А. Кудинов ; предисл. А. Я. Лейкина. – М. : Молодая Гвардия, 1990. – 238 с.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 5, спр. 715, 17 арк. Листування з відділами Наркомосу УСРР про організацію курсів для робітників комісії допомоги дітям, керівництво дитячим рухом та асигнування коштів на проведення II-ї Всеукраїнської наради по дитячому руху.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 4, спр. 119, арк. 29 арк. Листування з ЦК ЛКСМУ про видання книг та журналів для молоді, надання допомоги профшколам, організацію виставок та скликання нарад по комуністичному вихованню дітей.
7. Литвинов С. А. Понеррух – на наукову основу / С. А. Литвинов // Піонерія України. – 1941–1982 : Збірник. Документи, спогади, статті, фотографії / упоряд. Б. М. Нудлін. – К. : Молодь, 1983. – С. 250–254.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 4, спр. 845, 200 арк. Матеріали Всеукраїнської наради по дитячому руху
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 6, спр. 280, 237 арк. Матеріали III-ої Всеукраїнської наради робітників комісії дитячого руху і наради в справах загального навчання (положення, резолюції, протоколи, тези доповідей, анкети про стан шкільної мережі в 1925/26 р.)
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 10, спр. 1170, 144 арк. Обіжники, постанови, плани робіт, доповіді, доповідні записки та інші матеріали про виконання установами Наркомосу УСРР постанов ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У про роботу піонерської організації.
11. Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 7, оп. 1, спр. 400, 92 арк. Отчёты, доклады, тезисы о коммунистическом детском движении.
12. Піонерія України. 1941–1982. Документи, спогади, статті, фотографії : збірник / упоряд. Б. М. Нудлін. – К. : Молодь, 1983. – 384 с.
13. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 10, спр. 1176, 91 арк. Постанови пленумів ЦК КДР та президії ЦБ ДКО ЦК ЛКСМУ про роботу піонерської організації.
14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 11, спр. 359 а, 9 арк. Проблемно-тематичний план Українського науково-дослідного інституту педагогіки на 1936 р.
15. Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 7, оп. 1, спр. 587, 12 арк. Проект постановлення секретариата ЦК ВЛКСМ, протокол засідання бюджетної комісії ЦК ВЛКСМ, пропозиції, письма, інструкції о созыве деревенского совещания пионеррабтников, о вербовке в военно-сухопутные и военно-воздушные школы РККА.
16. Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 7, оп. 1, спр. 994, 121 арк. Проекты решений ЦК ЛКСМУ, докладные записки о состоянии детского коммунистического движения и работе пионерских организаций на Украине.
17. Руденко И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И. В. Руденко ; под. ред. Л. В. Алиевой. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 232 с.
18. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 11, спр. 355а, 117 арк. Тематичний план науково-дослідних робіт Центрального науково-дослідного інституту педагогіки при ВКП на 1934–1935 рр.

УДК 371.134:373.2](73)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

Кресан Т.Д.

У статті розглядаються особливості підготовки бакалаврів дошкільної освіти в США, зокрема, подається характеристика та аналіз стандартів підготовки бакалаврів. Розглядаються навчальні курси програм підготовки бакалаврів дошкільної освіти в одному з коледжів США та їх зв'язок зі стандартами. Ключові слова: стандарти, програми підготовки бакалаврів ДО.

В статье рассматриваются особенности подготовки бакалавров дошкольного образования в США, в частности, представлена характеристика и анализ стандартов подготовки бакалавров. Рассматриваются учебные курсы программ подготовки бакалавров дошкольного образования в одном из колледжей США и их связь со стандартами. Ключевые слова: стандарты, программы подготовки бакалавров ДО.

The article deals with peculiarities of Early Childhood Professional Preparation Programs, particularly with characteristics and analysis of Standards for Bachelor's degree. The author examines courses of Early Childhood Preparation Programs in a US college and their relations with the Standards.

Key words: standards, Early Childhood Professional Preparation Programs.

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є підготовка вчителів нової генерації, які не лише володіють фундаментальною теоретичною та практичною базою. На сьогодні актуальними стають уміння самовдосконалюватися, готовність до навчання протягом життя. Особливо це стосується педагогів дошкільної освіти, оскільки, як відомо, перші роки життя дитини мають вирішальне значення для формування її особистості. Як зазначається у Законі України “Про дошкільну освіту”, “Дошкільний вік – базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини” [1].

Джерелом нових ідей для сучасних науковців є педагогічний досвід інших країн, зокрема США. Підвищений інтерес до досвіду США пояснюється тим, що ця країна є однією з найбільш високорозвинених у світі, де фокусуються загальні тенденції розвитку зарубіжної системи освіти в умовах глобалізації. Педагогічна освіта США була предметом дослідження у працях О.Глузман, І.Гушлевської, В.Дикань, І.Кошманової, М.Нагач, І.Петіної, Л.Смалько, Р.Роман, Т.Чувакової. Але проблема підготовки бакалаврів дошкільної освіти (ДО) не була достатньо висвітлена в українській педагогічній літературі.

Отже, **мета** нашої статті – подати характеристику та аналіз стандартів підготовки бакалаврів

дошкільної освіти у США та прослідкувати їх вплив на формування змісту програм підготовки бакалаврів ДО.

Як свідчить аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури, в США накопичений значний досвід у галузі підготовки педагогів дошкільної освіти. Уряд США приділяє значну увагу розвитку системи дошкільної освіти. Розширюється мережа державних дошкільних закладів, упроваджуються загальнонаціональні програми дошкільної освіти із федеральним фінансуванням (Head Start та Child Care and Development Block Grant).

Згідно з Законом “Жодна дитина не залишиться без уваги” (No Child Left Behind Act of 2001), кожна державна школа має бути забезпечена висококваліфікованими вчителями. Висококваліфікований учитель визначається як той, який ліцензований штатом, і має щонайменше ступінь бакалавра [2].

Державна програма “Head Start”, ініційована Департаментом Охорони здоров'я та соціальних служб, також висуває високі вимоги до рівня підготовки педагогів дошкільної освіти. Так, до вересня 2013 року принаймні 50% педагогів державних дошкільних закладів повинні мати ступінь з дошкільної освіти не нижчий бакалавра [3].

У США професійну підготовку з дошкільної освіти надають різноманітні навчальні заклади. Це чотирьохрічні коледжі, технічні інститути та

університети. На 2006 р. 1349 вищих навчальних закладів займалися підготовкою педагогів для дошкільних закладів із наданням бакалаврського ступеня. Це становить 30% від усіх вищих навчальних закладів у країні. У 2003 р. близько 180 тис. студентів здобували ступінь з дошкільної освіти.

Аналіз програм підготовки педагогів дошкільної освіти дозволяє зробити висновок, що вони розробляються на основі стандартів, запропонованих національним урядом, урядами штатів та професійними організаціями, такими як Національна асоціація освіти дітей раннього віку (NAEYC).

Стандарти професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, опубліковані у 2009 р., є основою для розробки програм підготовки педагогів дошкільної освіти усіх рівнів кваліфікації, у тому числі педагогів ДО рівня бакалавра у коледжах та університетах США [3].

Стандарти визначають професійні якості педагога та компетентності, якими повинні оволодіти майбутні педагоги (що повинні знати та вміти випускники педагогічних програм), а також використовуються для акредитації програм підготовки бакалаврів ДО.

Згідно з вимогами NAEYC, програми підготовки бакалаврів ДО повинні включати такі елементи: 1) навчальна діяльність, яка відповідає основним положенням стандартів; 2) система оцінювання студентів за шістьма напрямками, запропонованими у стандартах; 3) система контролю досягнень студентів за цими напрямками.

Стандарти складаються з основного положення, підпунктів та пояснення.

Стандарт №1

Знання вікових та психологічних особливостей дітей та вміння створити необхідні умови для їх розвитку:

- знання та розуміння вікових і психологічних особливостей та потреб дошкільників;
- знання та розуміння зовнішніх чинників розвитку та навчання дітей;
- використання знань про особливості розвитку дітей для створення здорового, толерантного, позитивного, стимулюючого навчального середовища.

Важко переоцінити важливість теоретико-методологічної та психолого-педагогічної підготовки для педагога ДО. Випускники педагогічних програм ДО повинні мати ґрунтовні знання про інтелектуальний, соціо-емоційний розвиток дітей, розвиток мови та творчих здібностей, особливості навчального процесу, навчальної діяльності та гри, створення мотивації до навчання.

Крім цього, студенти мають усвідомлювати та враховувати вплив таких чинників, як соціальна та економічна ситуація, культурне та мовне оточення, стосунки з дорослими та однолітками, матеріальний стан сім'ї, стан здоров'я, засоби масової інформації, особливості громади на навчання та розвиток дітей.

Стандарт №2

Уміння співпрацювати з батьками та громадою:

- знання та розуміння особливостей сім'ї та громади;
- налагодження позитивних взаємовідносин із батьками та громадою;
- залучення батьків та громади до навчання та виховання дітей.

По-перше, випускники мають демонструвати вміння збирати інформацію про стан та особливості сім'ї дитини, такі як матеріальний стан, склад сім'ї, стосунки між дорослими та дітьми, культурні цінності та особливості. Володіючи даною інформацією, випускники зможуть більш ефективно побудувати навчально-виховний процес. Аналізуючи Стандарт №2, можна зробити висновок, що від випускників вимагається володіти комунікативними здібностями та соціокультурною компетенцією для налагодження плідних стосунків із батьками дітей, допомагаючи їм у разі потреби звертатися до державних служб соціального захисту, охорони здоров'я, центрів вивчення англійської мови (для сімей іммігрантів). Також важливим умінням для випускників програм підготовки бакалаврів ДО є вміння залучати батьків до навчально-виховного процесу, до оцінювання досягнень дітей та забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою.

Стандарт №3

Уміння оцінювати розвиток дітей, вести спостереження та документацію:

- розуміння цілей та ролі оцінювання;
- уміння співпрацювати в галузі оцінювання з батьками та колегами;
- уміння вести спостереження за дітьми, документацію та використовувати різні методи та прийоми оцінювання;
- вміння використовувати відповідні методи оцінювання для стимулювання досягнень дітей.

Термін "оцінювання" у даному контексті означає усі методи, за допомогою яких учитель отримує інформацію про результати навчання та розвиток дітей. Розуміння того, що оцінювання тісно пов'язане з постановкою цілей, змістом та методами навчання і є одним із компонентів навчального процесу, допоможе випускникам ефективніше планувати та реалізовувати процес навчання та покращить навчальні досягнення учнів. При цьому співпраця з батьками та колегами є запорукою успішної роботи педагога-початківця. Систематично спостерегаючи за дітьми в різних ситуаціях та за допомогою ведення записів, випускник має проводити аналіз результатів досягнень дітей та враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Це стосується, в першу чергу, дітей з особливими потребами. Як бачимо, для американських педагогів метою оцінювання є підтримка усіх дітей. Жодна дитина не може бути виключена з навчального процесу.

Стандарт №4

Використання методів навчання та виховання, відповідних до віку дітей:

- уміння надати підтримку кожній дитині та позитивно ставитися до всіх дітей;
- знання та використання різноманітних методів навчання та виховання, відповідно до віку дітей;
- уміння проводити самоаналіз ефективності використання тих чи інших методів та їх впливу на результати досягнення дітей.

Випускники програм ДО мають розуміти, що навчання та виховання дітей раннього віку – це складний процес, який залежить від вікових особливостей дітей, індивідуальних характеристик та умов навчання. Тому вони мають володіти навчальними методами та прийомами, які відповідають

віковим особливостям дітей, використовувати інтерактивні методи та інформаційні технології. Також важливо створити позитивну психологічну атмосферу та сприятливі умови для розвитку творчих здібностей дітей, емпатії, формування впевненості у власних силах, позитивної самооцінки, соціальної адаптованості та готовності до самостійного пошуку.

Стандарт №5

Володіння теоретичними та практичними знаннями основних дисциплін (Читання та письмо, музика, математика, природничі науки, образотворче мистецтво, фізична культура, соціальні науки):

- знання академічних дисциплін, володіння базовими поняттями та методами;

- вміння відібрати зміст (розробити оптимальний навчальний план для кожної дитини) та організувати процес навчання на основі навчальних стандартів, власного досвіду та за допомогою засобів навчання.

Важливо зазначити, що теоретичним підґрунтям для організації процесу навчання в американських закладах освіти є теорія конструктивізму. Навчальна діяльність учнів розглядається як активний процес конструювання знань. Тому, як бачимо, завданням педагога є створення необхідних умов для самостійного навчання.

У документі NAEYC наголошується, що зміст дошкільної освіти має формуватися таким чином, щоб уникнути етнічної, культурної, релігійної та тендерної дискримінації. Оскільки діти у цьому віці вперше ознайомлюються з навчальними дисциплінами, педагог має закласти основи та базові поняття, які зможуть стати фундаментом подальшої освіти. Особливу увагу американські педагоги мають звертати на навчання читання, письма та математики, а також на розвиток мислення та вміння вирішувати проблемні задачі.

Стандарт №6

Професійні якості:

- усвідомлення себе як педагога професіонала, який працює в галузі дошкільної освіти;

- знання етичних норм та особливостей, пов'язаних з роботою з дітьми дошкільного віку;

- знання стандартів підготовки дошкільників для свого штату;

- готовність співпрацювати з колегами та підвищувати свій професійний рівень;

- здатність до саморефлексії та самокритики.

Робота педагога дошкільної освіти є надзвичайно відповідальною, оскільки діти у цьому віці є дуже вразливими та залежать від допомоги дорослих. Випускники мають знати та дотримуватися Кодексу етичної поведінки, який був розроблений NAEYC. У ньому наголошується на важливості чуйного ставлення до дітей та поваги до дітей, батьків та колег. Використовуючи Кодекс, випускники мають уміти вирішувати конфліктні та проблемні ситуації, які виникають під час роботи, та відстоювати своє рішення. Також вони мають захищати права дітей у разі необхідності. Відомо, що у США загальноприй-

нятим є інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку, тому педагоги початківці мають бути готовими співпрацювати з такими спеціалістами як дефектолог, логопед, фахівцями спеціальної освіти, дитячими психологами.

Обов'язковим елементом програми професійної підготовки педагогів ДО є клінічний досвід або педагогічна практика. NAEYC висуває такі вимоги до педагогічної практики:

1. Педагогічна практика повинна бути добре спланована та надавати можливість студентам інтегрувати теорію, дослідження і практику.

2. Керівники практики мають допомагати студентам аналізувати свій досвід та оцінювати результати роботи студентів.

3. Педагогічна практика повинна забезпечити студентам можливість отримати досвід роботи з різними мовними, культурними та етнічними групами дітей.

Таким чином, детальний аналіз стандартів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти у США свідчить, що велика увага приділяється якості професійної підготовки. Основними здобутками дошкільної педагогіки США можна вважати повагу до особистості дитини, побудову змісту освіти на засадах теорії конструктивізму, полікультурний характер освіти, ефективне використання інклюзивного навчання, залучення громади та батьків до навчання та виховання дітей.

Вивчаючи досвід підготовки бакалаврів дошкільної освіти у Центральному коледжі міста Пела, штат Айова, ми проаналізували програми з дошкільної освіти рівня бакалавра [5]. У результаті аналізу можна зробити висновок, що курси, які пропонуються студентам, відповідають вимогам стандартів професійної підготовки педагогів дошкільної освіти (див. табл.1). Як бачимо з таблиці, навчальні курси програми підготовки бакалаврів ДО Центрального коледжу більше націлені на формування психолого-педагогічної компетенції (Стандарт №1), методичної компетенції (Стандарт №2) та професійно спрямованої фахової підготовки (Стандарт №5).

Отже, проаналізувавши стандарти підготовки педагогів ДО у США та їх вплив на формування змісту програм підготовки бакалаврів ДО, можна зробити **висновок**, що реалізація стандартів NAEYC забезпечує високу якість підготовки фахівців ДО. Дослідження останніх тенденцій у педагогічній практиці США дозволяє стверджувати, що децентралізований характер освіти США поступово змінюється. На відміну від минулих років, коли кожен штат розробляв свої стандарти підготовки педагогів, усе більше штатів керуються єдиними стандартами NAEYC, розробляючи та оцінюючи програми підготовки бакалаврів ДО. Перспективою подальших досліджень є вивчення змісту, форм та методів підготовки бакалаврів ДО в коледжах та університетах США.

**Відповідність навчальних курсів стандартам підготовки бакалаврів ДО
(Центральний коледж м.Пела, штат Айова)**

Стандарти	Назви навчальних курсів
Стандарт №1	Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку; когнітивний розвиток дітей дошкільного віку; фізичний розвиток дітей дошкільного віку; психологія розвитку; основи педагогіки; педагогічна психологія
Стандарт №2	Навчальне середовище дітей дошкільного віку; робота із дітьми з різних соціальних груп; соціологія сім'ї; культурологія
Стандарт №3	Контроль та оцінювання у навчанні дітей дошкільного віку
Стандарт №4	Методи навчання та виховання; інформаційні технології в дошкільній освіті; управління класом
Стандарт №5	Навчання читання; навчання дітей дошкільного віку математики; образотворче мистецтво та музика; література для дошкільників; навчання природничих наук; навчання фізичної культури
Стандарт №6	Робота із дітьми з обмеженими можливостями та обдарованими дітьми; професійний розвиток педагога; вирішення конфліктних ситуацій

Література

1. Закон України "Про дошкільну освіту" // Освіта України : нормативно-правові документи МОН України. – 2001. – С. 63–89.
2. No Child Left Behind, 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>. – Назва з екрана.
3. Head Start Act (as amended December 12, 2007) [Електронний ресурс] / U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. – Режим доступу: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Head%20Start%20Program/Program%20Design%20and%20Management/Head%20Start%20Requirements/Head%20Start%20Act>. – Назва з екрана.
4. NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs [Електронний ресурс] / National Association for the Education of Young Children, 2009. – Режим доступу: <http://www.naeyc.org/positionstatements/ppp>. – Назва з екрана.
5. Central College Website, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.central.edu. – Назва з екрана.

УДК 371.142(477)

КУРСОВА ТА СЕМІНАРСЬКА ПЕРЕПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ДР. ПОЛ. ХХ СТ.

Меленець Л.І.

У статті розкрито форми методичної роботи щодо практики підвищення фахової культури дошкільних працівників сільських районів України шляхом курсової та семінарської перепідготовки.

Ключові слова: сільські дошкільні заклади, вихователі та завідувачі, курсова і семінарська перепідготовка.

Статья раскрывает формы методической работы в вопросах повышения профессиональной культуры дошкольных работников сельских районов Украины путем курсовой и семинарской переподготовки.

Ключевые слова: сельские дошкольные учреждения, воспитатели и заведующие, курсовая и семинарская переподготовка.

The article describes forms of methodological work carried out to enhance professional culture of preschool education workers in rural areas of Ukraine through courses and seminars.

Key words: rural kindergartens, educators and administrators, courses and seminars.

Постановка проблеми. Сучасна стратегія ціложиттєвого навчання людини формує інноваційний потенціал громадської свідомості, що сприяє реалізації гуманістичної парадигми освіти, і дошкільної зокрема. В Україні законодавчо встановлено, що зміст дошкільної освіти, як першої самоцінної ланки, що має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, визначається освітнім стандартом – Базовим компонентом дошкільної освіти [2]. Суспільство очікує життєздатну, гнучку, свідому, творчу людину. Тому обговорення питання вдосконалення професійної та особистісної зрілості педагогів дошкільних навчальних закладів наразі є актуальним, оскільки юній особистості закласти фундамент оптимістичного світобачення здатен методологічно і методично грамотний, майстерний і творчий, психолого-педагогічно й інтелектуально збагачений педагог.

Українськими вченими В.І.Бондарем, Г.В.Єльніковою, І.П.Жерносеком, Л.І.Даниленко, С.М.Крисюком, В.І.Масловим, В.В.Олійником, В.І.Пуцовим та ін. було розроблено теоретичні засади практичної діяльності системи підвищення кваліфікації. У результаті теоретичних та експериментальних досліджень, практичного досвіду склалися певні принципи навчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації персоналу навчальних закладів різних типів і форм власності – це і підготовка програм, і застосування активних методів, і скорочення

термінів навчання, створення спеціалізованих навчальних центрів підвищення кваліфікації тощо. Загалом проблема *підготовки-перепідготовки* педагогічних кадрів, і працівників дошкільних закладів зокрема, час від часу опинялася в центрі уваги дослідників історії педагогіки (Т.М.Головань, Г.І.Іванюк, І.О.Ларіна, К.І.Лисяк, Т.Б.Слободянюк, І.Г.Улюкаєва та ін.). Методологічні зауваження щодо поняття “перепідготовка фахівців” можна знайти у працях М.І.Мурашко, В.А.Савченко та ін. [6; 10]. Аналізу окремих форм підвищення кваліфікації педагогів дошкільних закладів Київщини саме в означений нами період присвячена публікація О.А.Венгловської [4].

Ми звернемося до більш глибокого дослідження курсової та семінарської перепідготовки працівників сільських дошкільних закладів України др. пол. ХХ ст. на матеріалі публікацій науково-методичного журналу “Дошкільне виховання”, оскільки вважаємо, що це питання ще не достатньо висвітлено в історії дошкільної педагогіки. **Мета** статті – з’ясувати організаційні та методичні аспекти курсової та семінарської перепідготовки працівників дошкільних закладів сільських районів. Відповідно до мети поставлено такі **завдання** – уточнити сутність поняття *перепідготовка*, визначити місце і роль різних органів управління в підготовці та організації курсів і семінарів для педагогів дошкільних закладів села; виявити тенденції і складнощі у

проведенні курсової і семінарської перепідготовки; визначити форми і методи проведення занять.

Виклад основного матеріалу. У статті 10 Закону України “Про вищу освіту” від 17.01.02 р. поняття “перепідготовка” розглядається як одна із форм післядипломної освіти – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. У слововживанні термін “перепідготовка” у широкому тлумаченні звучить як “підготувати заново, по-іншому” [3, с. 922]. На думку М.І.Мурашко, “... перепідготовка – це поглиблення, розширення й доповнення здобутої раніше кваліфікації. Причому підвищення кваліфікації – це освітні заходи з удосконалення професії, а перепідготовка – заходи з освоєння інших (суміжних) професій і навичок”. Учений вважає, що навчання на робочому місці не дає можливості абстрагуватися від конкретної ситуації на робочому місці. Цій меті слугує програма навчання поза робочим місцем [6, с. 332–334].

Отже, перепідготовка може бути різною – отримання іншої спеціальності на основі отриманого раніше освітнього рівня і практичного досвіду; отримання іншої спеціальності, але не на підставі того, що вже є, а у зовсім іншому напрямі. Перепідготовка – це одна з форм підвищення загальної кваліфікації, оскільки, опановуючи іншу спеціальність, працівник розширює свої знання, розвиває вміння, навички, схильності, задатки тощо. Необхідність у ній може виникати у зв’язку з оволодінням новою спеціальністю, професією, переходом на іншу ділянку роботи, поєднанням одним працівником низки функцій.

Особливістю перепідготовки кадрів сільських дошкільних закладів України др. пол. ХХ ст. є контингент працівників, яких вона охоплювала. Аналіз архівних джерел дає підставу дійти висновку, що у перші повоєнні роки це були в основному жінки старших і середніх вікових груп, які в зимовий період працювали в колгоспі чи радгоспі, а на весні переходили на педагогічну роботу в сезонні дитячі заклади. Згідно положення про дитячі дошкільні заклади в колгоспах Української РСР, затвердженого в жовтні 1963 р. Міністерством виробництва і заготівель сільськогосподарських продуктів УРСР, Міністерством освіти УРСР, Міністерством охорони здоров’я УРСР, правління колгоспу в погодженні з районним відділом народної освіти повинно було добирати на посади завідуючої та вихователів колгоспниць, які мали педагогічну чи середню освіту або закінчили спеціальні курси. А з дітьми ясельного віку повинні були працювати колгоспниці, які мають медичну освіту або пройшли підготовку на спеціальних курсах відділу охорони здоров’я [5, с. 42].

На прикладі Кримської (авт. до 1991 р.), Київської, Івано-Франківської, Ворошиловградської (авт. нині Луганської), Чернівецької областей [1; 8; 9; 11; 12] вирішимо завдання, поставлені у статті.

Велике будівництво колгоспних і радгоспних господарств у післявоєнне десятиріччя потребувало створення на селі широкої мережі культурно-освітніх закладів, зокрема дитячих садків, ясел та майданчиків [8, с. 40]. Численна армія жінок-колгоспниць була задіяна на полях і фермах, оскільки боротьба

за високі врожаї зростаючого сільського господарства потребувала особливої уваги до створення умов для роботи матері-колгоспниці. З метою досягнення високої продуктивності праці на час масових сільськогосподарських робіт у весняно-осінній період по всій Україні організувалася широка сітка сезонних дитячих ясел, колгоспних дошкільних майданчиків. Правління колгоспів брали високі зобов’язання щодо організації в кожному колгоспі сезонного дитячого закладу, а у великих господарствах і кількох. Працювати в них виділяли жінок, які мали здібності до роботи з дітьми, певний досвід у зазначеній діяльності. Так, улітку 1950 р. колгоспними дошкільними закладами було охоплено понад мільйон дітей ясельного та дошкільного віку, відповідно для роботи з ними відділами народної освіти було підготовлено на семінарах і курсах 16 тисяч жінок. Така підготовка колгоспниць організувалася щорічно. А центром організації методичної роботи були кабінети дошкільного виховання інститутів удосконалення вчителів [7, с. 9].

Зміст перепідготовки працівників колгоспних дошкільних закладів визначався затвердженою Міністерством освіти УРСР програмою, яка покладалася в основу навчального плану курсів обласних інститутів удосконалення кваліфікації учителів [12, с. 23]. У др. пол. ХХ ст. інститути планували свою роботу відповідно до рішень з’їздів, Пленумів ЦК КПРС, ЦК КПУ, постанов Раді Міністрів СРСР та УРСР, освітніх реформ (1958, 1973 рр.) [4, с. 202–203]. Слухачі курсів вивчали марксистсько-ленінську теорію та програмні положення КПРС з національного питання, теорію пролетарського інтернаціоналізму, питання зовнішньополітичної діяльності КПРС, розглядали практичні завдання освітян, вивчали методику дошкільного виховання, передовий досвід, підкріплювали здобуті знання на практичних заняттях тощо. Окрім того, для слухачів проводилися екскурсії по визначних місцях, до музеїв, організувалися перегляди науково-популярних фільмів, обговорювалися книжкові новинки, відбувалися зустрічі з видатними людьми, діячами науки, культури і мистецтва. Оскільки значна частина дошкільних працівників сільської місцевості не мала відповідної педагогічної підготовки, здійснювався “суворий облік, хто, коли і в якій формі проходив перепідготовку, щоб уникнути такого явища, коли одні часто бувають на курсах чи семінарах, а інші роками на них не бувають” [11, с. 41]. Аналіз численних архівних джерел показав, що такі випадки були не поодинокі. Причиною слугували і транспортні зв’язки з територіально віддаленими від обласних і районних центрів сіл, і погодні та санітарно-епідеміологічні умови, і суб’єктивне ставлення керівників колгоспів до навчання спеціалістів саме дошкільної справи. Підготовка і перепідготовка працівників колгоспних дошкільних закладів проводилася за рахунок коштів колгоспів, призначених на підготовку колгоспних кадрів [5, с. 43]. Тому правління колгоспів економічно слабких господарств роками не мали можливості направляти людей на курси та семінари, а також на стаціонарне та заочне навчання. Зрозуміло, що і якість навчально-виховної роботи з дошкільниками була на низькому рівні, й обмежувалася елементарним доглядом за дітьми.

Підготовка відділів народної освіти до проведення курсів розпочиналася не пізніше, як за місяць до їх початку. У районах для організації курсової перепідготовки створювалася спеціальна комісія з представників відділів народної освіти, охорони здоров'я, сільського господарства та ін., яка затверджувала план підготовки завідувачів і вихователів з урахуванням потреб у цих кадрах, а також затверджувала персональний склад слухачів курсів [8, с. 40].

Заздалегідь діяльно готувалися до початку роботи курсів і методисти кабінетів обласних інститутів удосконалення вчителів. Разом з активом вони добирали дидактичний матеріал, методичну літературу на допомогу слухачам курсів, організовували виставку з урахуванням інтересів майбутньої аудиторії [1, с. 7]. Своєчасна організація нарад завідуючих кабінетами обласних інститутів удосконалення вчителів з працівниками, які брали участь у проведенні курсів, давала можливість добре підготуватися до прийому курсантів, все продумати і передбачити. Приблизно за тиждень до початку роботи курсів (авт. це був лютий-березень) з лекторами детально обговорювалися навчальні плани і програми, домовлялися про організацію всієї роботи зі слухачами: окремо розглядалася кожна тема, планувалися відкриті, практичні і семінарські заняття [1, с. 7; 11, с. 41]. До організації теоретичних і практичних занять на курсах, окрім інспекторів обласних відділів народної освіти і методистів інституту удосконалення кваліфікації вчителів, залучалися медичні працівники, члени товариства для поширення політичних і наукових знань, учителі, педагоги-логопеди [1, с. 7], курс з дошкільної педагогіки запрошували читати кращих дошкільних працівників, завідувачів районними педагогічними кабінетами та районними відділами народної освіти [8, с. 40].

Під час добору лекторів для читання лекцій на курсах доводилося зустрічатися і з труднощами. Так, наприклад, у м.Чернівці дошкільного відділення при педучилищі не було. А працівники-практики, не маючи навичок у читанні лекцій, не завжди з охотою погоджувалися на це. Якщо вихователь чи завідувач читала лекцію на курсах уперше, то вона писала конспект лекції, а завідувач курсів – завідувач кабінетом дошкільного виховання Чернівецького ІУКУ, перевіряла його. В бесіді з лекторами-практиками давала поради, на що необхідно звертати особливу увагу у висвітленні того чи іншого питання, обов'язково відвідувала кілька занять у кожного з лекторів, а потім разом аналізували, чи всі основні питання були достатньо висвітлені, чи задовільною була форма викладу. Якщо помічались якісь недоліки з боку лектора, давалися поради з тим, щоб у разі повторення матеріалу, під час опитування слухачів або в заключній лекції він це питання висвітлив [12, с. 23]. Отже, лекції, як традиційний метод фахового навчання на курсах і семінарах, передбачали виклад інформації викладачем у режимі монологу. Вони давали змогу донести слухачам великий обсяг навчального матеріалу в короткий термін (місяць, два тижні), давали орієнтири щодо застосування отриманої інформації на практиці.

Рішення партії й уряду про школу і суспільне виховання змушувало методичні кабінети шукати нові, досконаліші форми курсової перепідготовки

завідуючих, вихователів, музичних працівників дитячих садків, об'єднаних установ і колгоспних дошкільних закладів. Велике місце в навчальному плані курсів займало питання переддошкільного виховання, морального і трудового виховання, ознайомлення з передовим досвідом. Більш як половина годин відводилася на практику в дошкільних закладах, семінарські і практичні заняття. Перед практикою керівник вказував слухачам курсів, на що необхідно звернути увагу під час відвідання дитячого закладу і які питання буде винесено на обговорення. Спостерегаючи роботу в міських об'єднаних дошкільних закладах, слухачі курсів знайомилися з обладнанням приміщень, ділянок, оснащенням педагогічного процесу, методикою проведення режимних моментів, харчування дітей, змістом і методикою проведення ігор і занять з вихованцями, а також з тим, як керує завідувач виховною й адміністративно-господарською роботою дитячого закладу. На практичних заняттях курсанти розучували необхідні для роботи з дітьми пісні, ігри, вірші, казки, вправлялися в малюванні, ліпленні, конструюванні, складали меню, плани роботи, документацію дитячого садка [1, с. 7]. Протягом місяця курсанти кілька разів бували в дитячому садку увесь день. Дитячі садки охоче приймали їх, знаючи, що це приносить користь як тим, хто вчиться, так і вихователям садка, на базі якого проводилася практика. Як правило, курсанти спостерігали заняття в дитячому садку за тим розділом програми, який у даний час проходять на курсах. Лектор під час читання лекції, посилаючись на заняття, що їх курсанти відвідали раніше, пояснював їм відповідну методику [12, с. 24].

У навчальних планах курсів було відведено години для читання лекцій з психології, зокрема про вчення І.Павлова про вищу нервову діяльність. Після прослуховування лекцій на такі теми курсантам ставало зрозумілішим, "чому треба суворо дотримуватись режиму дня, пред'являти однакові вимоги до дітей у дитячому садку і вдома, використовувати унаочнення при проведенні занять, здійснювати індивідуальний підхід та ін." [12, с. 23].

Велика увага на курсах приділялася і самостійній роботі вихователя, роботі над книгою, підготовці доповідей, виконанню практичних завдань, таких як, складання конспектів занять, виготовлення наочних посібників із зображувальної діяльності, лічби, аналіз ігор, мови дітей і т.д. [1, с. 7].

З першого ж дня перебування на курсах працівникам дитячих колгоспних установ проводилися бесіди щодо культури радянської людини, рекомендувалося читання статей на визначену тему в журналах "Дошкільне виховання", "Дошкольное воспитание", "Советская педагогика", оповідання О.Кононенко "Про красу духовну", книги "За здоровий побут", статей "Про хороші манери", "Як красиво і зі смаком одягатися" [12, с. 24].

Робота курсів завершувалася заліковими заняттями і підсумковою конференцією [11, с. 41]. У курсистів перевірялися знання, виставлялися оцінки і видавалися посвідки. Відділи народної освіти разом із позаштатними інспекторами з числа вчителів і дошкільних працівників по закінченні курсів розгортали роботу з організації сезонних колгоспних дошкільних закладів, кращі з яких закріплювалися у

стаціонарні [8, с. 41]. Працівники методичних кабінетів не лише вели суворий облік кадрів, що пройшли перепідготовки, а й тримали з ними зв'язок, під час виїздів перевіряли, як вихователі використовували знання, одержані на курсах, постійно вивчали ефективність проведеної перепідготовки. Декому давали завдання: узагальнити досвід, провести семінар-практикум, консультацію тощо. З тими, що відставали і зрушення в роботі яких були не помітні, працювали додатково, їм пропонували серйозніше і ґрунтовніше готуватися до занять, складати плани навчально-виховної роботи з конспектами, спостерігати за роботою інших вихователів [11, с. 41].

Курси, звичайно, були однією з важливих форм перепідготовки, однак охопити ними велику кількість працівників дошкільних закладів не було можливості. Тому методичні кабінети дошкільного виховання обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів опиралися на численний актив інспекторів-методистів, керівників методичних об'єднань, опорних дитячих садків і шкіл передового педагогічного досвіду з метою впливу на якомога більшу кількість дошкільних закладів у питаннях поліпшення якості навчально-виховної роботи з дошкільниками [11, с. 41].

Досвідом підготовки і проведення 15-денних семінарів перепідготовки вихователів колгоспних дошкільних закладів поділилася завідувача Заболотівським дитячим садком Коломийського району, Івано-Франківської області. Педагогічний колектив цього садка щороку в лютому місяці спільно з керівниками шкіл перевіряли на місцях стан підготовки до відкриття у травні 15 дитячих садків у 10 колгоспах. Після цього на спільній нараді голів колгоспів і директорів шкіл затверджувався склад вихователів, яких рекомендувало правління. Напередодні семінару проводилася спільна нарада з усіма залученими до його проведення – працівниками дитячого садка, районної лікарні, вчителями середньої школи. На нараді домовлялися про загальний порядок семінару, затверджувався розклад занять. Розклад будувався так, щоб теоретичні питання пов'язувалися з практичними та практикою в дитячому садку, під час якої

проводилося спостереження та аналіз життя і поведінки в різноманітних видах діяльності. Так, спостерігали проведення режимних процесів, гри, праці, занять в ясельних і дошкільних групах. Під час роботи семінару в дитячому садку влаштовувалися тематичні виставки: іграшок, саморобних наочних посібників, дитячої художньої літератури, дитячих робіт з образотворчої діяльності, методичної літератури та ін. Таким чином, проведення районних двотижневих семінарів за навчальним планом, надісланим Інститутом підвищення кваліфікації, було першим етапом методичної допомоги, яка надавалася вихователям колгоспних дошкільних закладів. У 1963 р. малятами Заболотівського куща опікувалося 35 перепідготовлених на семінарі колгоспниць з освітою 7–10 класів. Вихователі колгоспних дитячих садків починали з більшим інтересом і більш упевнено працювати, оскільки переконувалися, що з їхніми дітьми можна організовувати роботу так, як їм розповідали на семінарі [9, с. 33–34].

Висновки. Отже, вивчення окресленої проблеми, дає змогу зробити такий узагальнюючий висновок – перепідготовка спеціалістів для роботи в сільських дошкільних закладах орієнтована була, в основному, на власну “робочу” силу. Місячні курси проходили в обласних центрах і великих містах (подекуди у два етапи), двотижневі семінари в районних центрах на базі районних дитячих садків. Розробка навчальних програм проводилася по-різному для різних категорій працівників (для завідуючих, вихователів, музичних працівників). Одним із пріоритетних завдань роботи методичних служб усіх рівнів залишалася науково-методична підтримка діяльності педагогів дошкільних закладів незалежно від форм підпорядкування різним міністерствам і відомствам. Місячна курсова і двотижнева семінарська перепідготовка працівників сільських дошкільних закладів були альтернативними в існуючій системі радянської освіти.

Перспективи подальших історико-педагогічних розвідок вбачаємо в розгляді проблем, пов'язаних з формуванням професійної майстерності працівників сільських дошкільних закладів України.

Література

1. Авдюхіна К. Постійно підвищувати педагогічну майстерність вихователів / К. Авдюхіна // Дошкільне виховання. – 1962. – № 8. – С. 6–11.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А. М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов., та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с. : іл.
4. Венгловська О. А. Форми підвищення кваліфікації вихователів і завідувачів дошкільних установ на Київщині (50–70-ті рр. XX ст.) / О. А. Венгловська // Сучасні стратегії розвитку університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка ; редкол. : В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко, Л. Л. Хоружа, О. М. Олексюк, О. В. Уваркіна, Н. М. Віннікова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 202–211.
5. Воробйова Л. П. Про кадри колгоспних дошкільних закладів / Л. П. Воробйова // Дошкільне виховання. – 1965. – № 5. – С. 42–43.
6. Мурашко М. І. Менеджмент персоналу : навч. посіб. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2008. – 435 с.
7. Переверзева Н. Ю. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР / Н. Ю. Переверзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 8–13.

8. Поляківська Б. З. Курси підготовки працівників дошкільних колгоспних закладів по Київській області / Б. З. Поляківська // Дошкільне виховання. – 1951. – № 2. – С. 40–41.
9. Савельєва Г. Методична допомога колгоспним дошкільним закладам / Г. Савельєва // Дошкільне виховання. – 1963. – № 9. – С. 33–35.
10. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу : навч. посіб. / В. А. Савченко. – К. : КНЕУ, 2002. – 351 с.
11. Сіяцька Л. Систематично працювати з кадрами / Л. Сіяцька // Дошкільне виховання. – 1973. – № 9. – С. 41–44.
12. Ульянова Д. Організація курсів та семінарів для вихователів дитячих установ / Д. Ульянова // Дошкільне виховання. – 1962. – № 1. – С. 23–26.

УДК 371.134:373.21

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Новгородська Ю.Г.

У статті подається аналіз наукових розвідок щодо проблеми професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти в педагогічній науці, які своїми теоретичними положеннями й висновками помітно збагатили педагогіку вищої школи.

Ключові слова: менеджер, менеджер дошкільної освіти, професійна підготовка.

В статье подается анализ научных исследований по проблеме профессиональной подготовки менеджеров дошкольного образования в педагогической науке, которые своими теоретическими аспектами и выводами обогатили педагогику высшей школы.

Ключевые слова: менеджер, менеджер дошкольного образования, профессиональная подготовка.

The article gives analysis of scientific studies into the problem of professional training of preschool education managers in pedagogical science that have significantly enriched the pedagogy of higher education with their theoretical propositions and conclusions.

Key words: manager, preschool education manager, professional training.

Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя, інтенсифікація життєдіяльності, нові соціально-економічні умови, зміни на ринку праці спонукають до розробки перспективних моделей підготовки мобільних, конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати прогресивний поступ суспільства.

Розв'язання цього важливого завдання гальмується низкою суперечностей, зокрема між:

- вимогами ринку праці до професійної підготовки фахівців сфери дошкільної освіти та рівнем їхньої кваліфікації, що не відповідає сучасним світовим тенденціям і зростаючим потребам в умовах інформаційно-технологічного розвитку;

- необхідністю підвищення рівня фундаментальності дошкільної освіти та недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури кадрів;

- процесами гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної діяльності та їх формальним урахуванням у професійній підготовці майбутніх менеджерів дошкільної освіти;

- необхідністю врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної системи дошкільної освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти та їх недослідженістю у вітчизняній педагогічній науці;

- координацією і підпорядкованістю професійної підготовки майбутніх фахівців єдиній меті й

відсутністю єдиної концепції побудови професійно-освітніх програм підготовки;

- якостями особистості професіонала, необхідними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності, і способами та методами їх формування в процесі його навчання у ВНЗ.

Нинішня криза освітньої системи пов'язана з тим, що будучи за своєю природою явищем консервативним, освіта у своєму розвитку відстає від динамічного суспільного розвитку. А випускники навчальних закладів, зустрівшись з викликами вільного ринку, часто відчують розгубленість, труднощі у вирішенні професійних і життєвих проблем.

Працевлаштування сучасних випускників залежить від результатів професійної освіти не у вигляді того, що знає випускник вишу, а у формі його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Тобто, мова йде про особливі освітні результати, в межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення певної якості професійної освіти, – про “професійні компетентності”, що є основою компетентнісного підходу.

Сучасні менеджери освіти діють в умовах кардинальних змін у суспільстві, що вимагає від них нових підходів до управління закладами освіти. Недостатня розробленість проблем щодо умов підготовки професійного менеджера освіти, підго-

товка до здійснення менеджерської діяльності, низький рівень наукової організації праці детермінують ряд труднощів і відхилень в управлінській діяльності менеджерів освіти. Для розробки концепції професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти є визначення ролі і місця управлінської діяльності у сфері професійної діяльності, вимог суспільства до професіоналів, що здійснюють цю діяльність.

Забезпечити рівень підготовленості менеджера освіти, адекватний вимогам часу можливо за таких умов:

- урахування світових стандартів атестації фахівця з присвоєнням академічних ступенів бакалавра й магістра в галузі менеджменту;

- створення у ВНЗ автономної, цілісної, методичної системи, що ґрунтується на основі запровадження інноваційних технологій;

- використання у викладацькій діяльності глобальної комп'ютерної мережі Інтернет;

- розробка та використання гнучких, варіативних навчальних планів, що відображають як національний, так і регіональний характер освіти;

- створення інноваційно-творчого середовища для формування управлінських умінь майбутнього менеджера освіти;

- переведення навчальної діяльності студентів із режиму одержання інформації в режим інноваційного розроблення, спільного пошуку орієнтирів професійної діяльності.

Мету пропонованої статті автор вбачає в тому, щоб презентувати наукові дослідження вітчизняних науковців з проблеми професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти у вищих навчальних закладах.

Нами здійснено аналітичне прочитання наукових праць та дисертацій, об'єктом вивчення яких став процес професійної підготовки майбутніх менеджерів у сфері дошкільної освіти.

Для наукового обґрунтування питань професійної підготовки менеджерів освіти велике значення мають праці В.Є.Береки, О.М.Капітанець, Л.Б.Кравченко, О.І.Мармази, Н.А.Романенко, А.В.Светлорусової, Г.М.Тимошко та ін. Зокрема, у дослідженні В.Є.Береки "Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти" (2008) проаналізовано сучасний стан і проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти у ВНЗ в Україні; розроблено й обґрунтовано концепцію та модель підготовки відповідних фахівців; охарактеризовано структуру та зміст навчально-методичного комплексу дисциплін управлінського циклу.

У дисертаційному дослідженні О.М.Капітанець "Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах" (2003) висвітлено проблему педагогічної підготовки менеджера організації; з'ясовано педагогічні функції в професійній діяльності менеджера та обґрунтовано чинники, що визначають професійну спрямованість педагогічної підготовки менеджерів.

Вагомий внесок у розвиток традиційної універсальної педагогічної підготовки менеджера освітніх організацій зробила Л.М.Кравченко. В її праці "Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти" (2009) обґрунтовано наукові основи поетапної професійної підготовки

менеджера у системі неперервної педагогічної освіти та розроблено концепцію даної підготовки у контексті інноваційних ринкових теорій управління.

Питання професійної підготовки менеджерів освіти вивчалися Н.А.Романенко ("Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища" (2010)). Автором розроблено експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності за умов інноваційного середовища.

Слушною є думка авторів про те, що для підготовки нової генерації управлінських кадрів, здатних здійснювати науково-дослідні та експериментальні роботи, втілювати педагогічні інновації, досконало володіти основами педагогіки, психології, менеджменту, а також новітніми досягненнями у цих галузях знань, необхідні глибокі знання щодо специфіки їх навчання. Тому основними напрямками прогностичного розвитку системи фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти вони вважають:

- приведення державних освітніх стандартів із підготовки менеджерів освіти відповідно до європейських вимог і Болонської конвенції;

- розвиток допрофесійної і післядипломної освіти в цілісній системі неперервної фахової підготовки;

- використання в процесі фахової підготовки менеджерів освіти особистісно орієнтованих інноваційних технологій;

- залучення майбутніх фахівців до системної практичної діяльності через проходження безперервної практики.

Окремим пластом наукових досліджень можна вважати праці, в яких розкривається значення післядипломної освіти як важливого й необхідного компонента неперервної професійної підготовки менеджерів освіти (Л.В.Васильченко "Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти" (2006); Л.М.Карашук "Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти у системі післядипломної освіти" (1995); С.В.Крисюк "Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.)" (1997); Т.М.Сорочан "Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти" (2005), Н.М.Черненко "Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти" (2004).

До перших досліджень у галузі історії підготовки менеджерів дошкільної освіти можна віднести дисертаційні дослідження З.І.Нагачевської "Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 рр.)" (1995) та К.І.Лисяка "Підготовка кадрів дошкільного профілю в середніх педагогічних навчальних закладах України (1917–1941 рр.)" (1997), де автори прослідковують процес розвитку українського суспільного дошкільного виховання та підготовки для нього педагогічних кадрів у різних регіонах України.

Проблема підготовки менеджерів дошкільної освіти знайшла своє наукове трактування у дослідженні Т.Б.Слободянюк "Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX-го століття)" (2000). Авторка проаналізувала процес становлення та розвитку

організаційних і теоретико-методичних засад підготовки дошкільних працівників на рубежі століть; охарактеризувала різні типи навчальних закладів, які відіграли важливу роль у підготовці дошкільних працівників. Особливе місце відведено характеристиці діяльності Київського Фребелівського інституту (1907–1919), розкриттю ролі його директорів, високоосвічених громадських діячів України – І.О.Сікорського, В.О.Фльорова, В.В.Зеньківського.

Історичні аспекти підготовки фахівців у галузі управлінської діяльності розкриті у дисертаційному дослідженні О.В.Бондар “Становлення та розвитку системи дошкільного виховання в УСРР (1919–1933 рр.)” (2006). Авторка досліджує процес формування кадрового потенціалу мережі дошкільного виховання, аналізує систему підготовки педагогічних кадрів, зміни у змісті методичного наповнення навчально-виховного процесу.

Вивчення процесу професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти під кутом зору вимог, які висуваються управлінськими функціями педагогічної професії, і пошук оптимальних шляхів формування особистості сучасного менеджера дошкільної освіти представляють сьогодні актуальне завдання.

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становлять дослідження характеристики професійно особистісних якостей керівника дошкільного закладу (Ю.С.Манилюк, Т.А.Махиня, Р.В.Шаповал), сфер його управлінської діяльності (О.В.Брюховецька, О.І.Куліш, С.В.Пехарева, Л.С.Пісоцька), особливостей його діяльності з кадрами (К.Л.Крутій).

Зокрема, у дисертації Ю.С.Манилюк [4] уточнено роль креативності у детермінації успішності діяльності керівника дошкільного навчального закладу; розкрито психологічний зміст, структуру та функції креативності у процесі реалізації управлінської діяльності. Авторка обґрунтувала припущення, що креативність як цілісне багатокомпонентне утворення особистості складає стрижневий компонент управлінських здібностей і є провідним фактором успішності управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу.

Наукова розвідка Т.А.Махині [5] присвячена теоретичному обґрунтуванню й експериментальній перевірці моделі розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації, що має концептуальну, змістову, технологічну і діагностичну складові.

Р.В.Шаповал у дисертаційному дослідженні [8] здійснила теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу, її змісту та структури. Довела, що ефективність формування даного феномену забезпечується реалізацією науково обґрунтованої технології, яка передбачає такі етапи: діагностико-проектувальний (розвиток позитивної мотивації особистісно-професійного вдосконалення, розробка індивідуальної програми освіти), змістово-процесуальний (здійснення процесу навчання на основі фасілітуючої взаємодії викладача з управлінцем), оцінно-коригувальний (самооцінка й самокорекція процесу навчання).

Ми поділяємо позицію дослідників, які вважають, що професійно важливі якості і властивості особистості мають розглядатися в системі, як

компоненти, що доповнюють один одного і забезпечують успішність виконання професійних функцій менеджера дошкільної освіти.

У контексті професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти особливо актуальним є подолання розриву між теоретичною і практичною підготовкою. Місце педагогічної практики у професійному становленні майбутнього менеджера освіти визначається природою його професійної діяльності та її сутністю. Саме на практиці студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією керівника, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного менеджера є володіння теорією. Саме тому важко переоцінити роль і значення педагогічної практики для формування управлінських якостей майбутнього менеджера освіти. Ці питання стали предметом дослідження у працях А.В.Губи, В.І.Мудрика.

Певним доробком в обґрунтуванні наукових і організаційно-педагогічних основ підготовки сучасних управлінських кадрів у галузі дошкільної освіти стало дисертаційне дослідження Г.М.Закорченної [2]. Автором досліджено закономірності організації процесу професійної підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті на рівні керівництва сучасним дошкільним виховним закладом; теоретично обґрунтовано концепцію сутності та функціональної структури професійної діяльності керівника дошкільного закладу як менеджера дошкільної освіти, визначено її етапи та способи реалізації.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють праці, в яких висвітлено досвід підготовки менеджерів освіти за рубежом і можливості використання передових його ідей в умовах України (С.В.Бурдіна “Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США” (2004); О.М.Ельбрехт “Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США” (2010); Н.М.Карпенко “Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції” (2010); В.В.Хоменко “Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції” (2012).

Як свідчать результати дослідження в Україні поки ще недостатньо системних наукових розвідок з професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти. Здійснені дослідження можна згрупувати за такими напрямками:

- аналіз суті управлінської діяльності, основних напрямів, змісту, форм і методів її здійснення;
- дослідження професійно зумовлених особистісних якостей менеджера дошкільної освіти;
- здійснення професійної підготовки менеджерів дошкільної освіти на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки менеджерів і можливостей творчого використання прогресивних його ідей.

Водночас необхідність подібних наукових розробок є очевидною, без них неможливе досягнення ефективності професійної підготовки керівних кадрів дошкільної освіти сучасного типу.

Література

1. Бондар О. В. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919–1933 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Бондар Олександра Владиславівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 219 арк.
2. Закорченняя Г. М. Подготовка студентов к педагогическому менеджменту в дошкольном образовании : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Закорченняя Галина Михайловна ; Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. – О., 2000. – 249 л.
3. Лисяк К. І. Підготовка кадрів дошкільного профілю в середніх педагогічних навчальних закладах України (1917–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лисяк Костянтин Іванович ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1997. – 24 с.
4. Манилюк Ю. С. Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Манилюк Юлія Станіславівна ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 198 арк.
5. Махиня Т. А. Розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Махиня Тетяна Анатоліївна ; Держ. вищ. навч. закл. “Ун-т менедж. освіти” Нац. акад. пед. наук України. – К., 2011. – 265,
6. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Попиченко Світлана Сергіївна ; Уманський педагогічний ін-т ім. П. Г. Тичини. – Умань, 1998. – 197 л.
7. Слободянюк Т. Б. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX-го століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Слободянюк Тетяна Борисівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 187 арк.
8. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Шаповал Р. В. ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.

УДК 37(438)09

ІДЕЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯНУША КОРЧАКА

Новгородський Р.Г.

У статті розкрито соціально-педагогічний досвід Януша Корчака. Висвітлено роль агентів та засобів соціалізації дітей без опіки та піклування батьків в умовах дитячого будинку, зокрема, дитячого колективу, вихователів, заповідей та ін.

Ключові слова: дитина без опіки та піклування, заповідь, самоврядування, колектив, дитячий будинок.

В статье раскрыто социально-педагогический опыт Януша Корчака. Раскрыты роль агентов и средств социализации детей без опеки и заботы родителей в условиях детского дома, в частности, детского коллектива, воспитателей, заповеди и др.

Ключевые слова: ребенок без опеки и заботы, заповедь, самоуправление, коллектив, детский дом.

The article describes Janusz Korczak's socio-pedagogical experience. The role of agents and means of socialization of children without parental care in conditions of the children's home is highlighted, in particular, the children's collective, educators, commandments, etc.

Key words: child without parental care, commandment, self-government, collective, children's home.

Постановка проблеми. Глибокі зміни в сучасній освітній системі та процесах її оновлення на гуманістичних засадах вимагають від вітчизняної педагогічної науки пошук нових підходів до організації системи освіти і виховання в новому тисячолітті, які відповідали б потребам сьогодення. Тому особливої уваги серед надбань світової педагогічної практики не може залишитись осторонь гуманістичний потенціал педагогічної концепції польського науковця кін. XIX – поч. XX ст. Януша Корчака. Педагогічна концепція видатного педагога, що ґрунтується на гуманістичних засадах, охоплює ґрунтовні проблеми педагогіки. Особливе місце займають соціально-педагогічні ідеї соціалізації дітей, що знаходяться під опікою. Його праці торкалися питань організації життя дітей, що знаходяться під опікою таким чином, щоб кожна деталь сприяла задоволенню найважливіших фізичних і психічних дитячих потреб, зміцненню здоров'я та доброго самопочуття, забезпеченню можливості її самореалізації та самовдосконалення. Цим проблемам присвячено багато теоретичних праць і віддано багато років практичної педагогічної діяльності Я.Корчаком. Ним створено цілісну унікальну педагогічну систему, яка привертає до себе увагу педагогів та

науковців багатьох країн і до сьогодні. Проте слід зазначити, що ідеологічні перешкоди тогочасної офіційної педагогіки лише поверхово визнавали теоретичний та практичний внесок Я.Корчака в розвиток педагогіки.

Аналіз останніх досягнень та публікацій.

Сьогодні педагогічну спадщину польського педагога досліджували Ж.Д.Ільченко, Н.П.Калениченко, Л.Г.Коваль, М.С.Петровський, С.О.Сисоева, І.В.Соколова. Поряд з цим зазначимо, що активний науковий інтерес українських науковців до творчості Януша Корчака почав проявлятися і нещодавно про що свідчать дисертаційні дослідження С.В.Денисюк, Т.В.Забута, В.С.Ханенко та ін. Зокрема, В.С.Ханенко здійснив аналіз змісту, структурних елементів педагогічних систем та концепцій виховання Януша Корчака, С.Гессена, Б.Наврочинського, Б.Суходольського та Г.Ровіда. Об'єктом його дослідження стали організаційно-структурні особливості розвитку і функціонування системи дитячого самоврядування у виховних закладах. Функції педагогічного керівництва досліджувала Т.В.Забута. Теоретичні засади формування особистості, організації виховного процесу, характерні ознаки педагогічної етики в педагогічній концепції Януша Корчака та період

його перебування в Україні досліджувала С.В.Денисюк. За **мету** нами було поставлено проаналізувати соціально-педагогічну спадщину Януша Корчака. **Завданням** ж статті полягало у висвітленні ідей соціалізації особистості Януша Корчака.

Слід зазначити, що характерною особливістю педагогічної спадщини Януша Корчака є спрямованість процесу соціалізації особистості дитини на створення умов для гуманістичного формування особистості. Соціально-педагогічне забезпечення процесів саморозвитку, самоактуалізації та самовиховання кожної підростаючої особистості шляхом організації основних видів їх активної життєдіяльності (фізично-оздоровчої, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної та ін.) займало пріоритетне місце в соціально-педагогічній системі Януша Корчака.

Януш Корчак підтримував ідею про те, що активно проявляти себе, реалізувати свій потенціал, самостверджуватися – це життєва необхідність кожної здорової дитини і в цьому він вбачав зміст соціалізації. І щоб дитина проявила активність у самовиявленні, самоствердженні та самореалізації, слід правильно організувати процес соціалізації.

З таких позицій Януш Корчак особливу увагу приділяє особливостям соціалізації дітей без опіки та піклування батьків. Дана проблема набула широкого масштабу саме в періоди I та II світових війн, катастрофічних для окремих держав розмірів. Як наслідок, були створені спеціалізовані заклади для дітей, які перебували без опіки та піклування батьків. Тому досвід Януша Корчака щодо соціалізації безпритульних дітей та дітей, позбавлених батьківського піклування в умовах спеціалізованих закладів, набув значного успіху та суспільної значущості.

Результати організованої ним виховної діяльності набули поширення серед сучасників, постійно вивчаються і досліджуються з метою модернізації, апробування, запозичення та втілення в сучасний виховний процес. Особливої актуальності ці педагогічні надбання набули у новітній Україні, коли чисельність бездоглядних і безпритульних дітей знову сягнула значних розмірів.

У своїх працях “Будинку сиріт”, згодом у “Нашому домі” Януш Корчак вивокремив основні ідеї соціалізації, які, на його думку, мали сприяти в успішній соціалізації дітей, позбавлених батьківської опіки та піклування.

В їх діяльності педагог:

- аналізував поведінку груп дітей і окремої дитини в різних місцях та ситуаціях, що виникали в дитячому будинку;
- здійснював діагностику соціалізуючого середовища вихованця;
- організував конкретну виховну діяльність вихованців дитячого будинку;
- розробив основні засади дитячого колективу як засобу соціалізації конкретного вихованця.

Цінною, на нашу думку, є ідея Я.Корчака щодо впливу суспільного (громадського) життя на особистість і поведінку безпритульної дитини, інакше кажучи, політична, суспільна ситуація в країні безпосередньо впливає не лише на кількість безпритульних дітей, але й на їх свідомість. Тому педагог і наголошував, що особистість дитини її характер і поведінка зумовлені процесами, що відбуваються у

суспільстві. Я.Корчак зазначив, що всі дитячі хвороби, негаразди, життєва невлаштованість є наслідками їхнього життя та виховання – “в зміненому суспільстві і дорослі, і діти поведитимуться інакше” [2, с. 8].

Провідним засобом громадської соціалізації педагог вважав колектив. Педагог розглядав колектив як результат самодіяльної творчості особистостей. Він зазначав, що особистості створюють колектив, а колектив виховує особистості, які перетворюють вигляд колективу. Колектив повинен бути вільним, творчим, духовно об’єднаним, не насильницьким. Колектив – спосіб виховання у дитини почуття любові і співчуття.

Педагог зазначав, що педагогічні планомірні заходи, які організовує дитячий будинок та інші соціально-виховні інститути, дають лише незначний ефект, бо складають лише незначну частину всіх впливів на колектив і дитину в цілому. Тому рівномірне їх поєднання та врахування оточуючого середовища сприятиме набуттю того досвіду, який необхідний для функціонування особистості в суспільстві, а відповідно колектив виступатиме первинним осередком соціалізації в умовах дитячого будинку.

Не заперечуючи соціалізуючого впливу на особистість дитини колективу, Януш Корчак пропонував індивідуальний підхід до кожного вихованця. Педагог зазначав, що ставлення до дитини повинно бути як до рівної дорослому, з правом на власні бажання, домагання, вимоги, інтереси, власне життя. Головним при цьому, на думку Я.Корчака, є впевненість самого педагога в тому, що все це піде дитині на користь. Адже більшість дорослих прагнуть зробити вихованців “зручними”, слухняними, але такі діти виростають життєво немічними і безвольними. Кожен вихованець, на думку дослідника, є унікальним і неповторним, з власними потребами, запитами, особливостями поведінки та психічних процесів, що обов’язково потрібно враховувати вихователям. Педагог вважав, що у жодному разі не можна порівнювати дітей або застосовувати до них однакові методи і впливи; кожну дитину слід глибоко вивчити, “пізнати”, щоб, отримавши всі права, вона скоїла менше помилок. У своїх працях він рідко використовує слово “діти”, а частіше “дитина” – підкреслюючи індивідуальне виховання дитини. Тому в своїх працях педагог пропагував підхід до всіх (хворих, брудних і вередливих) на засадах педагогіки любові і співчуття. Він помічав у дитини найменші схильності, і дійшов висновку, що виховання – це процес постійного пізнання дитини і розвитку її природних здібностей.

Як бачимо, роль педагога в педагогічній концепції Я.Корчака проявляється не прямо, а опосередковано, шляхом допомоги дитині у створенні умов для успішної соціалізації. Педагог як агент соціалізації у дитячих будинках, наголошував Я.Корчак, повинен виконувати роль опікуна, наставника, посередника.

Розглядаючи основні положення педагогічної етики, Януш Корчак зазначав, що педагог повинен любити дітей, захищати їхні права та інтереси, дбати про їх здоров’я, самопочуття, виявляти доброту та повагу до кожного вихованця, розуміти психологію дітей, ставити розумні вимоги до організації навчально-виховного процесу, вміти аналізувати ситуації, передбачати їх наслідки.

Педагог-гуманіст вимагав від вихователів, які працювали у його дитячих будниках, високого професіоналізму, намагався навчити їх шукати нестандартні рішення конкретної проблеми, розвивати педагогічну думку. Він не давав готових “рецептів”, не прагнув досягти єдиного рішення у вирішенні суперечки. На думку Януша Корчака, кожен педагог повинен самостійно дійти до свого переконання. Якщо не привчати цьому молодих вчителів, то згодом складніші проблеми їм буде значно важче вирішувати.

Зустрічаючись з труднощами в процесі соціалізації, дорослі частіше виступають суровими суддями, ніж порадиниками та розрадиниками дитячих проблем. Намагаючись застрахувати себе від несподіванок, вони посилюють нагляд, прагнуть зламати опір дитини. Така поведінка поступово збільшує відстань між бажаннями дорослих та дітей. Педагоги, вихователі поступово втрачають дитяче довір'я, все нижчим стає рівень розуміння проблем дитини, а, отже, і посилюється негативний вплив з боку дорослого на формування особистості. Саме за таких умов, на думку педагога, соціалізація набувала негативного вектору і приводила до відхилень різного характеру.

В процесі соціалізації дитини в умовах дитячого будинку Януш Корчак чільне місце відводив таким засобам соціалізації як “дошка оголошень” з повідомленнями, попередженнями, проханнями і звітами; “Поштова скринька” для листування вихованців з педагогами, один з одним; “шафа для знахідок” – педагог писав, що в дрібничці є своя, часто заплутана історія, своє походження, своє особливе значення, іноді дуже велике для дитячої душі [3, с. 195]; “Дитячий суд”, який спонукав дітей задуматись, самокритично ставитись до себе, краще розуміти друзів тощо. У суду був свій “Кодекс” – продумана система ведення справ. Діти могли жалітись не тільки один на одного, але і на персонал вихователів. І хоч, як правило, “трибунал” виносив тільки два вироки – “Виправдати” або “Пробачити”, враження від нього залишалися глибокими.

Януш Корчак підтримував ідею про те, що процес соціалізації вихованця є двостороннім, він зазначав, що це вплив не тільки на дитину з боку оточуючого середовища, а це й власна дитяча активність та самодіяльність. Його вихованці доводили власним прикладом, що вони не бажають бути лише пасивними об'єктами соціалізуючи впливів, а хочуть самі активно, “власноруч знайти собі місце в житті”. Я.Корчак закликав просто залучати дитину до справжнього життя, не спрощуючи і не ускладнюючи його, адже дитина – це не майбутня людина, а сьогоднішня. Про це свідчить той факт, що саме серед багатьох різних прав і свобод дитини Я.Корчак виділив три основні: право дитини на смерть; право дитини на сьогоднішній день; право дитини бути тим, ким вона є. Тлумачення сутності цих прав говорить нам про те, що основним у процесі соціалізації дитини є сама дитина, а не погляди вихователя чи педагога на те, якою вона повинна бути. Метою впливу дорослого на розвиток дитини, за Я.Корчаком, має бути прагнення допомогти дитині орієнтуватися у навколишньому світі, тобто бути соціально компетентною.

Спільною базовою формою роботи, яка безпосередньо впливає з попереднього принципу, була

обов'язкова організація у закладі дитячого самоврядування. Педагог вважав, що це позитивно вплине на формування дитячої компетентності у різних сферах майбутнього життя (виробничій, сімейній, громадській), а також допоможе у згуртуванні дитячого та педагогічного колективу. Я.Корчак вважав, що в такий спосіб дитина засвоює саме різні соціально-необхідні ролі для суспільства. Педагог увів у себе в притулку дитяче самоврядування, як соціально-діючий засіб соціалізації дитини, пробудження її суспільної активності. Корчак навчав терпінню; вчив дітей підкорятися собі свої почуття. Основа моральної дисципліни – сім'я, вчитель, суспільство, і кожна з них готує до наступного, а результат залежить від попередніх обставин. Діти мають право на власну думку, і навіть на протест. У притулку Корчака діти виховували дітей, вчинки оцінювалися однолітками: “Дитячий суд – Суд без покарань”. Органами дитячого самоврядування були “Рада” та “Сейм”, які сприяли тому, щоб правила поведінки дітей відповідали їх моральній свідомості, проходили через призму дитячої справедливості.

Не залишив поза увагою Януш Корчак й ідею заохочень та покарань. Так, ідея щодо введення певних пільг, відзнак для заохочення найбільш “успішних” вихованців створювали сприятливі умови для більш успішної соціалізації вихованців. У “Домі сиріт” Я.Корчака також були запроваджені звання для кращих дітей, які оголошувалися на зборах вихованців: “ці звання вчать підніматися вгору, сходинка за сходинкою, і дають радість перемоги [2, с. 14]. Педагог вважав, що чим більше у дитини свободи, тим менша необхідність у покараннях [1, с. 617].

Особливе місце в процесі соціалізації педагог відводить особистості вихователя, педагога, дорослого, що працює з дітьми. Своєю “найглибшою таємницею, найважчим роз'ясненням” Я.Корчак називає твердження “дітям злочинним потрібна любов, для порушень і упушень досить терплячої доброзичливої поблажливості [2, с. 104]. Навіть міра покарання, на думку педагога, залежала від того чим вищий буде інтелектуальний і культурний рівень персоналу, тим розумніше, а значить м'якше буде покарання [1, с. 617].

Януш Корчак вважав, що гарний вихователь повинен спочатку пізнати себе, перш ніж пізнати дітей. Він зазначав, що перш ніж намітити коло прав та обов'язків дітей, слід дати собі раду в тому, на що здатний сам [3, с.112]. Кожен вихователь, як зазначав Корчак, мусить бути емпатійним, толерантним, він повинен “перечекати – перетерпіти, а значить перемогти”. Тому вихователь, зазначав педагог, не є той, хто обурюється, хто “дується”, хто ображається на дитину за те, що вона є такою як є, якою вона народилася чи якою його виховало життя [1, с. 615].

Звичайно, найдорожчим вихователем для дитини були і залишаються батьки. Корчак писав, що “найдавніше слово, яке придумали первісні люди, було саме “мама”, а тому слово “мама” схоже у всіх мовах”. А ще краще, писав педагог, коли соціалізація дитини в сім'ї відбувається в різновікових межах, тобто “якщо в сім'ї є бабуся і дідусь, то це краще для самої дитини”. Якщо у мами немає настрою, то може бабуся пригорне, писав педагог, мама відмовить, а бабуся допоможе [3, с. 209–212].

Цінним для успішної соціалізації дитини в умовах сім'ї є 10 заповідей Я.Корчака, що він залишив молодим поколінням:

1. Не чекай, що твоя дитина буде такою як ти, чи такою як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою.

2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншому, той – третьому, і це беззворотній закон вдячності.

3. Не зганяй на дитині свої образи, щоб в старості не їсти гіркий хліб. Бо, що посієш, те й пожнеш.

4. Не відносься до її проблем зверхньо. Життя дане кожному під силу і, будь упевнений, їй важке не менше, ніж тобі, а може й більш, оскільки у неї немає досвіду.

5. Не принижуй!

6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини – це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них – ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині.

7. Не примушуй себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини. Примусь, якщо можеш – але не робиш. Пам'ятай, для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблено все.

8. Дитина – це не тиран, який заволодіває усім твоїм життям, і не тільки плід твоєї плоти і крові. Це

та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на зберігання і розвивання у ній творчого вогню. Це розкріпачена любов матері і батька, у яких буде зростати не “наша” чи “своя” дитина, але душа, дана на зберігання.

9. Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужому те, що не хотів би, щоб робили твоєму.

10. Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослим. Спілкуючись з нею – радій, тому що дитина – це свято, яке доки з тобою.

Корчак вчив ніколи не нехтувати повсякденними дрібними справами, незначними зусиллями волі і розуму; вчив прощати. Він виокремив три стадії духовного розвитку: набуття віри, усвідомлення батьківщини, виховання любові до людини – і, на його думку, і проходження цих трьох стадій кожною людиною – це є шлях до кращого суспільного ладу.

Таким чином, на думку Я.Корчака, процес соціалізації особистості дитини буде протікати успішно за умови використання вихователями таких засобів, як дитяча дошка оголошень, мова, дитячий суд, самоврядування тощо. Відповідно й активність особистості дитини проявлятиметься не лише у засвоєнні нормативно заданих зразків, а у здатності вибірково та свідомо ставитися до життєвих цінностей і змісту соціальних знань, характеру їх використання у діяльності, включати своє бачення світу.

Література

1. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 664 с.
2. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Радянська школа, 1976. – 160 с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак ; пер. с польс. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.

УДК 378.015.311:305(477)(091)

УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ РАДЯНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У 60–80-ТІ РР. ХХ СТ.: ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Петрученя Г.Г.

Автор поставив за мету на основі аналізу та систематизації умов розкрити чинники формування гендерної культури радянської студентської молоді в 60–80-ті ХХ ст. Виходячи з сучасного розуміння категорій “гендерна культура” та “гендерна соціалізація”, автор проаналізував суспільно-політичні та соціально-культурні умови формування гендерної культури радянського студентства. На цій основі виокремив п’ять груп чинників: соціально-демографічні процеси в країні; розвиток та криза радянського гендерного порядку та пов’язаних з ними офіційних гендерних контрактів; зміни у суспільній свідомості; системна розробка проблем взаємовідносин статей у суспільних науках; середовище та педагогічний процес закладу вищої освіти. Ключові слова: гендер, соціалізація, культура, студентство, молодь, контракт, порядок, фактори.

Автор поставил цель на основе анализа и систематизации условий раскрыть факторы формирования гендерной культуры советской студенческой молодежи в 60–80-е ХХ ст. Исходя из современного понимания категорий “гендерная культура” и “гендерная социализация”, автор проанализировал общественно-политические и социально-культурные условия формирования гендерной культуры советского студенчества. На этой основе выделил пять групп факторов: социально-демографические процессы в стране; развитие и кризис советского гендерного порядка и связанных с ним официальных гендерных контрактов; изменения в общественном сознании; системное исследование проблем взаимоотношений полов в общественных науках; среда и педагогический процесс высшей школы. Ключевые слова: гендер, социализация, культура, студенчество, молодежь, контракт, порядок, факторы.

On the basis of analysis and systematization of conditions the author aims to determine factors of formation of Soviet students’ gender culture during 1960s – 1980s. From the vantage point of current understanding of the categories “gender culture” and “gender socialization” the author has analyzed socio-political and socio-cultural conditions of the formation of Soviet students’ gender culture. On this basis, five groups of factors have been identified: socio-demographic processes in the country; the development and the crisis of the Soviet gender order and the related official gender contracts; changes in the public conscience; systematic research into problems of gender relations in social sciences; pedagogical process and environment in higher educational institutions.

Key words: gender, socialization, culture, students, youth, contract, order, factor.

Вступ. Сенситивний для розвитку основних соціогенних потенцій особистості, студентський вік є періодом інтенсивної соціалізації молодої людини, у тому числі – гендерної, у ході якої формується гендерна культура як одна з найважливіших

складових культури демократичного суспільства. Гендерна проблематика досить активно розробляється у вітчизняних суспільних науках, педагогіці. Але, на відміну від західних гендерних студій, вітчизняні розпочалися майже на тридцять

років пізніше і за два наступних десятиріччя не втратили тяжіння до традиційного соціостатевого (статеворольового) підходу щодо інтерпретації взаємовідносин представників різних статей як соціальних груп.

Студентська молодь вивчалася вітчизняними педагогами, соціологами, психологами, істориками, які визначали її ознаки як соціальної групи, специфічні особливості студентства у різні періоди суспільного розвитку, зміст та форми його діяльності (Л.О.Аза, В.Л.Арбеніна, О.І.Вишняк, М.М.Чурилов, О.О.Якуба і т.ін.); досліджували соціальні, психологічні, організаційні аспекти формування особистості студента в діяльності вищої школи (А.І.Андрющенко, Л.І.Гряднов, В.М.Дриль, І.І.Кобиляцький, І.Ф.Надольний, Є.М.Шабаліна та ін.); вивчали особливості соціалізації студентської молоді в освітньо-виховному середовищі сучасного вишу (В.І.Астахова, М.В. Бірюкова, І.В.Головнева, С.В.Савченко і т.ін.) тощо. Засадничі основи гендерного виховання студентства знайшли відбиття у працях Т.П.Голованової, І.С.Кона, О.М.Кікінеджи, О.Б.Кізь, Л.М.Олійник, П.П.Терзі, С.В.Яшник та ін. Історично-педагогічні аспекти формування гендерної культури студентської молоді висвітлені у працях В.О.Гайдено, В.П.Кравця, О.М.Каменської, О.Б.Петренко, О.Р.Ярської-Смирнкової і т.ін. Проте на сьогодні немає цілісного й системного історично-педагогічного дослідження присвяченого формуванню гендерної культури студентської молоді в умовах розвитку та кризи радянського гендерного порядку в 60–80-ті рр. ХХ ст.

Зв'язок з науково-дослідницькими темами.

Наше дослідження проведене у межах науково-дослідницької теми “Гуманізація управління навчально-виховним процесом закладів освіти” (ПК №0107У006181) кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Метою статті є: на основі аналізу та систематизації умов розкрити чинники формування гендерної культури радянської студентської молоді в 60–80-ті рр. ХХ ст.

Результати дослідження. Студентську молодь ми розглядаємо як специфічну соціальну групу молоді, яка здобуває освіту в вищій школі в процесі стаціонарного навчання та має провідною соціальною функцією підготовку до виконання професійних та культурно-етичних завдань переважно інтелектуального й управлінського характеру. Ця функція зумовлена суспільними потребами у відтворенні соціальної структури суспільства і диференційованій підготовці фахівців. Слід підкреслити, що мова йде про соціальну групу, а не окремих індивідів молодого віку. Тобто визначальним для розуміння поняття “студентська молодь” є не віковий, а соціальний підхід [12, с. 85–86].

Оскільки у радянські часи систему вищої освіти утворювали університети, інститути та академії, то поняття “студенти” в освітньому законодавстві використовувалося до учнівської молоді, що набувала освіти саме в цих навчальних закладах, а до тих, хто навчався в училищах та технікумах, які відносилися до системи середньої спеціальної освіти, вживалося поняття “учні”. Цей підхід відбився в офіційній радянській статистиці. Саме такого підходу будемо дотримуватися й ми.

Як індивідуально-особистісна характеристика, гендерна культура є частиною загальної культури особистості, що вміщає гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки. Залежно від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості патріархатного або егалітарного типу [14, с. 54].

Зміст гендерної культури особистості значною мірою зумовлений процесом гендерної соціалізації, під час якої молодь зазнає надзвичайно інтенсивного стереотипізованого впливу соціуму, який призводить до поляризації особистісних орієнтацій юнаків та дівчат, дисбалансованих (у кращому випадку – комплементарних) гендерних ролей та властивостей, дискримінації позицій статей у різних сферах життєдіяльності [6, с. 64]. Однак, акцентує В.В.Москаленко, процесу гендерної соціалізації властива певна двоїстість – вона відбувається, з одного боку, як засвоєння індивідами цінностей гендерної культури, що транслюються попередніми поколіннями, з другого – як трансформація цих цінностей, що є реалізацією притаманної молоді потреби у новаціях [9, с. 331].

Для розуміння шляхів оптимізації процесу формування гендерної культури молоді необхідно з'ясувати її витоки та передумови. А отже, є необхідність звернутися до історичного минулого, перш за все – радянських часів, що суттєво вплинули на формування гендерної культури сучасності. Гендерну культуру суспільства можна визначити як систему соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот. У змінах у гендерній культурі суспільства особливого значення набуває зміст цінностей, що культивується соціумом, їхня орієнтація на традиційний чи егалітарний характер гендерних ролей, андро- чи феміноцентричні нормативи поведінки (О.М.Кікінеджи, О.Б.Кізь) [6, с. 64].

Формування гендерної культури радянського суспільства відбувалося на тлі політичної та соціально-культурної ситуації, яка характеризувалася закостенілістю партійно-державного апарату; посиленням бюрократизації політичної системи; існуванням розбіжності між формальними документами й фактичною діяльністю; тенденцією до стагнації в економіці, декларативністю, жорсткістю репресій проти інакодумців; нагромадженням розбіжностей між політичною елітою й потребами суспільства [3].

Зміст та особливості формування гендерної культури студентської молоді відбувалися під впливом низки чинників, найважливіші з яких можна об'єднати у кілька груп:

1) соціально-демографічні процеси в країні. На початку 60-х рр. скрізь по СРСР затвердився ідеал малодітної сім'ї – в Українській РСР середнє очікуване число дітей зменшилося з 3,10 у шлюбній когорті 1930 р., до 2,13 – для когорти 1960–1961 рр. і 1,72 для когорти 1970–1972 рр. Дослідники відзначали виражений зворотній зв'язок народжуваності та освітнього рівню сім'ї і перш за все – жінки [5, с. 59–61]. Падіння народжуваності болісно віддавалося на загальній демографічній ситуації країни, що перенесла війну.

Це, у свою чергу, стимулювало посилення уваги до проблем сім'ї, як "основного осередку" суспільства, міри виконання нею своїх соціальних функцій. Залучення жінок у суспільне виробництво породжувало протиріччя між виробничою та репродуктивною функціями сім'ї, з одного боку, і між споживчою і репродуктивною – з іншого. Це ускладнювало виконання радянською сім'єю виховної функції. Завдання спрямованих заходів суспільства вбачалося у забезпеченні "оптимального динамічного поєднання" цих функцій.

Завдання збереження сім'ї покладалося саме на жінок: "... не слід перебільшувати, в тому числі в пропаганді, місце жінки в суспільному виробництві, забуваючи про її рольову функцію матері і виховательки дітей. Психологічна орієнтація багатьох жінок перш за все на роботу веде до того, що виховання дітей, ведення домашнього господарства часто представляються їм справою нецікавою, другорядною. Якщо додати до цього все ще недостатній розвиток сфери послуг і зберігаються пережитки недооцінки ролі роботи в сім'ї з боку деяких чоловіків, то все це веде до виникнення багатьох додаткових конфліктів у сім'ї, до обмеження числа дітей або навіть до розпаду сім'ї... Велике значення має активна і тактовна пропаганда необхідності гармонійного поєднання трудової і виховної функцій у сім'ї..." [5, с. 166]. Такий підхід породжував проблему так званої "подвійної зайнятості" жінок, вирішення якої вбачався у широких заходах суспільства щодо підтримки материнства, введення для частини матерів неповного робочого дня або тижня, поширення сфери соціальних послуг, що полегшують жіночу домашню роботу тощо.

Залучення жінок у суспільне виробництво привело до зміни способу життя суспільства, до кардинальної переоцінки цінностей у суспільстві, в сім'ї, та й у самих жінок. Робота для основної маси жінок стала елементом престижності, звичним життєвим стереотипом, головним джерелом життєвої та побутової інформації [5, с. 165]. Разом з тим, на відміну від суспільно-виробничої ролі жінки, яка цінувалася досить високо і була оточена пошаною, сімейні ролі жінки оцінювалися часто як перешкода суспільній активності, а домашнє господарство – лише як "тягар".

Ці процеси супроводжувалися тим, що у соціологічному та педагогічному дискурсах позначалося як "криза маскулінності" чи "криза батьківства". Це було зумовлено кількома причинами: неможливість реалізації права монопольного годувальника і неможливість виконання традиційних чоловічих ролей; домінування жінок у приватній сфері, порушення прав батьківства та ін. Включення чоловіка в практики, маркіровані в радянському суспільстві як жіночі, визначалося офіційною і неофіційною культурою як відхилення від норми [15, с. 218–219].

Все це, разом із наслідками повоєнного часу, коли мільйони дітей росли без батьків, призвело до розбалансованості процесів статевої ідентифікації у більшості радянських сімей, збільшення влади та авторитету матері та другорядним впливом батька;

2) криза радянського гендерного порядку та пов'язаних з ним офіційних гендерних контрактів –

стали закономірним наслідком зазначених вище процесів. Гендерний порядок розуміється як історично задані зразки владних відносин між чоловіками і жінками та всередині груп, відокремлених за ознакою статі. Головними елементами будь-якого гендерного порядку є структура професійних і трудових відносин, структура владних відносин, структура емоційних відносин та структура символічних репрезентацій.

Радянська гендерна ідеологія відтворювала біологічний детермінізм, який наділяв жіночність "специфічними" природними, фізичними та психологічними властивостями, а жінок – статусом особливих громадян, що виявилось у домінуючих гендерних контрактах. Гендерний контракт розуміють як правила взаємодії, права та обов'язки, що визначають розподіл праці за ознакою статі у сферах виробництва і відтворення та взаємовідповідальні відносини між жінками та чоловіками. Його розглядають не як взаємодію рівноправних партнерів, а як компроміс угод між агентами з різними владними позиціями в публічній і приватній сферах [17, с. 5].

Гендерний контракт на макрорівні (суспільство, держава – і представники різних статей як соціальні групи) відбиває соціальні ролі, необхідні державі та суспільству в конкретні історичні періоди [7]. Поряд з офіційними, домінуючими контрактами існують повсякденні та легітимні, що не є предметом нашого розгляду.

В межах усталеного радянського гендерного порядку існував домінуючий гендерний контракт працюючої матері, що ідеологічно обґрунтувався у такий спосіб: жінка виконує в суспільстві три основні соціальні функції (ролі): громадянки, трудівниці, матері. У виконанні "кожної з цих функцій окремо і всіх їх разом і полягає внесок жінок у розвиток суспільства". Участь жінки у суспільному виробництві вважалася визначальним фактором її рівноправності в суспільстві і сім'ї, оскільки забезпечувала її економічну незалежність та сприяла формуванню в неї "соціально значущих якостей: відповідальності за свої дії і за справи колективу, розуміння громадянського обов'язку, відчуття свого єднання з суспільством, соціальної активності" [11, с. 203–206].

Головні соціальні ролі, задані межами базового контракту радянського чоловіка – це ролі "трудівника" і "солдата". Гіпермаскулінна мілітаризована держава будувала свою зовнішню і особливо внутрішню політику з урахуванням образу ворога. Тому базовий маскуліний архетип солдата, воїна – один із цеглинок, завдяки яким була побудована фортеця тоталітаризму [7]. Разом з тим головне завдання, яке держава ставила перед чоловіками, – завзята і успішна праця в сфері виробництва. На тлі офіційного гендерного контракту чоловіка-воїна "батько-трудівник" ніколи не фігурував як суб'єкт відносин у радянській історії – це був радше образ домашній [1, с. 34–35].

Через тридцять років після того, як офіційно було проголошено, що в Радянському Союзі вирішене "жіноче питання" та досягнута рівність статей, з 60-х рр. тоталітарна держава вимушено виступає в патріархатній, протекційній ролі відносно жінки, дотримуючись ідеї розподілу соціальних функцій між чоловіком і жінкою. Жінка виступала інструментом

вирішення економічних, демографічних проблем залежно від поставлених перед країною завдань [1, с. 41–42]. Гендерна диференціація радянського суспільства, за словами українського філософа С.В.Янковського, відбувалася інтенціонально, охоплюючи шлюбно-сімейні, трудові відносини, тоді як у сфері політичних відносин і володарювання декларувалось гендерне рівноправ'я [19, с. 52–53];

3) зміни у суспільній свідомості, що супроводжували названі вище процеси. На початок 60-х р., як відзначав І.С.Кон, у суспільній свідомості відбулися суттєві зрушення, що зробили проблематичними традиційні моральні норми статевої поведінки: збільшення розриву між статевим і соціальним дозріванням; урбанізація суспільства та зменшення питомої ваги сім'ї як фактора соціалізації молоді; емансипація жінок і криза так званого “подвійного стандарту”: один – для чоловіків, інший – для жінок [8, с. 67];

4) початок системної розробки проблем взаємовідносин статей. Австрійський економіст Ф.Хайек у середині 40-х років помітив характерну для тоталітарних країн обумовленість напрямків соціально-наукових досліджень “державними інтересами” та відзначав, що суспільні науки стали “найпродуктивнішими постачальниками офіційної міфології, що використовувалася владою для впливу на розум і волю громадян. Характерно, що в цій галузі дослідники навіть не роблять вигляду, що займаються пошуком істини, а які концепції необхідно розробляти і публікувати – вирішує влада” [18, с. 107].

Саме це відбулося з гендерними дослідженнями, що розроблялися у західній науці з кінця 60-х рр., а у вітчизняній – лише окремі їх аспекти знайшли відбиття у розвідках, що почали розгортатися у той самий час та здійснювалися у кількох напрямках:

– медично-гігієнічні та психологічно-фізіологічні аспекти статевого дозрівання та їх урахування у педагогічній діяльності школи і сім'ї із акцентом на статево просвіту (Д.М.Ісаєв, В.Є.Каган, В.М.Колбановський, Д.В.Колесов, А.Г.Хрїпкова, О.І.Ступко, С.В.Соколова, Л.І.Санюкевич та ін.);

– морально-етичні проблеми взаємовідносин хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат як засіб педагогічної профілактики відхилень у статевої поведінці (Л.Я.Верб, В.А.Крутецький, М.С.Лукина, В.Л.Вечер, О.Р.Кунц, С.І.Голод, Н.І.Новикова та ін.);

– підготовка учнівської молоді до особистісного життя, шлюбно-сімейних відносин, кохання (В.І.Барський, В.З.Владин, Д.З.Капустин, А.Е.Арова, С.В.Ковальов, А.Б.Добровіч, Е.Ф.Ільянская та ін.).

Ці дослідження віддзеркалюють статево-рольовий (соціостатевий) підхід, що у сучасній педагогіці часто ототожнюють з гендерним. Так, О.Б.Петренко зауважує: “Враховуючи соціокультурну ситуацію, мовну специфіку, змістове наповнення дефініцій, у вітчизняній історико-педагогічній науці логічніше розглядати поняття “статево-рольовий”, “соціостатевий” і “гендерний” як синоніми, а не як складові одне одного” [10, с. 9]. На нашу думку, доцільно говорити не стільки про синонімічність цих категорій у вітчизняному історико-педагогічному дискурсі, скільки про їх наступність.

На думку Л.Е.Семенової [13], статево-рольовий підхід спирається на наступні принципи:

– підкреслення відмінностей між особами жіночої і чоловічої статі;

– орієнтація на їх “особливе призначення” і взаємодоповнюючі їх соціальних ролей;

– закріплення гендерно-стереотипних інтересів і переваг;

– ігнорування індивідуальності особистості й обмеження свободи вибору, які “не відповідають” статевої приналежності;

– гендерно-схематизоване виховання.

Гендерний підхід – виходить з наступного:

– відмова від диференційованих за статевою ознакою виховних впливів;

– нейтралізація і пом'якшення соціально обумовлених розходжень між особами жіночої і чоловічої статі;

– відсутність орієнтації на їх “особливе призначення” та визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей;

– реалізація ідей гендерної рівності;

– забезпечення кожній особистості свободи вибору, заохочення її індивідуальних інтересів і уподобань;

– забезпечення для осіб будь-якої статі можливостей бути різними;

– гендерно-несхематизоване виховання [13, с. 217];

5) середовище та педагогічний процес закладу освіти. Гендерний порядок виявляється через різноманітні “гендерні режими” соціальних інститутів і практик – сім'я, школа, підліткове співтовариство тощо. Не можна не погодитися з О.Б.Петренко, яка відзначала, що педагогічний процес є невід'ємною частиною загального культурного, державного, політичного розвитку суспільства. А тому містить у собі всі основні риси та протиріччя, властиві тогочасному устрою, відбиває як ідеали і цінності цього історичного моменту, так і його проблеми, в тому числі – питання ролі, місця, освіченості й статусу чоловіка і жінки у суспільстві [10, с. 22].

Прагнення тоталітарної влади придушити будь-яку спонтанну диференціацію в суспільстві закономерно, призвело до культивування безстатевості, що відбилася в кліше “радянська людина”. У сфері виховання підростаючого покоління це відбулося тією ж мірою безстатевого кліше “формування особистості соціалістичного типу” – “нової людини, в якій мають гармонійно поєднутися духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість” [2, с. 88]. Такий педагогічний ідеал передбачав поєднання особистісних (високодуховних і в цілому аскетичних) потреб із суспільними вимогами, що мали специфічно радянське забарвлення” [16, с. 34].

Процес генерування, не виступаючи явною або навмисною метою освіти, навіть не усвідомлюваний деякими викладачами, не просто відображав гендерні стереотипи, але й підтримував гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному, і недооцінюючи жіноче і нетипове.

У дискурсі проблеми артикуляцію одержують виділені ЮНЕСКО поняття “відкриті елементи статевої дискримінації” (експліцитна форма неадекватної репрезентації) – до них у педагогічному процесі відносять наявність різних, закріплених державними стандартами, навчальних програм і планів для пред-

ставників різних статей; “приховані елементи статевої дискримінації” (імпліцитна форма статевої дискримінації) – виражається через наявність і закріплення в освітньому процесі гендерних стереотипів та їхню ретрансляцію в поведінці педагогів [4, с. 28].

Висновки. Гендерна культура особистості значною мірою визначається умовами гендерної соціалізації, під час якої молодь піддається потужному стереотипізованому впливу соціуму, що зумовлює формування гендерної культури патріархатного або егалітарного типу. Її зміст та специфіка формування в студентській молоді за часи кризи радянського гендерного ладу визначалися взаємовпливом п'яти груп чинників:

– соціально-демографічні процеси в країні – затвердження ідеалу малодітної сім'ї; погіршення реалізації радянською сім'єю соціальних функцій; подвійна зайнятість жінок у суспільному виробництві та у сім'ї; зміна способу життя суспільства, кардинальна переоцінка цінностей у суспільстві, в сім'ї та в жінок; “криза маскулітності” (“криза батьківства”); розбалансованість процесів статевої ідентифікації;

– розвиток та криза радянського гендерного порядку та пов'язаних з ним офіційних гендерних контрактів “працюючої матері” і “трудівника – захисника”. В умовах проголошеної рівності статей держава виступає в патріархатній, протекційній відносно жінок, що розглядаються як особлива “державно-залежна” група громадян через своє так зване “природне призначення”;

– зміни у суспільній свідомості, що зробили проблематичними традиційні моральні норми статевої поведінки;

– системна розробка проблем взаємовідносин статей у суспільних науках, які виступали основними постачальниками державної міфології – у тому числі гендерної. Розвідки, що розпочалися у вітчизняній науці торкалися лише окремих аспектів гендерної проблематики. У психолого-педагогічних дослідженнях це медично-гігієнічні та психологічно-фізіологічні аспекти статевого дозрівання, морально-етичні проблеми статевого виховання та взаємовідносин статей і підготовка молоді до особистісного життя та шлюбно-сімейних відносин. Ці дослідження віддзеркалюють статевої рольовий (соціостатевий) підхід, що у сучасній педагогіці часто ототожнюють з гендерним. На нашу думку, доцільно говорити не стільки про тотожність явищ, що стоять за цими категоріями, скільки про їх наступність;

– середовище та педагогічний процес закладу освіти – вища школа відтворювала парадокси етакратичного патримоніального радянського гендерного порядку через зміст навчання та саму організацію середовища закладу освіти.

Перспективи подальших досліджень даної проблеми вбачаються у визначенні шляхів та засобів формування гендерної культури студентської молоді у діяльності вищої школи розгляданого часу з метою виявлення можливостей створення виховного середовища вишу, що сприяє формуванню в студентській молоді гендерної культури егалітарного типу, яка відповідає ідеалам демократичного суспільства.

Література

1. Гендерная экспертиза российского законодательства / Л. Н. Завадская, З. М. Зотова, А. С. Михлин и др. – М. : БЕК, 2001. – 256 с.
2. Закон “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР”. 24 декабря 1958 г. // Документы и материалы по перестройке школы – М. : Гос. уч.-пед. изд. Министерства просвещения, 1960. – С. 86–102.
3. История России : новейшее время, 1945–1999 : учеб. для вузов / под ред. А. Б. Безбородова. – М. : АСТ Олимп, 2000. – 460 с.
4. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки : генеза розвитку / О. Ільченко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – 2011. – № 3. – С. 22–30.
5. Кваша А. Я. Демографическая политика в СССР / А. Я. Кваша. – М. : Финансы и статистика, 1981. – 200 с.
6. Кікінеджи О. М. Формування гендерної культури молоді : науково-методичні матеріали до тренінгової програми / О. М. Кікінеджи, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 64–69.
7. Клєцина И. С. Психология гендерных отношений : концептуализация и эмпирическая иллюстрация макроуровня [Электронный ресурс] // Психология человека : сайт научного и учебно-методического творчества кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) – [Б.м., б.г.]. – Режим доступа: <http://www.humanpsy.ru/klyotsina/gender-macro>. – Назва з екрана.
8. Кон И. С. Половая мораль в свете социологии / И. С. Кон // Советская педагогика. – 1966. – № 12. – С. 64–77.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
10. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія / О. Б. Петренко. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2010. – 530 с.
11. Поленина С. В. Советская женщина в обществе и семье / С. В. Поленина // Роль женщины в современном обществе. К итогам 10-летия женщины ООН : сб. статей. – М., 1985. – Ч. 2. – С. 203–218.
12. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
13. Семенова Л. Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Гендерная психология. Практикум / под ред. И. С. Клєциной. – СПб. : Питер, 2009. – С. 211–235.

14. Социология гендерных отношений : учеб. пособ. для студ. ВУЗов / под ред. З. Х. Саралиевой. – М. : РОССПЭН, 2004. – 167 с.
15. Стяжкіна О. Гендерні виміри радянської повсякденності 1960 – середини 1980-х років // Краєзнавство. – 2010. – № 3. – С. 214–223.
16. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 31–39.
17. Темкина А. А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России / А. А. Темкина, А. Роткирх // СОЦИС. – 2002. – № 11. – С. 4–15.
18. Хайек Ф. Дорога к рабству / Ф. Хайек // Вопросы философии. – 1990. – № 12. – С. 103–148.
19. Янковський С. В. Аналітичні моделі політики гендерної рівності / С. В. Яновський // Культура і сучасність : альманах. – 2011. – № 1 (9). – С. 50–55

УДК 37(520)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВИ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНИХ І ВИХОВНИХ ТРАДИЦІЙ ЯПОНСЬКОЇ НАЦІЇ (III–XVIII СТ.)

Томашевська-Прядун С.О.

У статті визначаються етапи формування етнонаціональних і виховних традицій японського народу; розкриваються чинники, що впливали на їх зародження, становлення і видозмінювання в родинному колі у III–XVIII ст. Стаття містить характеристику узвичаєних принципів вірності, покірності, поваги і довіри; розкриває процес закріплення пріоритетної ролі виховання над навчанням.

Ключові слова: сім'я, родина, суспільство, сьогунат, принципи, виховання, обов'язки, взаємовідносини.

В статье определяются этапы формирования этнонациональных и воспитательных традиций японского народа; раскрываются факторы, которые влияли на их зарождение, становление и видоизменения в семейном кругу в III–XVIII вв. Статья содержит характеристику принятых принципов верности, покорности, уважения и доверия; раскрывает процесс закрепления приоритетной роли воспитания над обучением.

Ключевые слова: семья, семейство, общество, сегунат, принципы, воспитание, обязанности, взаимоотношения.

Stages of formation of the ethno-national and upbringing traditions of the Japanese people are determined in this article. Factors that influenced their origin, formation and modification in a family circle from the 3rd through the 18th centuries are expounded. The article describes the established principles of allegiance, submission, respect and trust, as well as the process of securing the priority of upbringing over education.

Key words: family, society, shogunate, principles, upbringing, responsibilities, relationships.

Постановка наукової проблеми. Специфічність географічних і політичних умов життя японської нації, що супроводжують існування держави протягом двадцяти шести віків, не просто справили величезний вплив на стиль життя її мешканців, а сформували ряд своєрідних етнонаціональних рис і відповідних виховних традицій. З упевненістю можна констатувати, що представникам японського народу властива надзвичайна працьовитість, високе самовладання, глибоке почуття прекрасного, вірність прадавнім традиціям у всіх сферах свого існування, певна замкнутість у межах власної національної спільноти, общини і родини. Ці риси характеру притаманні чи не кожному японцеві і передаються з покоління у покоління, будучи взірцем для виховання дітей.

Проблема формування етнонаціональних і виховних традицій в Японії має міждисциплінарний характер і знаходиться передусім на перетині історії, педагогіки, соціології, філософії і релігієзнавства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

За останні роки з'явилося достатньо наукових праць, присвячених історії японської нації, суспільства і культури (це, зокрема, праці російських учених Е.Жукова, В.Кожевникова, К.Шестакова та японських істориків, соціологів Вацудзі Тецуру, Ісака Магето, Каракі Дзюндзо). Також багато уваги науковці приділяють дослідженню принципів міжстатевих стосунків і внутрішньосімейних відносин в Японії, та визначенню їхніх особливостей у часі і просторі. Особливе місце тут належить працям Абе Йосінарі, Аmano Тосітаке, Ісідзакі Кадзуо, які яскраво і доступно розкрили особливості японського національного характеру, його взаємозв'язок з етнонаціональними і виховними традиціями. Проблеми історії, особливостей національної культури, виховних і педагогічних традицій, національно-психологічної специфіки комунікації і взаємин в Японії широко висвітлені в книзі "Японці" В.А.Проннікова і І.Д.Ладанова, що побачила світ у

XX ст., але становить великий інтерес для даного дослідження, оскільки створена на основі власних вражень авторів від безпосереднього контакту з представниками японської культури. Наукові дослідження останнього десятиліття вкотре підтвердили потужний взаємозв'язок між географічним і культурним середовищем, які у своїй взаємодії впливають на формування особливих етнонаціональних і культурних традицій, у тому числі виховних.

Постановка завдання. Метою статті є характеристика етапів формування етнонаціональних і виховних традицій японського народу; визначити чинники, що впливали на їх появу, закріплення і розвиток в японських родинах у III–XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. У III–VII ст. на території Японії проходив процес розкладання первісно-общинних відносин і формування ранньокласового суспільства. Родова громада поступово поступалася місцем сусідській. Поряд з вільними селянами з'являються напіввільні члени громади і раби. Згодом формуються окремі племена і цілі племінні союзи, які вели боротьбу за владу. У цей період закладаються основи системи виховання, яка через віки стане характерною і визначальною для японського народу. Перший крок у цьому напрямі було зроблено в кінці VI ст. рід Сога здобув перемогу в міжусобній боротьбі і запровадив буддистсько-конфуціанські догми про державу і необмежену владу імператора [4, с. 12]. Конфуціанство закріплювало вже існуючий патріархальний устрій та соціальну нерівність, регламентувало відносини в суспільстві в цілому і в сім'ї зокрема, встановлюючи сувору ієрархію взаємин. Власна структура японського суспільства, система родинного виховання і освіти в країні століттями орієнтувалися на високу значущість авторитету, що швидко перетворилось у соціальну норму [3, с. 52–54].

Імператор вважав: розумний народ – неспокійний народ, тому освіта була доступною лише знатним феодалам та імператорській родині, а основою виховання простолюду стало привчання до покірності і мовчазної праці. Фактично, праця – це все, що залишалося народу. Вже в цей період (III–VII ст.) в Японії було розвинене сільське господарство, на основі якого відбувалось становлення трудового виховання в японських родинах. Саме прагнення трудової діяльності, розуміння її значущості і власне працелюбство – найважливіша риса японського національного характеру і один з провідних напрямів у вихованні дітей [2, с. 76]. Вони змалку привчалися до думки, що головною міркою в оцінці людини є її трудовий внесок, тому японці повністю поринають у роботу. Таким чином, протягом століть завдяки впливу конфуціанських догм у покоління японців культивувались стриманість, монотонність вербального і невербального спілкування, працелюбство і фізична витривалість.

У середньовічній Японії навчально-виховні цілі формулювались наступним чином: "Немає потреби, будучи вченою людиною, швидко читати і володіти різноманітними знаннями. Достатньо засвоїти ряд принципів вірності, покірності, поваги і довіри". Даний постулат чітко визначає пріоритетну роль виховання над навчанням, що в результаті стало традиційною і відмінною рисою японського навчально-виховного процесу [6, с. 51–54].

У цей період, поряд з повагою до старших, дітям прививали безумовне підкорення представникам вищої ієрархії, що межувало зі смертельним страхом перед ними. А от про доступ до досягнень тогочасної культури, вправління в мистецтві і творчості думали лише члени імператорського двору. Саме тоді поміж знаті і придворних зародилось мистецтво японського віршування, що було одночасно і розвагою можновладців, і способом передачі вікової мудрості. Японська поезія носила глибокий філософський і виховний характер. Вірші перш за все мали відображати життєві і релігійні погляди, виражати мудрість покоління, бути своєрідною порокою і водночас настановою, а головне – мати чітко виражену виховну суть. Так звичайні слова "Квітка розквітає під сонцем" носять глибокий смисл: щоб добре жити (бути квіткою) слід все робити на благо свого пана (сонця), бо лише задоволений пан захищатиме, оберігатиме і нагороджуватиме своїх підданих [1, с. 150–153].

У XVII–XVIII ст. максимальне феодалне роздрібнення змінилось відносним об'єднанням сторін під владою третього сьогутана Токугави. Аби аргументувати і закріпити владу сьогуната в очах японців, необхідно було розробити нове філософське вчення, яке одночасно мало допомогти сьогунам тримати населення під контролем і виховувати відповідні риси їх характеру. Цю роль виконали "Установлення Токугави". Статті нового закону й далі розвивали вже згадані принципи вірності, покірності, поваги і, спираючись на них, обґрунтували знаходження при владі самурайського стану на чолі з сьогунатом, зафіксували взаємини верху і низу, поставивши на перше місце вияв пошани підданого по відношенню до государя. Ці положення чітко визначали норми життя і поведінки для всієї Японії.

У документі були зафіксовані два основних принципи життя японського суспільства. Перший закріплював провідний принцип суспільних відносин: вищі наказують, нижчі – підкоряються. Даний постулат поставив почуття вірності в основу японської національної і родинної моралі, сімейного виховання. Вірність була своєрідним боргом вдячності старшим (за станом і віком). Другий принцип закріплював владу військового стану (самураїв) й оголошував його утримання життєвим обов'язком селян. Так до постулату вірності прив'язувалася інша риса – покірність. Підкорятися старшим і вищим за рангом ототожнювалось у простих людей з виживанням, тож на століття закріпилось у їх підсвідомості.

Цей же історичний період сприяв формуванню ще однієї характерної риси традиційного виховання японців: надзвичайна чемність, що постала з попереднього принципу – покірності. Бути чемним – означає приховувати свій справжній душевний стан, а в більшості ситуацій навіть виражати протилежні почуття. Ввічливість швидко стала однією з визначальних побутово-життєвих норм етнонаціонального характеру японців. Це не просто низькі поклони, а перш за все прагнення кожної миті спілкування всіляко підкреслювати і шанувати гідність один одного [8, с. 18].

Таким чином, сьогуні Токугава остаточно зафіксували соціальну структуру суспільства і регламентували принципи їх взаємостосунків. Спроба внести зміни означала порушення першого принципу

управління і “загрожувала порушенням гармонії у всесвіті”. Покаранням за це була смертна кара.

Це внесло корективи у буденне життя японських родин і, зокрема, виховний процес: заради виживання власних дітей батьки виховували їх у душі надзвичайної шанобливості нижчого стану стосовно вищого; прививали їм безумовну покору і привчали до нового укладу: все робиться на благо сьогунів, з волі сьогунів і залежить від них.

Поряд з цим відбувалося формування японського суспільства, як суспільства груп. Почуття колективізму виховувалось у дітей змалку як специфічним укладом життя, так і цілеспрямованим впливом влади. Нове законодавство сприяло об'єднанню людей: японець просто фізично не міг існувати сам по собі, люди об'єднувались заради спільного виробництва і виживання. Заради інтересів сім'ї, роду кожен мав поступитись власними. Дитина розуміла, що в сім'ї існує чітка субординація взаємостосунків, відповідно до якої кожен виконує власний обов'язок персонально відповідає за добробут і міцність сім'ї, невмирущість роду. Тож людина ніколи не забуває про належне їй місце і відповідні зобов'язання [9, с. 87–90]. Цьому єднанню сприяли і віковічні принципи нерозривності сімейних зв'язків. Бути без сім'ї, роду означало не мати коріння, захисту і прихистку. Таку людину могли запросто перетворити на раба чи убити. Тому японцям властивий загострений страх перестати бути частиною соціуму, залишитись на самоті.

Виховуючи дітей, батьки повчали їх, що незалежна особистість – це людина егоїстична, яка не вміє уживатися і рахуватися з іншими, а отже, і не має шансів на виживання. Індивідуалізм же асоціюється з вигнанням і кінцем життєвого шляху, бо поодиначі не знайдеш свого місця у суспільстві, загубишся у

хитросплетіннях життя. У результаті у японців сформувався стійкий стереотип: без почуття залежності немає відчуття впевненості.

Поряд з цим, виховний процес в японській родині був направлений на формування у дітей стрижневої риси – самовладання. В Японії популярний вираз: “Самурай холодний, як його меч, хоча й не забуває вогню, в якому цей меч був викуваний”. Тобто, самовладання й стриманість – якості, які з давніх-давен вважались в японців першими ознаками хоробрості [5, с. 87].

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, привита сьогунатом відданість сім'ї, громаді, робочій групі стала безмежною і беззастережною. Людина була зобов'язана підпорядковуватися волі старших і вищих, навіть якщо ті не мають рації чи вчиняють усупереч справедливості. Покірливість перед вищестоящими і просто старшими перетворилася в характерну рису японців і лягла в основу їхньої поведінки. Та безвідмовна покора, якої домагались представники владних кіл, влилася в японську мораль і намертво закріпилася у системі народного виховання.

Отож, як бачимо, становлення японської нації, формування специфічних етнонаціональних рис та відповідних виховних традицій проходило в синхронному взаємозв'язку і під впливом замкнутого географічного середовища, потужного політичного апарату і морально-релігійного фактору.

Але на цьому не варто ставити крапку, адже у XX–XXI ст. Японія зіткнулася з новими геополітичними реаліями, потужними фізичними і психологічними чинниками й обставинами, які внесли ряд змін у життя всієї нації, спровокувавши невідворотні перетворення в царині столітніх етнонаціональних і виховних традицій.

Література

1. Абэ Ёсинари. Кова то нихондзин (Мир и японцы) / Ёсинари Абэ. – 2-е изд. – Токио, 2010. – 300 с.
2. Исака Магето. История государства Японии / Магето Исака. – М. : Фолио, 2009. – 420 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2007. Кн. 2. – 2007. – 350 с.
4. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2004. – 100 с.
5. Бондарь А. И. Всё о Японии / А. И. Бондарь. – Х. : Фолио-груп, 2007. – 534 с.
6. Владимирова В. А. О формировании национального характера японцев / В. А. Владимирова // Азия и Африка сегодня – 2006. – № 8. – С. 51–54.
7. Еркович С. Образование в Японии от первого сёгуната до наших дней / С. Еркович // Народное образование. – 1992. – № 9–10. – С. 75–88.
8. Кожевников В. В. Очерки новейшей истории Японии / В. В. Кожевников. – Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 1998. – С. 18.
9. Шестаков К. С. Соціум Японії : наукове дослідження / К. С. Шестаков. – Л., 2009. – 202 с.

УДК 37(091)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ОСВІТИ СЕРБІЇ

Устименко-Косоріч О.А.

У статті розглянуто тенденції розвитку баянно-акордеонної освіти Сербії др.пол. ХХ – поч. ХХІ ст. з урахуванням досягнень у сфері “Нової музики”, що дозволяє сьогодні говорити про діяльність національних виконавських шкіл, про існування оригінальних, неповторних, композиторських, виконавських, педагогічних та освітніх знахідок у баянно-акордеонній галузі, а також про вагомий внесок баяністів у теорію та історію музичної педагогіки.

Ключові слова: освіта, школа, баян-акордеон, трансформація, імідж, образ, культура, мистецтво, академічний.

В статье рассмотрены тенденции развития баянно-акордеонного образования Сербии второй половины ХХ – начала ХХІ столетия с учетом достижений в сфере “Новой музыки”, что позволяет сегодня говорить о деятельности национальных исполнительских школ, о существовании оригинальных, неповторимых, композиторских, исполнительских, педагогических и образовательных открытий в баянно-акордеонной области, а также о весомом вкладе баянистов в теорию и историю музыкальной педагогики.

Ключевые слова: образование, школа, баян-акордеон, трансформация, имидж, образ, культура, искусство, академический.

The article examines the trends in the Serbian button accordion education in the second half of the 20th – the beginning of the 21st centuries taking into account the attainments in the area of “New Music”, which nowadays allows of consideration of national performer schools and discussion of original inimitable composition and performance, pedagogical findings in the button accordion area, as well as significant contributions of button accordion players into the theory and history of the music pedagogy.

Key words: education, school, button accordion, transformation, image, expression, culture, art, academic.

У процесі активізації педагогічних, мистецтвознавчих та соціокультурних досліджень відбувається поступове відтворення реальної картини розвитку сербської освіти. Широке і детальне вивчення сербської педагогічної спадщини дає можливість розвивати сучасну науку з урахуванням попередніх наукових досягнень. У зв'язку з цим особливої значущості набуває осмислення та аналіз взаємодії національної та орієнтальної, загальнолюдської і особистої, традиційної та інноваційної складових в сучасній освіті Сербії.

Однією із невід'ємних складових культури є сербська національна педагогічна школа, яка досліджується у контексті історії музичної освіти на прикладі баянно-акордеонної школи як феномена культури. Проблеми становлення та розвитку музичних національних шкіл вивчаються різними науками: мистецтвознавством, музичною педаго-

гікою, філософією, естетикою, психологією і соціологією мистецтва, теорією та історією культури. Сербія є унікальним прикладом естетизації суспільства засобами популяризації форм народного музикування, які відбиваються у галузі музичної освіти, тим самим мають безпосередній вплив на розвиток баянно-акордеонної школи та її зміст в свідомості нації.

Проблемам баянно-акордеонної школи присвячені окремі теоретичні дослідження вітчизняних авторів: Д.Варламов, С.Грица, М.Давидов, І.Єргієв, А.Черноіваненко, Р.Безугла, М.Гордійчук, А.Мирек, А.Іваницький, І.Мацієвський, Ф.Липс, М.Імханицький, М.Речменський; зарубіжних: Я.Раміч, З.Ракіч, М.Томіч, А.Бейшлаг, П.Марковац, Б.Собольчи, Е.Флоря, С.Властіч, В.Мандіч, Е.Гребовіч, М.Б'єлатич, М.Степанович, М.Велимирович, Р.Благоєвич, Д.Девич, Р.Петрович.

У дослідженнях авторів розкриваються різні аспекти музичної культури, аналізуються проблеми її історії і практики з позицій сучасної теорії й історії культури, естетики і мистецтвознавства, музичної педагогіки та освіти, піднімаються питання музичної соціології і критики. Наукова розробка цих важливих питань дозволила проникнути в сутність окремих явищ сербської баянно-акордеонної освіти і визначити їх вплив на загальний процес культурного розвитку суспільства.

Мета статті – дослідити розвиток сербської баянно-акордеонної освіти у контексті національно-ментальних координат локально зазначеної країни, визначити трансформаційні процеси баянно-акордеонної школи, яка відбувалась під впливом соціокультурних, політичних, історико-культурологічних та економічних змін у сербській державі.

Баянно-акордеонне мистецтво – порівняно молодий художній напрям у музичній культурі Сербії, який наприкінці ХХ ст. утвердився в професійних колах музикантів, системі музичної освіти й сьогодні є загальноновизнаною у світових масштабах школою баянно-акордеонного виконавства з високими показниками й досягненнями в музично-педагогічній галузі. Сильова, функціональна, технічна та репертуарна еволюція того або іншого музичного інструмента постають предметом наукового аналізу музикознавців та виконавців-інструменталістів протягом ХХ ст. Виявляються й системні якості такої еволюції, характеристики “звукового образу” музичного інструмента [1, с. 9]. Останніми десятиріччями вказані процеси активно досліджуються не тільки в мистецтві гри на усталених, сформованих цілою епохою музичних інструментах – фортепіано, скрипці, духових, але й на академізованих нещодавно баяні, акордеоні, домрі, балалайці, бандурі [1; 3; 5; 6;]. Останні інструменти ще півстоліття тому стійко вважалися пристосованими лише для вживання у фольклорному або побутовому, маскультурному музикуванні, не здатними (або неготовими) до використання їх для трансляції форм високого мистецтва. З іншого боку, здійснений цими інструментами прорив у високу академічну культуру посилив розрив між жанровим статусом їх академічного та позаакадемічного існування. Незважаючи на вказані дослідниками сучасних настанов професійного концертного інструменталізму посилення імпровізаційного начала, театралізації, синтезу з іншими видами та жанрами мистецтва тощо – музикування академічного та позаакадемічного видів, зокрема на баяні, акордеоні, різко протиставляються. Традиційно вже вважається, що один і той самий музикант не спроможний виступати в обох категоріях з об’єктивних причин. Надто різними є засоби звуковидобування, виконавська манера, артикуляційно-динамічні, композиційні, жанрово-стильові параметри. Втім на півдні Європи, у балканських країнах – Сербії, Боснії та Герцеговині, Чорногорії баяністи-акордеоністи академічного ґатунку, лауреати престижних міжнародних професійних конкурсів паралельно успішно виступають і з фольклорним репертуаром.

Поширюється популярність цих інструментів серед сербського населення всіх вікових та соціальних категорій, що відзначається не тільки власне повсюдним звучанням, а й швидким розповсю-

дженням музичних шкіл із навчанням гри традиційного кола на баяні, акордеоні. Більше того, початковий етап навчання на цих інструментах передбачає обов’язкове фольклорне музикування, гру на слух. Адже в зазначених країнах “культурний образ” баяна, акордеона відрізняється від інших інструментів та країн, і причини цього явища ще не ставали предметом аналізу музикознавчої науки. Такий досвід та його узагальнення були б корисними і в Україні, де, наприклад, окремі заслужені артисти органічно презентують на баяні як класику високої музики, так і джазовий (В.Мурза) або маскультурний репертуар (І.Єргієв).

Зазначимо, що взагалі баянно-акордеонна школа є унікальним прикладом зміни “культурного знаку” [1, с. 9], яке на очах двох-трьох поколінь пройшло шлях від інструмента народних гулянь, від “клубного” інструмента агітбригад радянських часів до академічного інструмента “високого мистецтва”, інструмента, на якому професійні музиканти виконують увесь репертуар світової класики. Більше того, інструмент видався здатним відтворювати найактуальніші у сьогоденній музиці ідеї концепції “нового звуку” – завдяки своїм темброво-фактурним, артикуляційним, динамічним, технічним характеристикам [7, с. 1].

Академізація народних інструментів сприяє розширенню образної, інтонаційної, стилістичної складових виконавства, що призводить, з одного боку, до виходу за межі етномузичної дійсності і тим самим концентрує увагу на індивідуально-особистісному сприйнятті самого музиканта, а з іншого, призводить до віддалення останнього від традиційної аудиторії – широких мас.

Функції “народно-побутового мистецтва” не відокремлені від соціальної практики та впливають не з мистецьких жанрів, а з моделі соціальної поведінки. По відношенню до баянного мистецтва можна сказати, що з моменту виникнення самого інструмента, а також більш ранніх його форм (різновидів гармоні), ці функції спрямовані на задоволення традиційних побутових (і тільки потім) творчих потреб людини. Очевидно, що, говорячи про баянне мистецтво на рівні та в контексті його народно-побутового функціонування, ми, водночас, фіксуємо в ньому певні риси, притаманні будь-якому фольклорному мистецтву (у нашому випадку ми розглядаємо фольклор у його широкому розумінні, як народну творчість у всій різноманітності її проявів). Тому необхідно враховувати, що згадані функції мають не тільки побутовий, але й народний характер у безпосередньому сенсі слова, тобто таке мистецтво сприяє формуванню етнічної ідентичності (функція ідентифікації). Етнокультурна спадщина – це, по суті, ядро національної культури. Цінності, що віками виробляються на певній території і закріплюються в етнопонаціональній ментальності.

Відтак, менталітет “титульного” етносу визначається як ядро національної культурної самототожності. Етноментальність нації, як специфічний спосіб сприйняття і розуміння етносом свого внутрішнього світу та зовнішніх буттєвих обставин, виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, ландшафтних, природнокліматичних та інших чинників, їх зміна детермінує і певну еволюцію

ментальних властивостей. Вони не можуть змінитися протягом життя одного або кількох поколінь. Соціальні катаклізми можуть істотно впливати на форму вияву і навіть деформувати окремі психічні риси нації, але ці катаклізми не можуть звести генетичні риси нанівець. Вони тільки “витискають їх з поверхні в глибину” етнічного ядра менталітету нації. Не заглиблюючись в деталі різниці між етнічним та національним, ми акцентуємо саме те, що “національне” тісно пов’язане з наявністю державності та ідеології, що обґрунтовує цю нову “надетнічну” ідентичність. Фольклор сягає своїм корінням у “сиву давнину” і має справу з ідентичностями “місцево-локального” типу. Використання гармоні та баяну притаманне всьому слов’янському етносу. На всій цій території гармонь (потім баян) виконували “етнічні функції”, інструменти були пов’язані з усім спектром сільського буття східного слов’янства, а їх використання сприяло формуванню рис етнічного менталітету, які потім отримали назву “національного характеру”.

Важливо також відзначити інтеграційну функцію баянного мистецтва (як засіб “згуртування” народних мас) та мобілізаційну. В процесі соціального функціонування крім ідеологічної, агітаційно-пропагандистської, інтеграційної, мобілізаційної функцій баянно-акордеонне мистецтво одночасно виконувало пізнавальну і просвітницьку функції, адже в доступності інструмента вбачали дієвий засіб підвищення культурного рівня широких верств населення.

В соціально-естетичному вихованні самодіяльне мистецтво виступало як наочний результат “розкріпачення” творчості народних мас та продукт “культурного відпочинку”. Важливе значення в соціальній реальності досліджуваного періоду набуває розважальна функція баянного мистецтва. Виконання цієї функції задовольняло практичну потребу різних соціальних груп у відпочинку, а оскільки останній є необхідною умовою людського існування, де баян (за відсутності сучасних дискотек) відігравав важливу роль. У концепції “культурного відпочинку” можна побачити відгомін просвітницької концепції поєднання розваг та виховання, тому в соціальних функціях баянного мистецтва розважальну роль неможливо відокремити від виховної, що, в свою чергу передбачає цілісний ланцюжок функцій (ідентифікаційної, регулятивної, “суспільно-перетворювальної”, пізнавально-евристичної, “сугестивної”, гедоністичної тощо).

Аналіз соціальних функцій баянно-акордеонної школи ставить нас перед дилемою, чому саме в баяні, як музичному інструменті, містилась можливість для такого широкого спектру соціального функціонування та культурного використання. Тобто постає проблема виявлення таких якостей, що сприяли використанню інструмента в різних соціальних середовищах та субкультурах як такого, що репрезентував ці субкультури (на наш погляд, це об’єктивні показники баянної фактури, портативності, поєднання віртуозності зі співучістю, динамічна та артикуляційна гнучкість). Перш за все, мова йде про фундаментальний поділ музичного інструменту згідно критерію “народне/професійне”. В цьому контексті виникає питання про наявність у структурі самого музичного інструменту субстратних характеристик, що обумовлюють його приналежність до тієї

чи іншої групи музичних інструментів, або ця належність цілком є наслідком суто соціальної детермінації.

Складність вивчення баянно-акордеонного феномену полягає у функціональній багатоплановості самого інструмента, який використовувався в різноманітних сферах музичного життя слов’янських країн (фольклор, аматорське музикування, самодіяльність, естрадні жанри, джаз, професійно-академічний напрям). Тому така поліфункціональність інструмента правомірно порушує питання про його класифікацію згідно вищезгаданої шкали “народне/професійне”. Саме віднесення інструмента до “народного” не є цілком прозорим та очевидним, оскільки може базуватися на різних критеріях. Як відомо, народні музичні інструменти можуть бути самобутніми (автохтонними), тобто використовуватися в музичній культурі одного народу і “міжнаціональними”, ті, які набули поширення у різних народів, пов’язаних між собою етнічною спільністю, або довготривалими історико-культурними контактами.

Згідно з функціональною спрямованістю на повсякденне побутування баян повністю підпадає під визначення “народного” інструмента, особливо на ранніх стадіях свого соціокультурного функціонування, згідно з виховною, гедоністичною функцією – інструмента “академічного”. Тут все залежить від виконуваної музики та виконавської манери. Майже всі професійні музичні інструменти мають прототипи середнародних інструментів. Прототипом баяна стала хроматична гармоніка. І тільки починаючи з 1930-х (Україна, Росія, Білорусія), 1950-х рр. (Сербія) інструмент почав утверджуватися як професійний. Цей процес тривав майже півстоліття і на початку 1990-х рр. гостро постало питання класифікації баяна. Склалася досить неоднозначна ситуація. Перед нами постає складний за конструкцією, багатфункціональний інструмент (багатотембровий готово-вибірний баян, акордеон), на якому художньо переконливо звучать різнохарактерні твори (поліфонічні, оригінальні, великої сонатної форми, джазові імпровізації, естрадні композиції), який входить до складу багатьох різножанрових ансамблів і оркестрів та оволодіння, яким вимагає багаторічної професійної освіти.

Гадаємо, відповіддю може постати визнання поліфункціональності баянного мистецтва у сьогоденні, яка виступає запорукою його творчих перспектив у культурному бутті XXI ст. Т.Буданова говорить про специфічну якість “функціональної полівалентності баянної культури”, що визначається “одночасним функціонуванням баянної культури в масово-побутовій, естрадній сфері, академічному мистецтві і призводить до формування багатозначного звучного образу інструмента” [2, с. 7].

Загальні результати дослідження баянно-акордеонного феномену дозволили сформулювати наступні висновки. Перш за все, баянно-акордеонна школа – надзвичайно складний культурний феномен, у глибинних структурах якого одночасно існують пам’ять і надбання попередніх поколінь та досягнення і здобутки сучасності. Це майже єдина форма культури, що так стрімко еволюціонувала від фольклорної творчості і масової ужитковості до справжніх творів “високого” мистецтва. За історично короткий проміжок часу у цій галузі викристалізувалися важливі засоби музичної виразності, характерні жанри й

образи, що визначили її художню своєрідність і самобутність. Баянно-акордеонна школа ХХ ст. підлягає загальним законам історичного розвитку і відображає характерні особливості свого часу: найважливіші культурні досягнення, найпомітніші події суспільно-політичного й економічного життя, суто музичні тенденції.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні національно-ментальних, соціокультурних, історико-культурологічних, педагогічних чинників розвитку баянно-акордеонної школи Сербії для розкриття реальної картини розвитку баянно-акордеонного феномена та визначення витоків формування музичної освіти за фахом.

Література

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.01 "Теорія та історія культури" / Р. І. Безугла. – Київ, 2004. – 20 с.
2. Буданова Т. А. Стилиевые тенденции в музыке для баяна композиторов Сибири и дальнего Востока (вторая половина 1970-х – 2000-е гг.) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 "Музыкальное искусство" / Буданова Т. А. – Владивосток, 2009. – 21 с.
3. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. для вищ. та серед. муз. закл. – К. : Музична Україна, 1997. – 240 с.
4. Иванова С. Е. Эволюция звукового образа балалайки в ее историческом развитии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 "Музыкальное искусство" / Иванова С. Е. – Оренбург, 2009. – 20 с.
5. Имханицкий М. История исполнительства на русских народных инструментах / М. Имханицкий. – М., 2002. – 351 с.
6. Морозевич Н. В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сучасності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / Морозевич Н. В. – Одеса, 2003. – 16 с.
7. Черноіваненко А. Д. Фактура у визначенні виражальних властивостей баянної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.03 "Музичне мистецтво" / Черноіваненко А. Д. – К., 2003. – 16 с.

УДК [378.016:338.48](470+571)

РОЗВИТОК НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ “ТУРИЗМ”: ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Щука Г.П.

У статті досліджується розвиток вищої ланки професійної освіти в туризмі на прикладі підготовки бакалаврів напряму підготовки “Туризм”. На основі аналізу освітніх стандартів розглядається процес її становлення та розвитку, характеризуються зміни, які відбулися в організації процесу підготовки фахівців сфери туризму в зв’язку з введенням стандартів третього покоління: визначення професійних задач та компетенцій випускника, формування обов’язкового змісту основної освітньої програми, проведення практик, можливості студентів формувати свою програму навчання та ін.

Ключові слова: туризм, професійна туристська освіта, підготовка кадрів, Російська Федерація.

В статье исследуется развитие высшего профессионального образования в туризме на примере подготовки бакалавров по направлению подготовки “Туризм”. На основе анализа образовательных стандартов рассматривается процесс его становления и развития, характеризуются изменения, которые произошли в организации процесса подготовки специалистов сферы туризма в связи с введением стандартов третьего поколения: определение профессиональных задач и компетенций выпускников, формирование обязательного содержания основной образовательной программы, проведение практик, возможность студентов формировать свою программу обучения и т.д.

Ключевые слова: туризм, профессиональное туристское образование, подготовка кадров, Российская Федерация.

The article examines the development of higher professional education in the area of tourism exemplified by the Bachelor’s degree program in “Tourism”. On the basis of analysis of educational standards the process of its formation and development is examined. The author describes the changes that took place in the organization of tourism specialist training in connection with the introduction of the third generation standards: definition of a graduate’s professional objectives and competences, formation of the mandatory core education program, practical training, opportunities for students to shape their own educational program, etc.

Key words: tourism, professional education in tourism, personnel training, the Russian Federation.

Процеси сучасної глобалізації, стрімкі темпи розвитку світового туризму, необхідність вирішення кадрової проблеми вітчизняного ринку туристських послуг викликають усе більший інтерес до вивчення досвіду підготовки фахівців сфери туризму за кордоном. Вивчення історії становлення і розвитку національних систем професійної освіти в туризмі має не лише теоретичний інтерес. Аналіз зарубіжного досвіду в співвідношенні з вітчизняними проблемами робить значний внесок у пошуки оптимальних практичних шляхів їх вирішення. Характеристика загальних тенденцій, виявлення й

аналіз особливостей, специфіки розвитку систем професійної туристської освіти різних країн складають першочергову актуальність та важливість.

На даний час досвід підготовки фахівців для туристської індустрії у провідних туристських країнах світу представлений працями таких вітчизняних науковців як Л.Кнодель, Л.Польова, Т.Сокол, В.Федорченко, Л.Чорна та ін. Проте поза увагою вчених усе ще залишається російська система професійної туристської освіти.

Враховуючи той факт, що професійна освіта в туризмі – це змінна система, а провідною формою

змін у ній виступають реформи. Ми зупинимося на процесі реформування, які відбулися в системі професійної туристської освіти Росії. Це дасть можливість осмислено підійти до реформування власної системи підготовки фахівців сфери туризму та певною мірою не наступити на реформаційні “граблі”.

Отже, метою цієї статті є характеристика розвитку напряму підготовки “Туризм” на основі аналізу реформування Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (ДООС ВПО). Оскільки обсяги статті обмежені, ми зупинимося лише на підготовці бакалаврів туризму.

Напряму підготовки “Туризм” був затверджений у 2005 р. [2], це був перший в історії Російської Федерації напряму підготовки, орієнтований виключно на туристську освіту, до цього часу підготовка фахівців для сфери туризму в державі велась за спеціальністю 230500 “Соціально-культурний сервіс та туризм” (1994–2011 рр.) та в межах інших спеціальностей. У 2006 р. було введено ДООС ВПО напряму підготовки 100200 “Туризм” [1], який у 2009 р. було замінено на Федеральний державний освітній стандарт вищої професійної освіти (ФДООС ВПО) за напрямом підготовки 100400 “Туризм” [3]. Це були, відповідно, стандарти другого та третього покоління.

Стандарти третього покоління покликані були узгодити результати навчання із загальноєвропейськими підходами, розробленими в ході реалізації проекту “TUNING”, спрямованого на взаємну “настройку” Європейських систем вищої освіти, тому їх принципова особливість полягала в підході до проектування змісту освіти. Якщо раніше орієнтувалися на інформаційно-знаннєву модель вищої професійної освіти, в якій акцент робився на формуванні переліку дисциплін, їх об’ємів та змісту, то тепер – на компетентнісну, яка базувалася на вимогах до рівня засвоєння навчального матеріалу. Крім того, в межах цієї програми проводився розрахунок навчального навантаження в залікових одиницях за типом ECTS.

Ми не будемо детально зупинятися на різниці стандартів другого та третього покоління, зосередимо увагу на тих змінах, які стосувалися сутності самого напряму підготовки.

Насамперед, інакше визначали область професійної діяльності бакалавра: якщо раніше це було задоволення потреб клієнтів у послугах туристської індустрії, то тепер – розробка та реалізація туристського продукту, організація комплексного туристського обслуговування в основних секторах туристської індустрії. Визначення об’єктів професійної діяльності у нових стандартах теж було допрацьовано. Тепер вони включали, крім названих раніше, також споживачів послуг туристської індустрії (індивідуальні чи корпоративні клієнти) та їхні потреби.

Крім того, нові стандарти передбачали збільшення видів діяльності майбутнього бакалавра. Якщо за першими стандартами це були лише сервісний, виробничо-технологічний та організаційний види діяльності, то зараз вони були доповнені проектною, науково-дослідною та організаційно-управлінською діяльністю. У відповідності до вказаних видів діяльності чітко визначалися професійні задачі:

проектна діяльність:

- постановка завдань проектування туристського продукту при заданих критеріях та нормативних вимогах;

- використання інноваційних та інформаційних технологій для створення туристського продукту;

- проектування програм турів, тур пакетів, екскурсійних програм та інших продуктів туристської діяльності;

- розробка туристського продукту з урахуванням технологічних, соціально-економічних та інших вимог;

виробничо-технологічна діяльність:

- використання сучасних технологій у реалізації туристського продукту;

- використання інформаційних та комунікативних технологій у процесі розробки та реалізації туристського продукту;

організаційно-управлінська діяльність:

- розподіл функцій та організація роботи виконавців в організаціях та підприємствах туристської індустрії;

- прийняття оперативних управлінських рішень в області туристської діяльності;

- розрахунок та оцінка затрат по організації туристської діяльності підприємства з метою раціоналізації затрат;

сервісна діяльність:

- забезпечення стандартів якості та норм безпеки комплексного туристського обслуговування;

- організація процесу обслуговування споживачів і (чи) туристів;

- уміння самостійно розробляти внутрішні нормативні документи із забезпечення якості та стандартизації послуг туристської індустрії;

науково-дослідницька:

- дослідження та моніторинг ринку туристських послуг;

- використання прикладних методів дослідницької діяльності в професійній сфері;

- адаптація інноваційних технологій до діяльності підприємств туристської індустрії.

В наступному розділі стандарту визначалися 14 загальнокультурних (ЗК) та 12 професійних (ПК) компетенцій випускника. Професійні компетенції розподілялися між видами діяльності: проектна – 4, виробничо-технологічна – 2, інші – по 3, і відповідали визначеним раніше професійним завданням. Тобто, ніякого протиріччя не існувало.

Цілком очевидно, що, аналізуючи визначені професійні задачі та компетенції, можна відшукати певні невідповідності. Так, на наш погляд, уміння самостійно розробляти внутрішні нормативні документи із забезпечення якості та стандартизації послуг туристської індустрії скоріше відноситься до організаційно-управлінської діяльності, ніж сервісної; два професійних завдання виробничо-технологічної діяльності можна сформулювати як одне: використання сучасних технологій у процесі розробки та реалізації туристського продукту; ПК-16, готовність до використання інноваційних технологій у туристській діяльності, відноситься скоріше до виробничо-технологічної діяльності, ніж до науково-дослідни-

цької тощо. Проте виділення професійних завдань та компетенцій було великим кроком уперед.

Вимоги до структури основної освітньої програми (ООП) бакалавріату не змінилися: як і раніше передбачалося вивчення наступних циклів:

- гуманітарного, соціального та економічного;
- природничо-наукового;
- професійного (який включив спеціальні дисципліни та дисципліни спеціалізації);

та розділів:

- фізична культура;
- навчальна та виробнича практики та/чи дослідницька робота;
- підсумкова державна атестація.

Якщо раніше кожен цикл включав дисципліни федерального компонента, дисципліни регіонального (вишівського) компонента, дисципліни за вибором студента, крім того, вводилися ще факультативні дисципліни, то за новими стандартами кожен цикл мав базову (обов'язкову) частину та варіативну (профільну), яку визначав ВНЗ. Варіативна частина включала також дисципліни за вибором студентів, вони повинні були складати не менше третини варіативної частини кожного циклу. Тобто ці нововведення не були кардинальними.

Щоб забезпечити об'єктивність порівняння, звертаємо увагу, що в стандартах 2006 р. практика та атестація не враховується в загальне навантаження, натомість у стандартах 2009 р. вони включені в навчальний час (240 залікових одиниць). Тому ми від загального навчального часу віднімаємо тривалість практик та атестації, і визначаємо відсоткове співвідношення дисциплін різних блоків (див. табл. 1).

Отже, в нових стандартах відбулося зменшення об'єму дисциплін першого циклу, проте, якщо включити до цього циклу фізичне виховання, як це було в попередньому стандарті, можна отримати показники попереднього стандарту. Навчальні заклади отримали можливість збільшити практично вдвічі обсяг дисциплін другого циклу. Що стосується професійних дисциплін, то, за бажанням навчального закладу, їх обсяг можна було зберегти на попередньому рівні. Термін практик також було збільшено.

Підводячи підсумок, зазначимо, що співвідношення навчальних циклів значною мірою визначалося тепер рішеннями навчального закладу, оскільки їхня трудомісткість задавалася з інтервалом у 10 залікових одиниць. Співвідношення базової та варіативної частин змінилися на користь самостійності навчальних закладів: вони отримали можливість визначати більше половини необхідних для вивчення дисциплін.

Що стосується змістовного наповнення, звернемося до аналізу структури основних освітніх програм (табл. 2).

Таким чином, проведений розподіл нам показав, що перелік обов'язкових для вивчення дисциплін значно змінився: відмовилися від вивчення психології, економіки, замість всесвітньої історії рекомендували вивчати історію Росії, замість правознавства – основи соціальної держави. Дисципліну "Психологія спілкування та міжкультурні комунікації" було реорганізовано в "Психологію ділового спілкування" та введено до третього циклу. Математичний та природничо-науковий цикл не зазнав серйозних змін:

рекомендували до вивчення математику, інформатику та географію; відмовилися від вивчення дисципліни "Концепції сучасного природознавства", дисципліну "Інформаційні системи та технології" перетворили на "Інформаційні технології в туристській діяльності" та ввели до третього циклу.

Найбільше змін відзначається в "Професійному циклі". Серед тих дисциплін, які продовжували вивчати, залишилися лише "Людина та її потреби" та "Іноземна мова (друга)". Менеджмент і маркетинг туризму були розділені на дві самостійні дисципліни. В новому стандарті відмовилися від дисциплін, які забезпечували психологічну, комунікативну, правову, економічну та культурологічну підготовки студентів. Нововведені дисципліни їм теж не передбачали, отже, набуття цих компетенцій ставилося в залежність від варіативної частини, хоча ми розцінюємо їх як базові в професійній діяльності фахівця сфери туризму.

За рахунок варіативної частини професійного циклу планувалася реалізація одного з профілів підготовки:

- Технологія та організація туроператорських та турагентських послуг;
- Технологія та організація екскурсійних послуг;
- Технологія та організація транспортних послуг;
- Технологія та організація спортивно-оздоровчих послуг;
- Технологія та організація дозвілля.

Як ми зазначали, в стандартах третього покоління зміст навчання визначався загальнокультурними (ЗК) та професійними (ПК) компетенціями. Крім того, для кожного циклу визначалися вимоги до знань, умінь, навичок студентів, відповідно до яких навчальні заклади повинні були компанувати варіативні частини стандартів.

Відповідно до стандарту 2009 р., загальнокультурні компетенції формувалися під час вивчення дисциплін усіх трьох циклів, професійні – частково під час другого, в основному – під час третього циклу; проте розподілені вони, з арифметичної точки зору, були нерівномірно. Так, дисципліни першого циклу вивчалися для загального розвитку студента і відповідали за формування дев'яти ЗК, у вивченні дисциплін другого циклу формувалися теж 9 компетенцій, з яких п'ять були професійними; на третьому – 21 компетенція: 9 загальнокультурних та 12 професійних.

У розподілі компетенцій між циклами, розробники допустилися, на наш погляд, окремих неточностей. Так, одна з визначених стандартом компетенцій, ПК 16 – готовність до використання інноваційних технологій у туристській діяльності, не згадувалася в жодному з циклів. ЗК-14, володіння основами законодавства про фізичну культуру та спорт, методами та засобами фізичного виховання для оптимізації працездатності та здорового образу життя, чомусь було віднесено до професійного циклу. Натомість ПК-9, вміння розраховувати та оцінювати витрати в організації діяльності підприємства туристської індустрії, віднесено до другого циклу, де вивчаються математичні та природничі дисципліни, хоча це область економічних та професійних дисциплін. ЗК-8, прагнення до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; критично оцінювати свої переваги та недоліки,

Розподіл навчального часу за циклами ООП

Цикли підготовки	Навчальний час (залік. одиниці, %)	
	ДОС ВПО, 2006 р. (академ. годин, %)	ФДОС ВПО, 2009 р. (залік. одиниці, %)
Загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни В т.ч.: - федеральний компонент/базова частина; - національно-регіональний (вишівський) компонент/варіативна частина; - за вибором студента	1800 (27%) 1260 (70%) 270 (15%) 270 (15%)	50–55 (23–26%) 22–27 (40–54%) 23–33 (46–60%) –
Математичні та загальноприродничі дисципліни В т.ч.: - федеральний компонент/базова частина; - національно-регіональний (вишівський) компонент/варіативна частина; - за вибором студента	770 (11,4%) 650 (84,4%) 60 (7,8%) 60 (7,8%)	35–45 (16–21%) 17–22 (38–63%) 13–28 (37–62%) –
Загальнопрофесійні дисципліни В т.ч.: - федеральний компонент/базова частина; - національно-регіональний (вишівський) компонент/варіативна частина; - за вибором студента	1980 (29%) 1780 (90%) 100 (5%) 100 (5%)	110–120 (51–56%) 45–55 (37,5–50%) 55–75 (50–62,5%) –
Спеціальні дисципліни В т.ч.: - федеральний компонент; - за вибором студента	1750 (26%) 530 (30%) 1220 (70%)	Входять до циклу “Загальнопрофесійні дисципліни”
Факультативи* В т.ч. - <i>військова підготовка</i>	450 (6,7%) 450 (100%)	Не виділяються
Фізична культура	Входить до циклу “Загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни”	2 (1%)
Разом за циклами В т.ч.:* - федеральний компонент/базова частина; - за вибором ВНЗ/варіативна частина; - за вибором студента	6750 4670 (70%) 430 (0,6%) 1650 (24%)	213–216 84–104 (39–49%) 91–136 (42–64%) –
Практика	14 тижнів	12–15 (5–6%)
Атестація		12 (5%)

намічати шляхи та обирати засоби їх розвитку чи усунення, здатність до безконфліктної професійної діяльності в туристській індустрії, ми теж перенесли б з другого до третього циклу і т.д.

Частково змінилися вимоги до умов реалізації ООП: більше зверталось уваги на формування соціокультурного середовища та загальнокультурних компетенцій випускників; використання активних та інтерактивних форм занять (не менше 20%), зменшення кількості лекцій (не більше 40%) тощо. Посилилися вимоги до організації практик, до кадрового, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу. В нових стандартах вимагалось визначення кінцевих результатів навчання; забезпечення студентам реальної можливості формувати свою програму навчання з урахуванням профілю підготовки, включаючи можливість розробку індивідуальних освітніх програм та ін.

Отже, проведений аналіз дозволяє визнати, що нові ФДОС ВПО напряму підготовки “Туризм” мають значний потенціал для підвищення ефективності

процесу підготовки: вони передбачають навчально-виховний процес будувати відповідно до компетентнісного підходу, який орієнтує на кінцевий результат; вимоги до випускника визначаються на основі “Кваліфікаційних вимог (професійних стандартів) до основних посад працівників туристської індустрії”; відповідно до компетенцій визначається мінімальний зміст основної освітньої програми, вказуються знання, вміння, навички, які необхідно сформувати у студента в процесі вивчення дисциплін певного циклу тощо.

При цьому нові стандарти не переключують позитивні аспекти попередніх, навпаки відбувається подальше уточнення об’єктів та видів професійної діяльності, посилюються академічні свободи навчальних закладів, вимоги до навчально-методичного, матеріально-технічного, кадрового забезпечення навчального процесу та ін.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні вітчизняних та російських стандартів напряму підготовки “Туризм” з метою визначення можливості використання російського досвіду в системі професійної туристської освіти України.

Порівняння обов'язкового мінімуму змісту ООП

Дисципліни, які зникли	Реорганізовані дисципліни	Дисципліни, які залишилися	Нові дисципліни
Гуманітарний, соціальний та економічний цикл			
- Всесвітня історія - Правознавство - Психологія - Психологія спілкування та міжкультурні комунікації - Економіка		- Іноземна мова - Фізична культура - Російська мова та культура мови - Філософія	- Історія Росії - Основи соціальної держави
Математичний та природничо-науковий цикл			
- Інформаційні системи та технології - Концепції сучасного природознавства		- Математика - Інформатика - Географія	
Професійний цикл			
- Психодіагностика - Психологічний практикум - Професійна етика та етикет - Мовленнєва комунікація - Світова культура та мистецтво - Основи туризму - Економіка туристського ринку - Організація обслуговування - Транспортне забезпечення в туризмі - Правове регулювання в туризмі - Реклама в туризмі - Стандартизація, сертифікація, ліцензування в туристській індустрії	- Менеджмент і маркетинг туризму - Менеджмент в туристській індустрії та Маркетинг в туристській індустрії - Безпека життєдіяльності - Забезпечення безпеки в туризмі - Безпека життєдіяльності	- Людина та її потреби - Іноземна мова (друга)	- Туристсько-рекреаційне проектування - Організація туристської діяльності - Інформаційні технології в туристській індустрії - Технології продаж - Психологія ділового спілкування

Література

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 100200 "Туризм". Степень (квалификация) "Бакалавр туризма". Код квалификации 62 [Електронний ресурс]. – [Введен 2005-07-12] // Российское образование. Федеральный портал. – Режим доступа:

<http://www.edu.ru>. – Назва з екрана.

2. О направлениях подготовки (специальностях) высшего профессионального образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации N 197 от 12 июля 2005 г. // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2005. – № 8.

3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) "бакалавр") : Приказ Минобрнауки РФ от 28 октября 2009 г. N 489 [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.consultant.ru>. – Назва з екрана.

УДК 371.113; 94(477)(092)

ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ШКОЛИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І.П.КРИП'ЯКЕВИЧА

Левдер А.І.

У статті проаналізовано історико-педагогічну спадщину відомого українського педагога, вченого Івана Петровича Крип'якевича, зокрема дослідження ним проблем української освіти та школи, які розкривають витoki історії освіти, починаючи з княжих часів, процес становлення та розбудови українських шкіл у Західній Україні, особливості структури освіти, організацію шкільного життя, навчання школярів та підготовку учительства. У статті зроблено спробу систематизувати наукові публікації вченого, присвячені історії української освіти та школи.

Ключові слова: І.П.Крип'якевич, історико-педагогічна спадщина, історія освіти, історія школи.

В статье проанализировано историко-педагогическое наследие известного украинского педагога, ученого Ивана Петровича Крипьякевича, в частности исследование им проблем украинского образования и школы, которые раскрывают истоки истории образования, начиная с княжеских времен, процесс становления и развития украинских школ в Западной Украине, особенности структуры образования, организацию школьной жизни, обучение школьников и подготовку учителей. В статье сделана попытка систематизировать научные публикации ученого, посвященные истории украинского образования и школы.

Ключевые слова: И.П.Крипьякевич, историко-педагогическое наследие, история образования, история школы.

In the article the historico-pedagogical heritage of the famous Ukrainian teacher, scientist Ivan Petrovych Krypiakevych is analyzed, in particular, his research on problems of the Ukrainian education and school that reveals the origins of the history of education starting with the times of princes, the process of establishment and development of schools in Western Ukraine, specific features of the structure of education, organization of school life, teaching students, and teacher preparation. The article is an attempt to systematize the scholar's scientific publications devoted to the history of the Ukrainian education and school.

Key words: I.P.Krypiakevych, historico-pedagogical heritage, history of education, history of school.

Наукова спадщина відомого українського історика, педагога Івана Петровича Крип'якевича багатогранна і різноманітна. У ювілейному науковому збірнику, присвяченому пам'яті видатного історика, у бібліографії друкованих праць вказано понад 900 найменувань його праць: монографій, статей, нарисів, підручників, посібників, рецензій, що побачили світ як за життя вченого, так і після його смерті. Вагомою складовою цього переліку є історико-педагогічні дослідження української освіти та школи. На цей напрям його діяльності звертали увагу відомі українські вчені-історики В.В.Грабовецький, Б.М.Ступарик, І.Є.Цепенда, частково

Н.П.Клименко [1; 4; 6]. Аналізуючи різні сфери його діяльності, вони здебільшого вказували на сам факт вивчення історії освіти та школи і не виділяли її як окрему галузь наукового дослідження. Тому не дивно, що в історико-педагогічних публікаціях сучасних учених такий напрям наукової діяльності І.П.Крип'якевича фактично є малодослідженим. У зв'язку з цим виникає потреба у більш ретельному аналізі статей І.П.Крип'якевича, присвячених історії освіти і школі, їх систематизації.

Мета статті – з'ясувати час та умови появи статей з історії освіти і школи І.П.Крип'якевича, систематизувати їх за тематичними напрямками.

Що дозволяє нам у діяльності І.П.Крип'якевича виділити дослідження історії освіти та школи як окремих напрям його наукового пошуку? У першу чергу, це ті праці, що присвячені історії освіти та школи в Україні. В цілому хочемо звернути увагу на декілька десятків статей, опублікованих у західноукраїнських часописах упродовж 1908–1945 рр. Досліджуючи історію західноукраїнських земель в цілому та її окремих регіонів, І.П.Крип'якевич, який фактично упродовж тривалого часу пер. пол. ХХ ст. обіймав учительські посади гімназійних закладів на Львівщині, не міг не звернути увагу на джерела, що розкривали витoki освіти та появу шкільних установ ще за часів історії княжого періоду. Досить велика мережа освітніх закладів функціонувала на Галичині і в епоху середньовіччя. Її яскравим репрезентантом стали братські школи, що відстоювали та утверджували православ'я на західноукраїнських теренах у боротьбі з католицизмом. Окрім цієї ідеологічної місії, братські школи виконували функцію освітніх установ і готували ґрунт для поширення наукових знань і формування нової української еліти. Та найбільш результативним виявився період ХІХ ст., коли зажевріла надія на створення власної національної школи. До її розбудови активно включилася західноукраїнська інтелігенція, яка через культурно-освітні установи, товариства прагнула реалізувати ідею, яку виношували і плекали її попередники не одне століття. Ці освітянські рухи, спроби відродити власну національну школу, повернути із забуття імена славетних українських освітян не могли не зацікавити молодого на той час І.П.Крип'якевича.

До загального переліку історико-педагогічних праць І.П.Крип'якевича увійшли ті статті, які розкривають витoki історії освіти, процес становлення та розбудови українських шкіл, особливості структури освіти, організацію шкільного життя, навчання школярів та підготовку учительства: “Просвітна діяльність руської академічної молодіжи” (1908), “Вражіння з рогатинської гімназії” (1910), “Народна просвіта і Тарас Шевченко” (1911), “В школі ім. Грінченка”, “З життя приватної гімназії (З нагоди звіту гімназії в Рогатині)”, “Про давні наші школи у Львові”, “Школа ім. короля Данила”, “Шкільне життя в давніх часах”, “Як збирати жертви на школи” (1912), “Виклади з історії України” (1913), “В торговельній школі – наша будучність”, “Давні українські школи на Волині”, “Організація шкільництва в занятих землях”, “Січове військо і українська школа”, “Українське шкільництво в Холмщині”, “Українські школи на Холмщині” (1915), “Волинські школи, Кривавого року”, “Давні українські школи у Володимирі Волинському”, “Українські школи на Волині” (1917), “Львівська братська школа ХVІ–ХVІІ в. З нагоди 340-х роковин заснування 1586–1926”, “Перша середня школа в Галичині” (1926), “Найстарший устав української школи” (1927), “Волинь – носій української культури. Давні школи на Волині” (1931), “Братська школа у Львові в ХVІ ст. та її устав”, “З історії галицького шкільництва ХVІ–ХVІІІ ст.”, “Перша українська школа у Володимирі Волинському”, “Початкова школа в давні часи”, “Тернистим шляхом. Записи про шкільну науку Олексія Залківського в 1830-их рр.” (1933), “Дещо із звичаїв у Львівській школі та бурсі” (1934), “350-ліття середньої школи у Львові” (1936), “Ремісничі учні в давніх часах” (1937), “У Ново-Яричівській школі” (1945).

Початок перших публікацій з історії української освіти та шкільництва припадає на 1908 р., коли І.П.Крип'якевич був ще студентом філософського факультету Львівського університету. На цей час він вже мав певний досвід написання наукових статей, рецензій, редагування. На 1908 р. він був автором вже 37 публікацій. Щоправда жодна з них не піднімала питання історії українського шкільництва та освіти. Однак саме у 1908 р. започатковано відлік наукових, науково-популярних статей з педагогічної проблематики. Пояснення такому факту перш за все потрібно шукати у науковому оточенні та професійній діяльності І.П.Крип'якевича.

У львівському університеті він уперше познайомився з відомим українським істориком М.Грушевським, який став його науковим керівником. Як згадує І.П.Крип'якевич: “Лекції його були малоінтересні. Він відчитував частини своєї Історії України-Руси, які готував до друку, не приготувавши їх спеціально для викладу, так, що матеріал був сухий і непрозорий... Але дуже цінний був його семінар (“історичні вправи”, як це звалось офіційно, бо справжнього семінара Грушевському не дозволено)” [5]. М.Грушевський доклав чимало зусиль для наукового становлення студентів університету. Про це згадує сам І.П.Крип'якевич: “Особливо важне для молодих істориків було те, що Грушевський притягав нас відразу до наукової роботи, назначав книжки до рецензії, примушував багато читати, і рецензії та матеріали друкувати в Записках НТШ... Також посилав нас до архівних копіювати акти і заохочував працювати над архівними матеріалами... Грушевський закликав нас до своєї хати і там давав книжки, обговорював роботи, давав доручення...” [5].

Саме М.Грушевський закликав молодь, свідомих українців взятися за просвіту свого народу. Револьюційні події 1905–1907 рр. у Російській імперії спонукали українську інтелігенцію долучитися до культурно-освітньої праці на користь свого народу. У статті “Самоотверженіє малороссіянь” М.Грушевський так визначив важливість цього напрямку діяльності: “Треба пам'ятати, що не тільки культурна робота в теперішній час має “велику політичну вагу”, але ще й більшу політичну та всяку іншу вагу має і матиме її брак. Заборона українського слова кожної хвили готова упасти – і в яким тоді світлі покаже себе наша Україна? Досі все складали на заборони: мовляв, мали б українці й те се, коли б не забороняли і наукових видань, і популярної літератури, й ідейної белетристики, і перекладів, і видань для дітей, і підручників шкільних, і всякої всячини” [2]. М.Грушевський пропонував українській молодій інтелігенції взятися за надзвичайно важливу просвітницьку роботу, кінцевим результатом якої б стало відродження своєї школи, культури, мови, преси. Власне на цей заклик і відгукнувся І.Крип'якевич, почавши досліджувати історію української освіти та школи.

Подальші публікації І.П.Крип'якевича у цій царині пов'язані з його трудовою діяльністю. Так, працюючи учителем у 1909–1910 рр. у приватній Українській гімназії в Рогатині, І.П.Крип'якевич описує свої спостереження, гімназійну педагогічну практику у двох вищезгаданих статтях. Щоправда, одна з них з'явилася в 1910 р., а інша дещо пізніше – під час роботи у філії української академічної гімназії у Львові (1912 р.). Більш

інтенсивними у написанні та виданні педагогічних статей виявилися 1912–1917 рр. У цей час І.П.Крип'якевич написав 16 публікацій з історії української освіти та школи. Подібне явище має своє пояснення.

1912–1917 рр. – час інтенсивного напрацювання та розробки засад української національної школи. У ці роки українська інтелігенція на сторінках педагогічної та суспільно-політичної преси заговорила про нову національну школу. Своє бачення цієї школи подали Б.Грінченко, Н.Григор'єв, С.Єфремов, В.Прокіпович, С.Русова, Я.Чепіга, С.Черкасенко, Г.Шерстюк. Чисельні матеріали з проблем розбудови української школи публікував часопис “Світло” (1910–1914). “Світло” як і десятки інших педагогічних часописів, за переконанням сучасного дослідника І.Зайченка, формували теоретичні основи національної школи, систему освіти [3]. У роки Першої світової війни на західноукраїнських теренах, хоч і не на тривалий час, постає така школа. Певна річ, що осторонь цих процесів не міг стояти І.П.Крип'якевич.

Упродовж 1912–1917 рр. в історико-педагогічних публікації І.П.Крип'якевича можна виділити окремі тематичні напрями: а) статті з історії школи та освіти; б) статті, присвячені відкриттю та функціонуванню українських шкіл у Галичині в роки Першої світової війни; в) статті, написані на основі власних педагогічних спостережень, діяльності в освітніх закладах.

Більшість статей І.П.Крип'якевича, які вийшли у світ упродовж 1926–1945 рр., присвячена історії школи та освіти. Якщо до цих статей додати публікації попередніх років, то стає очевидним, що дослідження історії школи та освіти залишалися домінуючим упродовж тривалого часу. Враховуючи те, що І.П.Крип'якевич формувався як професійний історик і готував себе до наукової діяльності, дослідження історії школи та освіти цілком логічно вплітається в загальну канву його наукового пошуку.

Цікавим, як на наш погляд, і закономірним та обґрунтованим залишається питання розміщення публікацій. З 1908 р. до 1917 р. майже всі свої статті І.П.Крип'якевич друкував у суспільно-політичних часописах “Діло” та “Українське слово”. Те, що більшість публікацій з'явилася у “Ділі” має своє пояснення. І.П.Крип'якевич, вступивши до університету, долучився до діяльності студентського товариства “Академічна громада”. Членами цього товариства була галицька молодь, яка організувала суспільно-політичні дискусії, знайомилася з новими публікаціями (при товаристві функціонувала бібліотека), долучалася до культурно-просвітницької та наукової роботи. Як згадує у своїх спогадах І.П.Крип'якевич, товариство “Академічної громади” за своїми політичними вподобаннями було різним: націонал-демократи, соціалісти, радикали. Він зазначав, що у товаристві на той час працювало “ряд талановитих провідників студентства”. Серед них він звертав увагу на Михайла Лозинського, співробітника “Діла” та Василя Панейка. Саме В.Панейко з 1907 р. співпрацював із часописом “Діло”, а упродовж 1912–1918 рр. – займав посаду головного редактора. Близьке знайомство з В.Панейком відкривало перед І.П.Крип'якевичем необмежений доступ до шпальт “Діла”. Між В.Панейком та молодим Крип'якевичем зав'язалися дружні стосунки. Про це у своїх спогадах писав останній: “Я стояв близько до “поступового” студентства і Панейко,

Назарук, Весоловський, Січинський, Ростокович, Федір Замора, В.Левицький, Цегельський та ін. – це були мої близькі товариші і приятелі” [5]. Не лише дружні стосунки з В.Панейком стали основою для співпраці І.П.Крип'якевича з часописом “Діло”. В.Панейко, очоливши часопис, дещо змінив загальну редакційну політику. Він збільшив газетну площу на матеріали культурно-освітньої тематики. Власне це й дозволило І.П.Крип'якевичу опублікувати наступні статті: “В школі Грінченка”, “Шкільне життя в давні часи” тощо.

З 1926 р. І.П.Крип'якевич активно співпрацює з педагогічним товариством “Рідна школа” і історико-педагогічні розвідки друкує в одноіменному педагогічному часописі, популярних часописах “Неділя”, “Життя і знання”. Окремі статі І.П.Крип'якевич передавав для оприлюднення в ілюстровані народні календарі “Просвіти”, Віденський альманах та популярний часопис “Письмо з Просвіти”. Співпраця І.П.Крип'якевича з “Письмами з Просвіти” також має свою історію. До діяльності “Просвіти” І.П.Крип'якевич долучився у 1907 р. “Просвіта” у переліку своїх видань мала репрезентативний календар. Редактором календаря був Юліян Балицький. Як згадує І.П.Крип'якевич, “він (Ю.Балицький – А.Л.) втягнув мене глибше в освітню роботу”. І.П.Крип'якевич почав допомагати Ю.Балицькому у підготовці та випуску “Письма з Просвіти” [5]. Саме у цьому часописі І.П.Крип'якевич опублікував дві важливі статті методологічного характеру – “Виклади з історії України” та “Якої лектури бажає народ”.

Варто звернути увагу і на той факт, що географія історико-педагогічних досліджень обмежена лише декількома регіонами – Волинню, Галичиною, Холмщиною. Лєвова частина публікацій присвячена дослідженню історії освіти та школи Галичини. І це не випадково, якщо врахувати, що саме цей край найбільше пов'язаний з життєвим і творчим поступом відомого українського історика.

Наукові публікації І.Крип'якевича з історії української освіти та шкільництва потребують ретельного аналізу і детального опрацювання, незважаючи на те, що про історію української школи маємо чимало наукових розвідок, статей, монографій. Будучи професійним істориком, І.П.Крип'якевич ретельно досліджував архівні матеріали і відбирав серед них ті, які розкривали зміст становлення української освіти і школи. Нами встановлено хронологічні межі появи цих публікацій – 1908–1945 рр. Вони обумовлені не лише тими дослідженнями, які здійснював Іван Петрович, але і його вчительською діяльністю. Викладання історії упродовж цього періоду, очевидно, лише посилювало науковий пошук у сфері освіти та школи. Історико-педагогічні публікації І.П.Крип'якевича можна поділити на окремі тематичні напрями: а) статті з історії школи та освіти; б) статті, присвячені відкриттю та функціонуванню українських шкіл у Галичині в роки Першої світової війни; в) статті, написані на основі власних педагогічних спостережень, діяльності в освітніх закладах. Поява ряду публікацій з історії освіти та школи здійснювалася не лише з науковою метою, але і для популяризації знань серед українського населення. В умовах бездержавності важливо було не лише зберегти власну історію, але й на її позитивних прикладах формувати нове покоління, яке у майбутньому відродило б Українську державу.

Література

1. Грабовецький В. В. Іван Крип'якевич про історію освіти в Галичині / В. В. Грабовецький, І. Є. Цепенда // Регіональна науково-практична конференція, присвячена 105-річчю з дня народження визначного історика України академіка Івана Крип'якевича : тези доповідей та повідомлень. – Івано-Франківськ, 1991. – С. 36–37.
2. Грушевський М. Самоотверженіє малороссіянь / М. Грушевський // Великий українець: матеріали з життя та діяльності М.Грушевського. – К. : Веселка, 1992. – С. 9–17.
3. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / І. В. Зайченко. – Львів, 2002. – 344 с.
4. Клименко Н. П. Штрихи до педагогічної діяльності академіка І.П.Крип'якевича / Н. П. Клименко // Український історичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 64–75.
5. Крип'якевич І. Спогади (автобіографія) / І. Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність : зб. наук. праць. – Львів, 2001. – Вип. 8. – С. 78–140.
6. Ступарик Б. М. І. Крип'якевич – дослідник історії освіти / Б. М. Ступарик // Регіональна науково-практична конференція, присвячена 105-річчю з дня народження визначного історика України академіка Івана Крип'якевича : тези доповідей та повідомлень. – Івано-Франківськ, 1991. – С. 48–49.

НАШІ АВТОРИ

1. **Акіншева Ірина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Антипець Валентина Прохорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. К.Д.Ушинського.
3. **Большакова Інна Олексіївна**, аспірант НМЦ дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
4. **Вайнола Ренате Хейкіївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
5. **Васюк Оксана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.
6. **Веретенко Тетяна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і корекційної освіти Інституту психології та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.
7. **Ветрова Ольга Дмитрівна**, аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
8. **Волковницька Тетяна Миколаївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
9. **Габашвілі Натія**, Телавський державний університет імені Йакоба Гогешашвілі, м.Телаві, Грузія.
10. **Герасимнюк Сергій Олександрович**, студент магістратури, спеціальність "Педагогіка вищої школи" Національного університету біоресурсів і природокористування України.
11. **Глухов Іван Геннадійович**, аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.
12. **Голота Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
13. **Горбачова Ольга Юріївна**, асистент кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу "Криворізький національний університет".
14. **Горбунова Вікторія Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.
15. **Гордієнко Ніна Василівна**, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
16. **Даценко Тетяна Олександрівна**, аспірант кафедри психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
17. **Довбня Софія Олегівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
18. **Зеркаліна Ганна Романівна**, викладач кафедри соціальної педагогіки Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.
19. **Ізотова Анастасія Юріївна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
20. **Кандиба Марія Богданівна**, аспірант кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка".
21. **Каціашвілі Ека**, доктор педагогічних наук Телавського державного університету ім. Я.Гогешашвілі (Грузія).
22. **Коваленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
23. **Коляда Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
24. **Кононко Олена Леонтіївна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Кресан Тетяна Дмитрівна**, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
26. **Левдер Андрій Іванович**, викладач кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне).
27. **Локарева Галина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, завідувач кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету.
28. **Марій Марина Миколаївна**, асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка; аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Меленець Людмила Іванівна**, аспірант, викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

30. **Мельничук Оксана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної роботи Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
31. **Нейжпапа Людмила Станіславівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
32. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Новгородський Руслан Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Петрученя Ганна Григорівна**, старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
35. **Пихтіна Ніна Порфиріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
36. **Платонова Оксана Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.
37. **Потапчук Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з виховної роботи музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
38. **Рень Лариса Василівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
39. **Рижкова Анна Юріївна**, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
40. **Степаненко Людмила Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, проректор з навчально-методичної роботи кафедри Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна".
41. **Томашевська-Прядун Світлана Олександрівна**, аспірантка факультету Педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.
42. **Трухан Марія Андріївна**, магістр соціальної педагогіки, соціальний педагог НВК "Великобірківська ЗОШ I-III ступенів – гімназія імені Степана Балея".
43. **Тюльпа Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка.
44. **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка
45. **Філь Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.
46. **Хмелюк Яна Володимирівна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Шанскова Тетяна Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
48. **Швед Марія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доктор філософії Phd, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.
49. **Шулигіна Раїса Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії дошкільної педагогіки Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
50. **Щука Галина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
51. **Яблочников Сергій Леонтійович**, кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри економічної кібернетики, проректор з науково-педагогічної роботи Вінницького фінансово-економічного університету.
52. **Якименко Олександр Геннадійович**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
53. **Янченко Тамара Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
54. **Ярошко Марія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

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, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 8 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 – **17,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

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 РУКОПISУ

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, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова (українською, російською та англійською мовами)**.

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 та педагогічної майстерності)

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 публікувалась 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