

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України**

**Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя**

Наукові записки

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 5



Ніжин – 2012

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;

Плахотнік 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;

Чепелєва 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 (Постанова президії ВАК України від 26 січня 2011 р. № 1-05/1).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 4 від 29.11.12 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 5. – 229 с.

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

Верстка та макетування – Н. О. Приходько, В. М. Косяк
Літературний редактор – О. М. Лісовець
Коректор – А. М. Конівненко
Літературний редактор англійських текстів – Н. В. Коваленко

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №160

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 20,95
Ум. друк. арк. 26,73

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

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

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

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2012
© НДУ ім. М. Гоголя, 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 5, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Концепція соціально-педагогічного патронату сучасної сім'ї (авторська).....	7
<i>Балахадзе Л. А.</i> Професійна освіта фахівців для сфери туризму як наукова проблема.....	14
<i>Барило О. А.</i> Сучасна педагогічна діяльність у контексті ідей теорії вільного виховання (на зразках роботи в ДНЗ).....	19
<i>Беспарточна О. І.</i> Соціально-економічні передумови створення національної системи кваліфікацій Російської Федерації.....	26
<i>Васьківська Г. О.</i> Роль і значення методології пізнання у процесі формування системи знань в учнів старшої школи.....	30
<i>Жижко О. А.</i> Сучасні парадигми професійної освіти маргінальних груп населення як складової освіти дорослих.....	36
<i>Коляденко С. М.</i> Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій.....	41
<i>Конончук А. І.</i> Соціально-педагогічна робота з сім'єю з підвищення педагогічної культури батьків.....	46
<i>Ордановська О. І.</i> Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи.....	52
<i>Панченко С. П.</i> Проблема організації соціально-виховного середовища школи.....	56
<i>Пархоменко О. М.</i> Сутність і структура діяльності балетмейстера-педагога.....	61
<i>Пащенко О. В.</i> Пошук механізмів взаємодії професійно-технічних навчальних закладів та роботодавців в умовах сучасного ринку праці.....	66
<i>Петрунько О. В.</i> Рефлексивне управління освітніми інноваціями.....	70
<i>Суютинова К. Є.</i> Організаційні форми передшкільної освіти.....	76
<i>Федоренко С. В.</i> Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття "гуманітарна культура".....	80
<i>Чередніченко С. В.</i> Елементи культурологічної складової у програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку.....	84

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Гриценко І. А.</i> Виховання обдарованої молоді в навчальному закладі професійної освіти.....	88
<i>Грищенко С. В., Богатирьова Т. В.</i> Технологічний аспект діяльності соціального педагога у запровадженні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів.....	93
<i>Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.</i> Соціально-педагогічні засади спільної роботи дитячого садка і сім'ї у вихованні дітей.....	98
<i>Зимівець Н. В.</i> Розвиток особистісного потенціалу дітей та молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності.....	102
<i>Канішевська Л. В.</i> Формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності.....	107
<i>Ковнер В. В.</i> Використання надбань родинної педагогіки у вихованні дошкільників.....	113
<i>Науменко Т. С.</i> Психолого-педагогічні механізми сприймання авторських казок природознавчого змісту дітьми старшого дошкільного віку в контексті екологічного виховання.....	117

Олефіренко Н. В. Специфіка проектування електронних дидактичних ресурсів для молодших школярів	122
Пастушенко Н. Б., Суддя З. О. Розвиток пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку засобами пошуково-дослідницької діяльності	129
Пихтіна Н. П., Черевко Л. М. Використання театралізованої діяльності у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку	134
Сорока О. В. Характеристика музикотерапії як допоміжної арт-терапевтичної технології для роботи з молодшими школярами	141
Тарасенко А. В. До питання підвищення військово-патріотичного виховання студентів у вищих навчальних закладах України на заняттях фізичною культурою та спортом	147
Хоменко Д. О. Використання здоров'язберігаючих програм для покращення здоров'я майбутніх фахівців	151

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Біденко Л. В. Професійна компетентність майбутніх учителів російської мови	155
Бондаренко З. П. Нові орієнтири у вихованні студентської молоді як детермінанта їх успішного професійного становлення	159
Голубенко Т. О. Складові готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку	164
Зінченко Т. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх закладах	169
Карпова С. М. Експериментальні дослідження педагогічних умов формування художньо-професійної культури у майбутніх архітекторів	173
Котикова О. М. Варіативність змісту та структури практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів	177
Кочубей Н. В. Підготовка менеджерів соціокультурної діяльності для роботи з дітьми: постнекласичний контекст	184
Маркова Н. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до формування гендерної культури старшокласників	188
Мартинова Н. С. Аналіз сучасного стану використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму	192
Хлебнік С. Р. Фахова підготовка соціальних педагогів до здійснення Гувернерської діяльності	198

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Демченко Н. М. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки вчительки в педагогічній концепції К. В. Ельницького (1846–1917)	202
Коваль Т. І., Бірецька Л. С. Особливості формування англійської лексики компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання	206
Олійник М. І. Актуальні аспекти реформи дошкільної освіти в Румунії (2000–2008 рр.) та її вплив на підготовку вихователів дитячих установ	213
Сливка В. П. Проблеми педагогічного оцінювання з філологічних дисциплін в умовах особистісно орієнтованої моделі навчання (американський досвід)	220
Устименко-Косоріч О. А. Загальноосвітні тенденції у контексті культурно-історичних періодів Сербії	223

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Alekseenko T. F. The concept of socio-pedagogical patronage over modern family.....	7
Balakhadze L. A. Professional education of specialists in the sphere of tourism as a scientific problem	14
Barylo O. A. Modern pedagogical activity in the context of free education theory (exemplified by work at preschools)	19
Bespartochna O. I. Socio-economic preconditions for creation of the National system of qualifications in the Russian Federation	26
Vas'kivs'ka G. O. The role and meaning of the methodology of cognition in the process of forming the system of knowledge in high-school students	30
Zhyzhko O. A. Modern paradigms of professional education of marginal population groups as a component of adult education	36
Kolyadenko S. M. Conceptual-theoretical foundations of social partnership of governmental and non-governmental organizations and higher educational institutions	41
Kononchuk A. I. Socio-pedagogical work with families towards higher pedagogical culture of parents	46
Ordanovs'ka O. I. Psycho-pedagogical aspects of training prospective teachers of physicomathematical disciplines for specialized schools	52
Panchenko S. P. The problem of organization of socio-educational environment at school	56
Parkhomenko O. M. The essence and structure of the teacher-choreographer's work	61
Paschenko O. V. Search for mechanisms of interaction between vocational schools and employers in conditions of modern labor market	66
Petrun'ko O. V. Reflective management of educational innovations	70
Suyatynova K. Y. Organizational forms of preschool education	76
Fedorenko S. V. Conceptual approaches to the definition of the phenomenological notion "liberal arts culture"	80
Cherednichenko S. V. Elements of culturological component in educational programs for preschool-age children.....	84

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Hrytsenok I. A. Education of gifted youth in vocational school	88
Hryshenko S. V., Bogatyriova T. V. The technological aspect of the social pedagogue's activities in introduction of healthy life-style of students at general education schools	93
Dubrovs'ka L. O., Dubrovs'kyi V. L. Socio-pedagogical foundations for cooperative work of kindergarten and family in child upbringing	98
Zymivets' N. V. Development of personality potential of children and youth in the process of socio-pedagogical activities	102
Kanishevs'ka L. V. The formation of adolescents' humane relationships in extracurricular activities.....	107
Kovner V. V. Use of achievements of family pedagogics in bringing up preschool children	113
Naumenko T. S. Psycho-pedagogical mechanisms of perception of fairy tales with natural science content by senior preschool-age children in the context of ecological education	117
Olefirenko N. V. Specific features of designing electronic didactic resources for junior schoolchildren.....	122
Pastushenko N. B., Suddia Z. O. Development of cognitive interests of preschool-age children by means of explorative activity	129
Pykhtina N. P., Cherevko L. M. The role of creative drama activities for preschool-age children in negative behavior prevention	134
Soroka O. V. Characteristics of music therapy as a supporting technology of art-therapy in the work with junior schoolchildren	141
Tarassenko A. V. On the problem of enhancing military patriotic education of students through physical training and sports at higher educational institutions in Ukraine	147
Khomenko D. O. Use of health programs for improving health of future specialists.....	151

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Bidenko L. V. Professional competence of prospective teachers of the Russian language.....	155
Bondarenko Z. P. New guidelines in student youth education as a determinant of their successful professional development.....	159
Holubenko T. O. Components of preparedness of prospective social workers for regular home visits to elderly people	164
Zinchenko T. V. Training prospective social pedagogues for providing vocational guidance in general education schools	169
Karpova S. M. Experimental research into pedagogical conditions for formation of prospective architects' professional artistic culture.....	173
Kotykova O. M. Variation of the content and structure of practice-oriented psychopedagogical training of prospective lawyers	177
Kochubey N. V. Training managers of socio-cultural activities for work with children: the post-non-classical context	184
Markova N. V. Pedagogical conditions for training prospective specialists of the social sphere for forming gender culture in senior schoolchildren.....	188
Martynova N. S. Analysis of the present-day use of play technologies in professional training of prospective tourism managers	192
Khlebik S. R. Professional training of social pedagogues for tutorship	198

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Demchenko N. M. Theoretical and methodological foundations of professional teacher training in K. V. Yel'nytskyi's pedagogical concept (1846–1817)	202
Koval' T. I., Birets'ka L. S. Peculiarities of formation of the English lexical competence of future doctors in the process of professional reading.....	206
Oliylyk M. I. Topical aspects of the preschool education reform in Romania (2000–2008) and its influence on training of preschool teachers	213
Slyvka V. P. Problems of student assessment in philology in student-centered instruction (American experience)	220
Ustyhenko-Kosorich O. A. General education trends in the context of cultural and historical periods of Serbia	223

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

**КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї
(АВТОРСЬКА)**

Алексєєнко Т. Ф.

У статті представлено основні аспекти авторської концепції соціально-педагогічного патронату сім'ї, який здійснюється на чотирьох рівнях: у роботі з батьками, з дітьми, з усією сім'єю, у підготовці і самопідготовці фахівців. Описано механізм реалізації концепції соціально-педагогічного патронату сучасної сім'ї.

Ключові слова: соціально-педагогічний патронат сім'ї, сучасна сім'я.

В статье представлены основные аспекты авторской концепции социально-педагогического патронажа семьи, что реализовывается на четырех уровнях: в работе с родителями, детьми, со всей семьей, в подготовке и самоподготовке специалистов. Описаны механизмы реализации концепции социально-педагогического патронажа современной семьи.

Ключевые слова: социально-педагогический патронаж семьи, современная семья.

The article reveals the main aspects of the author's concept of the socio-pedagogical patronage over families that is carried out on four levels: work with parents, with children, with the whole family, training and self-education of specialists. The mechanism of implementing the concept of socio-pedagogical patronage over modern families is described.

Key words: socio-pedagogical patronage over families, modern family.

Сучасна сім'я – заснована на офіційному чи громадянському шлюбі або кровному рідстві, інших прирівнених до цього зв'язках (усиновлення, опіка і опікунство, влаштування дітей на виховання) мала соціальна група, члени якої пов'язані спільним побутом, взаємними правами і зобов'язаннями, юридичною і моральною відповідальністю; первинний виховний інститут.

Соціально-педагогічний патронат сім'ї – система гуманітарних послуг і соціально-педагогічної роботи з батьками та дітьми, спрямованих на підтримку різних форм сімейного виховання, захист дитинства, пропаганду здорового способу життя і активізацію громади у створенні оптимальних умов для профілактики соціального сирітства, девіантної поведінки, бездоглядності й безпритульності дітей, насилля і злочинності, підвищення функції соціального контролю суспільства та виховного потенціалу сімей групи ризику і середовища їх проживання.

1. Актуальність. Сучасна соціокультурна ситуація, яка характеризується дестабілізацією сім'ї, цінностей суспільства і сімейного виховання, дезорієнтацією в різних моделях поведінки, погіршенням стану дитинства в цілому і соціально-психологічного благополуччя дітей та батьків, поширенням шкідливих звичок, станів залежності, різних видів насилля над особистістю, злочинів серед дітей щодо неповнолітніх актуалізує проблему підвищення уваги до сім'ї та середовища її життєдіяльності, в якому відбувається первинна соціалізація дитини.

Нові соціально-економічні і соціально-психологічні реалії щодо сучасних умов функціонування сімей детермінуються процесами стратифікації (розшарування) суспільства, станами і наслідками депривації (тривалого незадоволення нагальних потреб дітей і батьків), заробітчанства батьків за межами України, збіднення морально-духовної дозвілєвої сфери і нав'язування й поширення сурогатних їх заміників та впливають на ціннісні орієнтації сімей, провокують і загострюють соціальні та сімейні конфлікти, знижують можливості повноцінного виконання сімейних функцій.

Потребують розв'язання проблеми захисту дитинства і материнства (батьківства), пошуку шляхів допомоги сім'ї на основі інтеграції виховних зусиль суспільства, а також активізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями за місцем їх проживання.

В останнє десятиліття активно розвиваються соціальні служби різних рівнів і різних напрямків їх спеціалізації. В їх діяльність активно включаються неурядові організації. Своїми послугами вони щорічно охоплюють усе більшу кількість клієнтів. Разом з тим продовжує зростати і кількість тих, хто потребує компетентної допомоги, психолого-педагогічної підтримки, соціального супроводу за місцем проживання, зокрема: деструктивних, асоціальних, неповних, дистанційних, прийомних сімей і ДБСТ; комп'ютерно, алкогольно і наркотично залежних, звільнених з місць відбування покарання за вчинені злочини, інших категорій сімей і людей, що опинилися та перебувають у складних життєвих обставинах, – з метою профілактики і корекції негативних явищ, кризового втручання в екстремальних ситуаціях, реабілітації потерпілих, полегшення їх адаптації до нових умов і соціальних ситуацій на основі набуття соціальної й життєвої компетентності та позитивної самореалізації в цих умовах. Об'єктивно знати про кількість тих, хто потребують допомоги, а також надати її вчасно й відповідно до виниклих проблем можливо тільки за умови постійного моніторингу соціальної ситуації у кожній територіальній громаді.

На сьогодні залишаються неузгодженими функції різних соціальних інституцій, чия діяльність спрямовується на допомогу вразливим категоріям сімей і дітей – вони часто дублюються або більшою мірою спрямовуються на одних і практично поза увагою залишають інших. Не може не тривожити і той факт, що у сімей груп ризику, охоплених різними видами допомоги, формується споживацька позиція до суспільства і органів влади, за якої вони вважають, що їм всі зобов'язані, а вони – ні. Причиною цього є те, що такі сім'ї і їх члени, як правило, практично не включаються у процес самопомоги на основі формування власної компетентності щодо якісного виконання функцій сім'ї, соціальних ролей, сімейного виховання, адекватного вирішення різних (у першу чергу, складних) життєвих ситуацій і власних проблем.

Специфіка сімейного виховання дитини, її первинної соціалізації передбачає достатній рівень готовності батьків до сімейного життя і виховної діяльності, сформованість їх педагогічної культури і чітке усвідомлення мети і завдань виховання відповідно до її віку та індивідуальних можливостей, створення особливого мікроклімату сім'ї, де кожен почувається фізично і емоційно захищеним. Однак нині відсутня система підготовки молоді до сімейного життя, до батьківства. Здебільшого не отримують вчасної фахової допомоги сім'ї, які мають психолого-педагогічні проблеми.

На фоні різкого зниження виховного впливу сім'ї і її найближчого оточення (родичів, сусідів) та їх ролі у первинній соціалізації особистості, маргіналізації підлітків за місцем проживання спостерігається посилення тенденцій щодо зміцнення культури сили, грошей, ствердження асоціальних субкультур, що, в цілому, сприяє набуттю і накопиченню асоціального і протиправного досвіду у дітей, формування у них викривленого образу світу.

Сучасні діти знаходяться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (в тому числі і через ЗМІ, інтернет-мережі, різні види рекламної продукції), дезорієнтації в цінностях і вимогах, безконтрольного проведення позаурочного часу. Вони практично позбавлені можливості брати участь у великих колективних справах, де б могли набувати соціального досвіду позитивної групової взаємодії і позитивної самореалізації.

На розв'язання складних соціально-педагогічних проблем спрямовані розроблення і дія чинного законодавства стосовно захисту сімей і дітей, які значно піднімають роль сучасної родини у подальшому прогресі суспільства, у вихованні дитини і надають їй пріоритету у формуванні особистості, її морально-етичних якостей. Проте ще досить очевидною є різниця між декларованими цінностями суспільства і родини та реальними умовами проживання сімей і виховання дітей, захисту їхніх прав.

Проблема формування цінностей демократичного правового суспільства в Україні актуалізує привернення уваги громади до соціальних проблем і спільного пошуку та реалізації шляхів їх вирішення, спонукає до розвитку педагогіки середовища, спеціально-організованої роботи з сім'ями за місцем їх проживання шляхом включення їх у процес допомоги нужденним, самопомоги, колективні справи, креативну діяльність (педагогічну анімацію), підготовку до відповідального батьківства і визнання його соціального престижу.

Концептуальні засади здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї

Мета соціально-педагогічного патронату сімей – активізація громади у розв'язанні її актуальних соціально-педагогічних проблем, її об'єднання у подоланні дитячої злочинності і злочинів проти дітей; розбудова єдиного виховного середовища дитини

на засадах інтеграції виховних сил суспільства, позитивної соціалізації особистості, формування педагогічної культури батьків і посилення батьківської відповідальності, зміцнення інституту сім'ї; профілактика беззмістовного дозвілля сім'ї, дітей у позаурочний час, порушення громадського спокою, поширення таких соціальних хвороб, як алкоголізм, наркоманія, ВІЛ/СНІД; соціально-педагогічна підтримка сімей групи ризику за місцем їх проживання; пропаганда здорового способу життя сім'ї; оптимізація функції соціального контролю суспільства за процесом соціалізації дітей і молоді; підтримка добровільних соціальних ініціатив.

Завдання соціально-педагогічного патронату сімей:

- активізація життєвого простору сімей на засадах гуманістичних цінностей;
- локалізація, диференціація та інтенсифікація соціально-педагогічної роботи з сім'ями за місцем їх проживання і функціонування;
- мобілізація ресурсів громади на підтримку виховних і креативних ініціатив;
- розбудова єдиного виховного простору для дітей і молоді.

Базовими **принципами** соціально-педагогічного патронату сім'ї є: гуманізм, компетентність, етичність, відповідальність, міжсекторна і міжвідомча взаємодія; партнерство; позитивізм.

На основі цих принципів повинні забезпечуватись:

- повага до членів сімей, незалежно від віку та соціального статусу;
- диференційований підхід до проблем сімей та їх членів на основі врахування типу сім'ї, типу сімейного середовища і його виховного потенціалу;
- індивідуальний підхід до членів родини відповідно до рівня їхнього усвідомлення виниклих соціально-педагогічних проблем і можливостей їх розв'язання;
- увага до потреб кожної сім'ї і соціокультурних факторів середовища її проживання;
- опора на кращий соціальний досвід;
- компетентність соціально-педагогічних працівників у виконанні своїх обов'язків;
- коректність у виборі стилю спілкування, методів роботи;
- співробітництво фахівців і членів сімей на основі суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-полісуб'єктної взаємодії.

Правові основи соціально-педагогічного патронату. Основний Закон – Конституція України; міжнародні правові документи захисту прав дитини – Конвенція про права дитини, Декларація прав дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей; державні документи – Кодекс України "Про шлюб і сім'ю"; закони України "Про охорону дитинства", "Про попередження насильства в сім'ї", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", "Про дошкільну освіту", "Про державну допомогу сім'ям з дітьми", "Про статус і соціальний захист постраждалих від наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, "Про організацію служби у справах неповнолітніх і спеціальні підліткові заклади для неповнолітніх" та інші.

Соціально-педагогічний патронат сімей базується на наступних **функціях**:

- *виховній* – передбачає включення батьків і дітей у виховний процес і довілля, процес їх позитивної соціалізації, спрямований на зміцнення інституту сім'ї і добросусідства, розуміння і повагу інших, розвиток конструктивної взаємодії та ініціативи; формування психолого-педагогічної компетентності сім'ї і сприятливого середовища для дітей; виховання молоді на засадах етики і моралі; профілактику девіантної поведінки неповнолітніх, соціального сирітства, бездоглядності й безпритульності; соціальний супровід прийомних сімей і ДБСТ, звільнених з місць позбавлення волі; підготовку кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі; ресоціалізацію засуджених неповнолітніх, які відбувають покарання у виправно-виховних колоніях, і їх підготовку до життя на волі; соціально-педагогічну підтримку дітей з ризикованою поведінкою; корекцію девіантної поведінки;

- *соціально-правовій* – виявляється у правовому захисті материнства і дитинства; формуванні правової компетентності сім'ї шляхом ознайомлення із чинним законодавством і підвищенням відповідальності за його порушення; вихованні правової культури батьків і дітей;

- *соціально-реабілітаційній* – передбачає виховну, освітню і певну опікунську роботу з неблагополучними сім'ями і сім'ями групи ризику, з постраждалими членами сімей у результаті дії різних травмуючих факторів природних та техногенних катастроф, з жертвами різних видів насилля у сім'ї, з сім'ями дітей-інвалідів та з прийомними дітьми і вихованцями;

- *креативній* – полягає у пропаганді здорового способу життя, організації змістовного дозвілля сімей і дітей за місцем проживання, продуктивній творчості, соціально-педагогічній підтримці сімейних, дитячих і молодіжних ініціатив, здійсненні добровільних акцій, розвитку волонтерського руху.

Суб'єкти соціально-педагогічного патронату сімей – батьки, діти, фахівці, волонтери, меценати.

Типи сімей, які потребують особливої уваги: молода сім'я, неповна сім'я, багатодітна сім'я, сім'ї групи ризику (дистанційна – в якій хтось із подружжя часто перебуває у відрядженнях, на заробітках, на значній віддаленості від сім'ї, в місцях позбавлення волі або дитина виховується бабусею і дідусем, що проживають окремо чи в іншій місцевості); реструктуровані сім'ї (сім'я повторного шлюбу, де є діти від першого шлюбу; сім'ї з прийомними дітьми); сім'ї з дітьми з особливими потребами; неблагополучні сім'ї.

Типи виховного середовища, які потребують особливої психолого-педагогічної турботи: конфліктне; емоційного відчуження (де про дітей не дбають належним чином; не люблять; не поважають їх гідність); прихованого насилля і асоціального спрямування (де спостерігаються жорстоке поводження з дитиною, виявляються різні види насилля, прилучення до шкідливих звичок, втягування у кримінальну сферу тощо).

Зміст, форми і методи соціально-педагогічного патронату сім'ї

Соціально-педагогічний патронат сімей відбувається **на 4-х рівнях**: у роботі з батьками, у роботі з дітьми, у роботі з усією сім'єю, у підготовці і самопідготовці фахівців, які залучаються до соціально-педагогічного патронату.

Робота з батьками змістово передбачає формування у них здорового способу життя і ціннісного ставлення до дитини та сім'ї, правової культури, педагогічної культури як синтезу наукових знань і етнопедагогіки, психологічної і педагогічної готовності до виконання батьківських функцій і відповідальності за якість їх виконання, подолання конфліктів у сім'ї та соціумі, життєвої компетентності, активної життєвої позиції, допомогу в організації змістовного сімейного і дитячого дозвілля, навчання поводження в екстремальних ситуаціях, включення у добровільну діяльність.

Соціально-педагогічна робота з батьками здійснюється на основі дидактики навчання і виховання дорослих.

Зміст роботи закладається у цілеспрямовані програми і соціальні проекти та реалізується у різних її *формах*, а саме: у роботі школи молодих батьків; Центрах матері і дитини; у сімейних, родинних, жіночих і діалог-клубах; постійно діючих спеціальних лекторіях, курсах, групових та індивідуальних консультаваннях, групах взаємодопомоги організованих при навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації, ЖЕКах, лікувальних установах; на тренінгах, батьківських форумах і конференціях, у дистанційному навчанні тощо.

Необхідно забезпечувати:

- можливість вільного вибору батьками форм отримання спеціальних знань, навичок і умінь;

- обов'язкове прослуховування курсу лекцій для молодят про етику сімейного життя, психологію взаємин і моральну та правову взаємовідповідальність (за місцем подання заяви на реєстрацію шлюбу у термін його чекання);

- під час вагітності – спеціальні курси при жіночих консультаціях за темами: планування сім'ї, особистої гігієни, здорового способу життя, психологічної готовності до пологів і зміни статусу сім'ї, профілактики патології пологів і розвитку дитини внутрішньоутробного періоду, догляду за новонародженими, ознайомлення з особливостями їх психофізичного розвитку в перші місяці життя. До такого навчання залучаються також чоловіки – майбутні тата. На цих курсах для вагітних жінок обов'язково організовуються фізичні заняття на основі підібраного комплексу вправ для забезпечення успішних пологів. По завершенні курсів і після успішних пологів майбутнім батькам даруються комплекти спеціальної літератури за рахунок місцевих бюджетів;

- обов'язкове залучення молодих батьків до засвоєння мінімуму психолого-педагогічних знань щодо сімейного виховання дитини.

Методи активізації навчально-виховної взаємодії: соціально-рольові і педагогічні ігри; дидактичні комунікативні ситуації, моделювання та аналіз соціальних і виховних ситуацій; інтерактивні технології формування рольової поведінки та культури спілкування; обмін досвідом сімейного виховання.

Робота з дітьми дошкільного і шкільного віку передбачає їх виховання і навчання відповідно до вікових потреб і можливостей розвитку, особливостей світосприймання і видів провідної діяльності.

Зміст роботи забезпечується:

- цілеспрямованою підготовкою дитини до самостійного життя у соціумі, усвідомлення і виконання нею ролей дитини, братика (сестрички), члена родини, члена дитячого колективу, майбутнього чоловіка (дружини), батька (матері), господаря (господині), громадянина;

- включенням у анімаційну педагогіку;

- залученням до різних гуртків і секцій;

- підтримкою продуктивних дитячих і молодіжних ініціатив;

- підготовкою молоді до сімейного життя (через окремі навчальні предмети в школі, зміст яких необхідно максимально наближувати до потреб життя (напр.: працю – підготовка до ведення домашнього господарства; математику – економічна підготовка – як розраховувати сімейний бюджет, спеціальні факультативи тощо).

Форми роботи: навчання; ігрова, спортивна, образотворча діяльність, театралізовані дійства, артпедагогіка, включення у добровільну діяльність на користь інших, набуття досвіду гуманних взаємин; діалог-клуби, волонтерство.

Методи роботи добираються відповідно до специфіки сімейного виховання, набутого соціального досвіду, особливостей віку і розвитку дітей та їх світосприймання; провідних видів їхньої діяльності; потреб реабілітації і творчої самореалізації.

Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами та вихованцями інтернатних закладів здійснюється на загальногуманістичних засадах і спрямовується не на їх відокремлення у суспільстві, а на соціальну адаптацію, інтеграцію, подолання ізоляваності їх існування, максимально можливе включення у різні види і форми суспільного життя, суспільних стосунків, більш повну самореалізацію та соціалізацію.

Превентивними заходами у роботі з дітьми є: приділення особливої уваги духовній сфері життєдіяльності, формування основ духовності особистості, засвоєння й усвідомлення на доступному рівні цінностей сімейного та суспільного життя, виховання дитини на засадах гуманізму.

У роботі з дітьми групи ризику використовується комплексна соціально-педагогічна діагностика їх розвитку, оцінка їхніх потреб, до якої долучаються лікарі, психологи, педагоги, соціальні працівники. Завдання такої діагностики полягає у не обхідності виявлення, за потреби, об'єктивного стану здоров'я дитини, здійснення кваліфікованої оцінки її особистісного розвитку і визначення причин блокування проходження психічних процесів, тобто причин її психічних станів та проблем соціального розвитку. За результатами перевірки складається психолого-педагогічна характеристика дитини. Вона слугує підставою для вироблення індивідуальних програм реабілітації, психокорекції та виховання. Педагогічна допомога спрямовується на подолання сенсорної, емоційної і психічної депривації (які є характерними для дітей, що виховуються поза сім'єю, та ускладнюють їх соціалізацію і повноцінну інтеграцію у суспільство) та на розвиток інтелектуального рівня, збагачення емоційної сфери, формування моральної поведінки і навичок саморегуляції, на відновлення родинних і дружніх зв'язків.

Найбільш ефективними у роботі з дітьми цієї категорії є наступні форми роботи: ігротерапія, арттерапія, музикотерапія, бібліотерапія, логотерапія, драмотерапія, колективні справи.

Робота з сім'єю передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку батьківсько-дитячих стосунків, їх типології; ціннісних орієнтацій сім'ї; особливостей впливу сім'ї на становлення особистості дитини; особистісних якостей батьків і дітей.

Зміст роботи забезпечується знанням конкретних соціально-педагогічних проблем конкретних сімей, виявленням їх причин і пошуком шляхів вирішення, процесом самопізнання сім'ї своїх внутрішніх резервів стабільності, вивченням родинних традицій, чинного законодавства, спрямованістю на індивідуальні та між особистісні зміни, вдосконаленням виховної функції сім'ї та функції первинної соціалізації дитини, включенням сім'ї в активне соціальне життя.

Форми роботи: індивідуальні, диференційовані, групові, масові; залучення до проведення свят міста, вулиці, будинку, днів матері, батька, сім'ї, людей похилого віку; створення кабінетів психологічного розвантаження; розвиток мережі консультаційних центрів і служб для сім'ї; створення інтегрованих соціальних служб, центрів матері і дитини (для профілактики абортів і ранніх відмов від дітей у пологових будинках,

соціальної адаптації одиноких мам), центрів допомоги сім'ї (фахівці якого надаватимуть юридичні, педагогічні, психологічні послуги сім'ям, проводитимуть економічне навчання батьків, залучатимуть їх до тимчасового догляду за дітьми у разі потреби біологічних батьків часу для вирішення сімейних і побутових проблем). У таких центрах допомоги сім'ї можливий обмін дитячими речами, влаштування благодійних виставок-ярмарків продуктів сімейної творчості, гуртків сімейної творчості тощо.

Методи – сімейне консультування, позитивна сімейна терапія, сеанси сімейної психотерапії, діалогова взаємодія, обмін досвідом, стимулювання, забезпечення мотивації, самопомога, самовдосконалення, вивчення родоводу, артпедагогіка, педагогічна анімація.

Превентивні заходи – виховання ціннісного ставлення до життя, до сім'ї і роду, до себе, до соціуму, до Батьківщини; компетентність соціального педагога; формування готовності сім'ї до співпраці і взаємодії.

Особливої уваги потребують опікунські, прийомні сім'ї і дитячі будинки сімейного типу, сімейно орієнтовані будинки. В них, здебільшого, виховуються діти, які вже отримали негативний соціальний досвід у біологічних сім'ях і раніше виховувались в інших соціокультурних умовах, що викликає ризики взаємної адаптації та родинної ідентифікації. З метою їх уникнення чи попередження необхідна цілеспрямована підготовка кандидатів у прийомні батьки, організація соціального супроводу прийомних сімей, моніторинг якості їх діяльності. Якщо влаштовані діти мають біологічних батьків, ведеться робота з підтримки стосунків між рідними батьками і дітьми.

Як превенція соціального сирітства підтримується створення фостерних (тимчасових) сімей (сімей, де діти будуть виховуватись тимчасово, до розв'язання основних проблем у біологічній родині).

Специфічна робота здійснюється з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами (з різними видами інвалідності). Зважаючи на зростаючу кількість таких дітей у територіальних громадах, необхідне створення центрів соціальної реабілітації, в яких такі діти будуть забезпечені всім необхідним для навчання і розвитку, спілкування. При таких центрах спеціальне навчання щодо догляду, розвитку і виховання дітей з різними нозологіями будуть проходити батьки.

У роботі з сім'ями, діти яких відбувають покарання за скоєні злочини у місцях позбавлення волі, особлива увага приділяється оптимізації виховного потенціалу сімейного середовища. У пенітенціарних установах – процесу ресоціалізації та правової освіти неповнолітніх, підготовки їх до життя на волі, соціальної адаптації у змінених соціальних умовах.

Соціальна політика спрямовується на розвиток служби пробації як альтернативної у виправленні тих, хто перебуває у конфлікті з законом (за порушення громадського спокою і соціальних норм – громадської роботи); на поступову ліквідацію в'язниць для неповнолітніх.

Соціально-педагогічна реабілітація сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах – вплив на внутрішньосімейну ситуацію спрямовується, в першу чергу, на забезпечення життєво важливих потреб дітей і захист їхніх базових прав.

Механізм реалізації концепції соціально-педагогічного патронату сім'ї

До здійснення соціально-педагогічного патронату сімей долучаються практично всі соціальні структури державного та неурядового секторів, які розміщені на конкретних територіях – мікрорайонах міст, в районних центрах, селищах і селах: органи місцевого самоврядування, служби у справах дітей, медичні установи, органи юстиції; заклади культури, освітні заклади – дошкільні навчальні заклади, різні типи шкіл, позашкільні навчальні заклади, навчальні заклади різних рівнів акредитації, в яких готують юристів, психологів, педагогів, соціальних педагогів і соціальних працівників; соціальні служби для сім'ї, дітей і молоді, центри соціально-психологічної допомоги, медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, центри для ВІЛ-інфікованих, притулки для неповнолітніх; соціальні гуртожитки, клуби за місцем проживання; спеціалізовані служби ЦСССДМ – соціальної підтримки сімей, роботи з ін'єкційними споживачами наркотиків, Телефон довіри, консультаційні пункти, інформаційно-ресурсні центри; різні підприємства. Цілеспрямовану діяльність забезпечують Міністерство освіти, науки, молоді та спорту України, Уповноважений Президента України з прав дитини, Національна академія педагогічних наук України, неурядові організації соціально-педагогічного спрямування (які працюють в інтересах дітей).

Для координації такої роботи у територіальних громадах необхідно:

- створити органи соціально-педагогічного управління у представництві фахівців і громадськості; означити і розписати їхні обов'язки та функції відповідно до підпорядкування і сфери діяльності;
- розробити конкретні програми дії відповідно до соціально-педагогічних проблем громади і потреб сучасних сімей, мети і завдань їх соціально-педагогічного патронату; визначити конкретних виконавців програм та узгодити їх дії;
- створити соціально-педагогічний паспорт кожного міста, селища, району, мікрорайону, будинку, окремих сімей;
- створити центри сімейного дозвілля, сімейного консультування, центри сім'ї. Там, де вони створені, підтримувати діяльність і забезпечувати доступ сімей та їх членів до отримання послуг;
- створити і постійно оновлювати банк даних щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та банк даних щодо кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі;
- розробити критерії оцінювання сімейного благополуччя;
- забезпечити контроль кваліфікованого здійснення соціально-педагогічного патронату сімей (навчання фахівців і їх перепідготовка).

Процес соціально-педагогічного патронату сім'ї передбачає цілісність, наступність, етапність і цілепокладання.

В організації соціально-педагогічної роботи принципово важливим є розуміння того, що ефективність виховання дітей у сім'ї значною мірою забезпечується рівнем вихованості самих батьків, їх готовністю до виховання дітей; забезпеченням умов повноцінного функціонування сім'ї, їх педагогічною доцільністю.

У процесі соціально-педагогічного патронату сім'ї забезпечуються:

- мінімальна правова та економічна освіта всього населення (за місцем роботи і навчання, безкоштовні буклети щодо змін до чинного законодавства у кожен поштову скриньку тощо);
- обмеження доступу неповнолітніх до ігрових автоматів, закладів, де торгують спиртними напоями;
- введення обов'язкових громадських робіт для батьків (напр.: 3 години на 2 місяці для роботи з учнями класу / школи з метою організації роботи безкоштовних секцій, гуртків, факультативів, інших форм змістовного дозвілля і додаткового навчання).

Ініціюється включення батьків і дітей (через посередництво школи, інших інституцій) у добродійні акції / виставки / ярмарки продуктів сімейної творчості з метою збирання коштів для допомоги найбільш вразливим категоріям населення.

Підтримуються добродійні соціальні проекти.

Ведеться цілеспрямована робота з перетворення школи на осередок культури громади.

Спеціально організована виховна робота у територіальній громаді охоплює не тільки батьків і дітей, а й спрямовується на підвищення фахового рівня спеціалістів. Їх навчання проводиться у системі післядипломної освіти, за спеціальними тренінговими програмами і в майстер-класах фахівців з соціальної педагогіки та соціальної роботи і сімейного виховання, на семінарах та конференціях, "круглих столах".

Кадрове забезпечення соціально-педагогічного патронату сім'ї

Посередником у цілісному організаційно-педагогічному забезпеченні соціально-педагогічного патронату молоді сім'ї і одним із його виконавців виступає соціальний педагог.

Кваліфікований фахівець повинен володіти знаннями, насамперед, із соціології, психології, соціальної психології, педагогіки, соціальної педагогіки, права та інших сучасних наук, отже – інтегрованими знаннями. Їх підготовку проводять вищі навчальні заклади за спеціальністю "Соціальна педагогіка / соціальна робота".

Значне кадрове поповнення служби соціально-педагогічного патронату сім'ї можливе через перепідготовку спеціалістів, які вже мають вищу освіту за спеціальностями, близькими до соціальної педагогіки, і бажають працювати у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Фінансове забезпечення соціально-педагогічного патронату сім'ї відбувається через цілеспрямовані кошти державного і місцевого бюджету, передбачені на соціальні програми; залучення спонсорських коштів, розвиток меценатства, різних фондів і громадських організацій.

УДК 377/378

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Балахадзе Л. А.

У статті розглянуто професійну освіту фахівців для сфери туризму як наукову проблему. Автором встановлено, що сучасна професійна освіта фахівців для сфери туризму як наукова проблема має, між інших, такі пріоритетні завдання: модернізацію системи управління організаційно-педагогічної роботи в туризмі; інтенсифікацію передачі педагогічних функцій і повноважень усім рівням туристської освіти; компетентну організацію, відкритість і доступність педагогічного процесу та туристської справи.

Ключові слова: професійна освіта фахівців для сфери туризму, пріоритетні завдання, модернізація, система управління організаційно-педагогічної роботи в туризмі.

В статье рассмотрено профессиональное образование специалистов для сферы туризма как научная проблема. Автором установлено, что современное профессиональное образование специалистов для сферы туризма как научная проблема включает в себя такие приоритетные задачи: модернизацию системы управления организационно-педагогической работы в туризме; интенсификацию передачи педагогических функций и полномочий всем уровням туристского образования; компетентную организацию, открытость и доступность педагогического процесса и туристского дела.

Ключевые слова: профессиональное образование специалистов для сферы туризма, приоритетные задачи, модернизация, система управления организационно-педагогической работы в туризме.

In this article professional education of specialists in the sphere of tourism is considered as a scientific problem. The author has established that modern professional education of specialists in the sphere of tourism as a scientific problem has, among others, such priority objectives as: modernization of the system of management in organizational and pedagogical work in tourism; intensification of transfer of pedagogical functions and delegation of powers to all levels of tourism education; proper organization, openness and accessibility of pedagogical process and tourist trade.

Key words: professional education of specialists in the sphere of tourism, priority objectives, modernization, system of management in organizational and pedagogical work in tourism.

Туризм є різнобічним явищем, яке поєднує економічні, соціальні, культурні, екологічні аспекти, має невичерпний потенціал для постійного прогресу, поєднується з багатьма галузями економіки, що зумовлює його провідне місце в соціально-економічному житті суспільства. Саме тому кафедри туризму найбільш численні за кількістю студентів на факультетах ВНЗ, технікумів, коледжів, що готують фахівців для цієї галузі.

Перш за все, туризм відрізняється від інших галузей, це – дуже складний сектор. Є величезна різноманітність туристських програм: від декількох днів у звичайному місці відпочинку для пересічного громадянина до розкішного свята для заможних персон, від простих екскурсій для мандрівника з низьким бюджетом до поїздки на орендованій яхті з екіпажем для верхніх сегментів ринку.

Попит на подорожі зростає швидше, ніж вся економіка в цілому, і за прогнозами буде подвоюватися кожні 10–15 років. На думку футуролога Джона Найсбітта, в XXI ст. індустрія подорожей і туризму буде однією з трьох найважливіших рушійних сил в обслуговуючому секторі світової економіки поряд з телекомунікаціями та інформаційними технологіями. А Білл Гейтс стверджує, що, на думку співробітників "Майкрософт", саме ця індустрія, поряд з охороною здоров'я та освітою, є однією з трьох основних цілей зростання.

За останні десять років індустрія туризму сформувалась та отримала визнання як найбільша в світі сфера діяльності з надання послуг. Це стало можливим у результаті більш широкого відкриття кордонів між державами, появи в населення додаткових коштів, розвитку інфраструктури транспорту. Все це дозволило зробити подорожі масовим явищем, змінити ставлення до самих туристських поїздок, що перетворилися з елемента розкоші на чинник повсякденного життя. Ця складна за своєю структурою галузь, яка є каталізатором економічного розвитку, може забезпечити високу якість життя людей на основі екологічно доцільного природокористування. А зараз вже можна говорити про необхідність переходу до сталого розвитку туризму з відповідними змінами у всіх складових туристської індустрії.

Як окремій галузі туризму притаманні процеси, що характерні для всього світового господарства: поглиблення спеціалізації, наростання процесів концентрації, перехід на нові технології. Раціонально використовуючи історико-культурні пам'ятки в поєднанні з природними ресурсами, міжнародний туризм сприяє підвищенню рівня зайнятості населення, стимулює зростання виробництва багатьох товарів та послуг. Не дивно, що при таких показниках вплив туризму на навколишнє середовище, який раніше недооцінювався, нині стає об'єктом все більш пильної уваги. Потенційні вектори такого впливу досить численні і різноманітні, але в першу чергу вони стосуються споживання природних ресурсів, забруднення середовища й забудови земель. Треба зазначити, що для обслуговування туристської інфраструктури потрібна зазвичай більша кількість ресурсів, порівняно зі звичайними територіями, вона дає і велику кількість відходів.

Туризм має яскраво виражену орієнтацію на використання природних і культурно-історичних ресурсів. Він часто виступає піонером в освоєнні нових територій і природних комплексів. Іноді через надмірну й нераціональну експлуатацію природного та культурно-історичного потенціалу, недотримання норм антропогенного навантаження відбувається його руйнування. Саме тому в Гаазькій декларації з туризму відзначається, що незіпсоване природне, культурне і людське середовище є основною умовою розвитку туризму. У даному документі містяться наступні рекомендації: "інформувати і просвіщати туристів, що подорожують як усередині країни, так й за кордоном, у плані збереження і поваги до природного, культурного та людського навколишнього середовища в місцях, що вони відвідують; визначити рівень пропускної здатності місць, відвідуваних туристами, і забезпечувати його дотримання навіть у тому випадку, якщо це буде означати обмеження доступу до подібних місць у визначені періоди, сезони" [1].

Неабияка увага до туристичної сфери сьогодні пояснюється тим, що туризм має вплив не тільки на економіку, але й на соціальну структуру та культуру всіх країн світу. В Україні туризм стимулює й активізує процеси модернізації та "європеїзації". Це можна побачити у звіті міжнародних експертів з питань культурної політики України, де підкреслюється, що ці процеси для українського суспільства не є неприродними і чужими з огляду на певні історичні та народні традиції й орієнтації. Увагу державної політики щодо розвитку туризму в нашій країні засвідчують Закон України "Про туризм" (від 18 листопада 2003 р.), "Державна програма розвитку туризму на 2002–2010 роки" (від 29 квітня 2002 р.), а також "Стратегія розвитку туристичної галузі в контексті підготовки та проведення заходів "ЄВРО-2012". Найвагоміші завдання сучасної туристичної освіти – реалізація в полікультурному й багатомовному комунікативному просторі її етичної та культурної місії. Вченими визначені функції туризму щодо культури, які покликані:

- зберігати й зміцнювати культурну самобутність;
- сприяти поширенню і створенню культурних цінностей;
- зберігати розмаїтність культур і сприяти їх розквіту;
- активно допомагати, поглиблено сприяти розповсюдженню тих культурних цінностей, які мають етичне значення [2, с. 15].

Туристична галузь на сьогоднішній день найтісніше пов'язана з виходом на міжнародний ринок праці, і її фахівці повинні відповідати світовим стандартам професійної підготовки. Окрім того, враховуючи той факт, що в період глобалізації внаслідок мобільності трудових ресурсів ринок праці стає все більш загальним, основним критерієм якості сучасної вищої туристичної освіти виступає її конкурентоздатність на світовому ринку праці [3].

Незважаючи на помітну увагу державної політики щодо розвитку туристичної сфери в Україні, вітчизняний туризм не отримує свого належного розвитку за наявності сприятливих туристських ресурсів в країні, багатой культурно-історичної спадщини, рекреаційного та лікувально-культурного потенціалу. Російський академік В. Максаковський дійшов до висновку, на основі статистичних звітів, що основним туристським макрорегіоном світу продовжує залишатись Європа, а Україну переважно характеризують як країну-генератора туристичних потоків, де основні обміни в межах субрегіонального рівня відбуваються з країнами-сусідами – Росією, Молдовою, Білоруссю, Польщею, Угорщиною, Словаччиною. При цьому вони одночасно виступають "... і як генератори основних туристичних потоків у країну (в'їзний туризм), і як реципієнти для українських туристів (виїзний туризм). На сусідські обміни припадає в середньому за останні роки близько 65 % від загального обсягу міжнародних туристичних потоків" [3, с. 47].

Туристична галузь України, маючи потужний туристично-рекреаційний потенціал, розвивалася без урахування особливостей її функціонування, глибокого проникнення в суть проблем та за відсутності цілеспрямованої, комплексної туристичної політики держави й відпрацьованих механізмів управління. Це призвело до переорієнтації туризму на виїзний, руйнування системи соціального туризму, важливих складових інфраструктури галузі.

Реформування системи державного регулювання галузі висвітлило низку проблем, що потребують вирішення. Це, насамперед, невідповідність чинної нормативно-правової бази потребам та тенденціям розвитку туристичної галузі. Незважаючи на прийняття нової редакції Закону України "Про туризм", який, безперечно, став кроком вперед, існує нагальна потреба у вдосконаленні правового забезпечення галузі і приведення його до відповідності зі світовими стандартами. Крім того, перешкодою на шляху ефективного розвитку туристичної галузі стала відсутність протягом тривалого часу вираженої регіональної політики, що зумовило потребу у створенні структури державного регулювання туризму в Україні з урахуванням сучасних реалій та досвіду країн з високорозвиненою туристичною індустрією [6, с. 32–34].

Останнім часом спостерігається зростання інтересу дослідників до зарубіжного досвіду професійного навчання фахівців туризму, вивчення систем підготовки фахівців у галузі туризму високорозвинених держав світу: США, Англії, Німеччини, Франції та інших. Вивчення досвіду Мексики з теорії і практики професійної освіти фахівців для сфери туризму викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для осмислення й творчого використання його позитивних ідей у вітчизняній освітній теорії і практиці. За даними статистичних досліджень, Мексика є однією з провідних країн світу в туристичній галузі. Туризм у Мексиці став великою самостійною галуззю господарства і має великий вплив на економіку країни. За підрахунками ВТО (Всесвітньої Туристичної організації) потік туристів США–Мексика є найбільш потужним у світі.

В Україні туризму як пріоритетній соціальній сфері держава досі не надає достатньої підтримки, соціальна його функція практично не реалізується. Тому сьогodнішнім працівникам і майбутнім фахівцям-організаторам туристичної галузі вкрай необхідний досвід історичної еволюції вітчизняного туризму, що дозволяє виявити закономірності процесу розвитку, шляхи помилок і шляхи вдосконалення системи підготовки висококваліфікованих кадрів цієї непростой індустрії.

Соціально-педагогічний феномен вітчизняного туризму, що спостерігався у 60–80-х рр. в Радянській державі, створив доцільність функціонування громадсько-кваліфікаційної структури кадрів і активу, зайнятого в різних програмах соціального туризму: дитячо-юнацького, спортивно-оздоровчого, молодіжного, сімейного, для трудящих та науково-творчої інтелігенції, культурно-пізнавального, екологічного, туристсько-краєзнавчого туризму та міжнародного співробітництва. В сьогodнішньому процесі відновлення соціального туристського простору гостро виникає потреба в подальшому розвитку єдності соціальної структури кадрів з усіма ступенями їхніх кваліфікаційних знань.

Українська система освіти фахівців туристської справи об'єднала традиції організації аматорських і професійних об'єднань прихильників подорожей та мандрівок. У системі вітчизняної підготовки фахівців доля туристичної галузі є однією з найменших у системі професійної освіти, що певним чином обумовлює нечіткість у

розумінні визначальних напрямів її розвитку, довільність у трактуванні головних завдань та технологій. Однією із ключових проблем є обґрунтованість вибору професії, відповідна допрофесійна підготовка, соціокультурна спрямованість освітніх систем підготовки фахівців конкретної галузі. Серед інших важливих передумов, які визначають спрямування професійної туристської освіти, можна перерахувати такі: соціально-економічні (рівень розвитку країни, структура господарства, якість життя, соціально-професійний склад суспільства, його освітній рівень, ступінь урбанізації та мобільності, політична стабільність тощо), ресурсний потенціал території, інфраструктурний фактор, суб'єктивні фактори: зміни в психології особистості, ставлення до інших груп, культур [4].

Стратегічною метою навчальної та наукової діяльності кафедр туризму різних регіонів України є формування нової висококультурної та освіченої генерації кваліфікованих фахівців туристичної галузі та розробка нових туристично-рекреаційних продуктів. Навчальним планом з даної спеціальності передбачається поглиблене вивчення двох ділових іноземних мов, професійно орієнтованих дисциплін суто туристичного спрямування (історія туризму, туризмознавство, технологія туристської діяльності, спортивний туризм), значної кількості предметів з економіки (економічна теорія, економіка підприємства, фінанси та фінанси підприємства, міжнародна економіка). Велика увага при цьому приділяється опануванню маркетингом і менеджментом у туристичній галузі. В поєднанні зі знаннями організації готельної, ресторанної, екскурсійної, музейної справи та міжнародного туризму майбутні фахівці зможуть легко адаптуватись на ринку як внутрішнього, так і міжнародного туризму.

Випускники кафедр туризму, ліцеїв, коледжів ВНЗ України, згідно з Державним класифікатором, можуть працювати більш ніж на 30 посадах висококваліфікованих фахівців туристської галузі, наприклад, вони можуть бути керівниками виробничих підрозділів у туристично-рекреаційній справі; керівниками виробничих підрозділів у закладах ресторанного господарства та інших засобах розміщення; керівниками підрозділів у сфері культури, відпочинку та спорту; керівниками малих підприємств – готелів та закладів ресторанного господарства без апарату управління; менеджерами в організації діяльності туристичних агентств та бюро; менеджерами туристичних агентств та бюро.

У контексті європейської інтеграції та соціально-економічного розвитку у світі пріоритетом в освіті кадрів туризму в Україні є неперервна підготовка фахівця. Методологічним підґрунтям ціложиттєвого навчання вважаємо доцільним використовувати висновок академіка І. Зязюна щодо віднесеності неперервної професійної освіти до особистості, до освітнього процесу, до програм, до організаційних структур. У першому випадку це поняття означає, що людина вчиться постійно, без відносно тривалих перерв в освітніх установах (формальна й неформальна освіта) або ж займається самоосвітою (інформальна освіта). Що стосується організаційної структури, то неперервність передбачає наявність мережі навчально-виховних закладів, котрі пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і наступність програм, здатних задовольнити запити і потреби населення [5, с. 29–31].

Сутність принципу неперервної туристської освіти полягає в розумінні освітньої системи як цілісної, що охоплює всі ланки на різних етапах життєдіяльності професійного зростання людини. В Україні неперервну підготовку кадрів туризму здійснюють у навчально-науково-виробничому комплексі "Туризм, готельне господарство, економіка і право".

Таким чином, на базі проведеного дослідження можемо стверджувати, що сучасна професійна освіта фахівців для сфери туризму як наукова проблема має такі пріоритетні завдання:

- модернізацію системи управління організаційно-педагогічної роботи в туризмі;
- інтенсифікацію передачі педагогічних функцій і повноважень усім рівням туристської освіти;
- компетентну організацію, відкритість і доступність педагогічного процесу та туристської справи;
- використання дискусійно-проблемного методу обговорення програм підготовки кадрів;
- визначення особистої відповідальності кожного педагога за спеціальністю та профілем підготовки фахівців;

- підвищення педагогічної й управлінської культури фахівців;
- поглиблення навчальної практики працівників і функціонерів у туристських і суспільних колективах;
- зв'язок кадрів із туристською громадськістю на основі високого професіоналізму, працьовитості, доступності та поваги до освіти.

Література

1. Гаазька Декларація Міжпарламентської конференції з туризму 1989 р.
2. Лук'янова Л. Г. Освіта в туризмі / Л. Г. Лук'янова. – К. : Вища школа, 2008. – 790 с.
3. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л. В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с.
4. Любіцева О. О. Ринок туристичних послуг як об'єкт географії туризму / О. О. Любіцева // Український географічний журнал. – 2003. – № 2.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000.
6. Левковська Л. Стан і перспективи розвитку туризму та готельного бізнесу в Україні / Л. Левковська // Економіка України. – 2003. – № 6. – С. 31–36.

УДК 371(09)

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ТЕОРІЇ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (НА ЗРАЗКАХ РОБОТИ В ДНЗ)

Барило О. А.

У статті акцентується увага на необхідності розгляду сучасної педагогічної діяльності в контексті ідей теорії вільного виховання шляхом нового осмислення поняття "свобода", аналізується сучасний стан реалізації основоположних ідей теорії вільного виховання у сфері дошкільної освіти із зазначенням подальших перспектив.

Ключові слова: педагогічна діяльність, сучасна педагогічна діяльність, теорія вільного виховання, дитина дошкільного віку.

В статье акцентируется внимание на необходимости рассмотрения современной педагогической деятельности в контексте идей теории свободного воспитания путем переосмысления понятия "свобода"; анализируется современное состояние реализации основоположных идей теории свободного воспитания в сфере дошкольного образования с определением дальнейших перспектив.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, современная педагогическая деятельность, теория свободного воспитания, ребёнок дошкольного возраста.

The author of the article draws attention to the necessity of considering modern pedagogical activity in the context of free education theory through new interpretation of the concept "freedom". Modern state of realization of the basic ideas of free education theory in preschool education is analyzed and future prospects are outlined.

Key words: pedagogical activity, modern pedagogical activity, free education theory, preschool-age child.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів сучасної України робота працівника освітньої галузі організовується у тісному взаємозв'язку з навколишнім середовищем: постійно змінюваною нормативно-правовою базою діяльності освітніх установ, несистематизованими умовами матеріального забезпечення, великою кількістю інноваційних розробок педагогічних технологій, методів навчання і виховання та ін. Поряд з цим сьогодні наявний широкий простір для здійснення вибору педагогом необхідного з педагогічного інструментарію. Цьому в наші дні сприяє існуючий демократичний лад у державі. Зрозуміло, що в умовах справжньої демократії найвищою цінністю в суспільстві визнається людина і її права (незалежно від національної чи релігійної належності). В Україні XXI ст. кожна людина має можливість для захисту власних прав, для реалізації вільного вибору життєвої позиції. Вибір активної життєвої позиції особистістю відкриває можливості для самостійного пошуку шляхів забезпечення її прагнення до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації. Людина, її права і свободи є ключовими поняттями в гуманістичній філософії, психології і педагогіці. Принципи свободи і життєствердження особистості є центральними в теорії вільного виховання, котра на ґрунтовному досвіді педагогів Західної і Східної Європи та Америки впевнено формувалась як напрямок у сфері освіти в період з другої половини XIX – першої третини XX ст.

Поступовий розвиток української освіти у XXI ст. здійснюється з урахуванням вимог щодо розвитку країн-учасниць Болонського процесу. У практиці переважної більшості українських освітніх закладів у наш час широко застосовуються результати попередніх досліджень світової історико-педагогічної скарбниці країн Заходу і Сходу. У зв'язку з цим важливою проблемою (в наш час) є переосмислення деяких складових роботи у сфері освіти, котрі постійно впливають на результати педагогічної діяльності.

Ураховуючи об'єктивні умови сучасних реалій української освіти, здійснити потрібне переосмислення можливо лише з урахуванням теоретичних і практичних здобутків прихильників згаданої вище теорії.

Оскільки в педагогічній теорії і практиці України вже існує певний багаж напрацювань у напрямку вивчення окремих складових теорії вільного виховання (далі – ТВВ)

в педагогічному досвіді минулого і сучасності (В. Андрущенко, О. Барило, В. Василенко, Л. Вовк, Г. Головка, С. Гончаренко, І. Зайченко, Ж. Ільченко, В. Коваленко, Є. Коваленко, С. Максименко, С. Муравська, Л. Ніколенко, А. Растригіна, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, В. Юрченко, М. Ярмаченко та інші), то метою даної публікації стало здійснити спробу реалізації нового погляду на сутність сучасної педагогічної діяльності суб'єктів освіти у контексті теорії вільного виховання (як важливого і актуального історико-педагогічного явища) із загостренням уваги на роботі в дошкільній галузі. За забезпечення новизни у досягненні поставленої мети можливе шляхом застосування синергетичного підходу до історико-педагогічних досліджень, у контексті якого стає можливим пояснення наукових ідей і понять не лише педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями.

Отже, враховуючи об'єктивні умови реалії сьогодення, зазначимо, що поняття "педагогіка" (як ключова категорія освіти ХХІ ст.) перебуває у тісному взаємозв'язку з поняттям "сфера освіти" (як загальноприйнята універсальна категорія), що і буде підґрунтям даної наукової розвідки. Реалізація досягнення визначеної вище мети можлива шляхом вирішення наступних завдань: а) розглянути поняття "педагогіка" з урахуванням освітніх реалій сучасності; б) подати нове означення словосполучень "педагогічна діяльність" і "сучасна педагогічна діяльність" як самостійних науково-педагогічних категорій; в) переосмислити сутність поняття "свобода" (як ключової педагогічної категорії ТБВ на межі ХІХ–ХХ та на поч. ХХІ ст.) в освітній сфері з позицій сьогодення; г) проаналізувати окремі теоретичні розробки, базові у роботі сучасних ДНЗ в контексті ТБВ.

Перш за все, звернемо увагу на сутність провідної освітньої категорії "педагогіка" з урахуванням досягнень у сфері розвитку освіти ХХІ ст.

Так, розмаїття існуючих поглядів на сутність даної категорії вказує сьогодні на специфіку історичного часу, в який відбувалось здійснення експериментальних досліджень освітньої практики та обґрунтовування отриманими результатами теоретичних вчень. Першопочатково антична природа етимологічного походження дефініції "педагогіка" (від грецького παιδεις – діти і αγω – веду) несе інформацію про дітоводіння, але в зв'язку з поступовим розвитком культури зарубіжні і вітчизняні освітяни по-різному розуміли і трактували її суть. Так, у ХVІ ст. сенс педагогіки М. Монтеня вбачав у науковому спрямуванні, в ХІХ ст. К. Ушинський розглядав його як мистецтво, наприкінці ХХ ст. М. Підласистий трактував його як систему діяльності, а на межі ХХ–ХХІ ст. А. Алексюк зазначив на його сприйнятті через ототожнення з поняттям "антропологіка" (від грецького "антропос" – людина, тобто людиноведження) [11].

Враховуючи те, що протягом останніх 20 років в українській освіті активно відбувається перехід з суб'єкт-об'єктних характеристик педагогічного процесу до суб'єкт-суб'єктних, під час визначення сутності поняття "педагогіка" важливо сьогодні також виходити з позицій прихильників ідей ТБВ, які зазначали на важливості самореалізації суб'єктів педагогічного процесу у різноманітних видах діяльності. Оскільки самореалізація у контексті синергетичного підходу розглядається як спонтанний процес виникнення у відкритих системах, що перебувають у нестабільному стані, нових, складніших за існуючі структур (багатоваріантних, спрямованих як на внутрішні зміни, так і на навколишнє середовище) (М. Богуславський, 1999), то сенс науково-педагогічної категорії "педагогіка" варто розглядати в напрямку універсальної освітньо-наукової сфери:

"Педагогіка" – це універсальна освітньо-наукова сфера, в межах якої активно діють самоорганізуючі системи, взаємопов'язані між собою спільною метою досягти успішних результатів педагогічного процесу.

Специфіка діяльності суб'єктів освіти зумовлена синергетичним принципом реалізації активної взаємодії представників теоретичних і прикладних наук, котра забезпечується особливими умовами організації різноманітних форм педагогічного процесу. Підвищенню якості й ефективності майбутніх результатів педагогічної діяльності робітників освітньої сфери в різних установах сприяє сьогодні використання знань основ педагогічної ергономіки (Є. Зімниця, Н. Карапузова, В. Помогайбо, 2012), які розробляються сучасними дослідниками проблем гармонізації суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічної взаємодії [9].

Принцип універсальності взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою найповнішої самореалізації (кожного суб'єкта педагогічної взаємодії) обумовлений

на поч. ХХІ ст. високим рівнем загального розвитку суспільства і його науковими досягненнями (в теоретичному та практичному спрямуваннях). Такими надбаннями наукової думки є молоді (котрі сформувались переважно у ХХ ст.) педагогічні науки, спрямовані на вивчення та оптимізацію умов ефективного (і безпечного) розвитку та взаємодії учасників освітнього процесу – педагогічна психологія і згадувана вище педагогічна ергономіка, котра зараз перебуває на креативному етапі розвитку. У свою чергу, універсалізм педагогіки в ХХІ ст. забезпечений знаннями педагогічної психології та інших її напрямків, споріднених зі сферою освіти (психологія особистості, психологія дорослої людини, психологія релігії, етнопсихологія, соціальна психологія та ін.).

Отже, педагогіка (як універсальна освітньо-наукова сфера поч. ХХІ ст.) є об'єднувальною, взаємодоповнювальною системою організації суб'єктів педагогічного процесу. До її загального змісту сьогодні включені результати теоретичних і практичних напрацювань минулого, спрямовані на забезпечення будь-якої людини (незалежно від її належності до певного соціального прошарку або вікової категорії) освітою різного рівня, а також на корегування і вдосконалення її результатів. У наш час про це свідчить факт співіснування в педагогічній теорії і практиці таких взаємодоповнювальних складових науково-педагогічної освітньої сфери, як вікові педагогіки (переддошкільна, дошкільна, шкільна), педагогіка вищої школи, андрагогіка, етнопеддагогіка, народна педагогіка, духовна педагогіка, соціальна і пенітенціарна педагогіка, спеціальні педагогіки, професійні педагогіки, віктимологія, агогіка, героогогіка, військова педагогіка, порівняльна педагогіка. Отже, сучасний стан розробленості педагогічної теорії і практики дає підстави говорити про те, що взаємодія суб'єктів освітнього процесу здійснюється (на поч. ХХІ ст.) за *принципом синергетичної ергономіки*.

У зв'язку з цим переглянемо і сенс словосполучення *"педагогічна діяльність"* (далі – ПД). Оскільки лише в деяких педагогічних словниках подано тільки поняття "педагогічної дії" як елемента ПД (С. Гончаренко) [5] та окремо поняття "діяльність" (В. Максименко) [14], розглянемо суть ПД як самостійної науково-педагогічної категорії з позиції універсалізму (згідно з законами синергетичної ергономіки в сфері освіти ХХІ ст.). Відомо, що будь-яка наука оперує власним категорійним апаратом, який включає різноманітні поняття на означення найсуттєвіших якостей того чи іншого явища дійсності, тому визначимо сутність ПД наступним чином: *"Педагогічна діяльність" – це свідомі активні дії працівників сфери освіти, спрямовані на ефективне використання навчально-виховних методів, прийомів, засобів, організаційних форм і освітніх технологій шляхом взаємообміну необхідною інформацією учасниками педагогічного процесу.*

Враховуючи високий рівень сучасних наукових досягнень у напрямку теоретичних (гуманітарних) і практичних (природничих) наук, подамо також визначення і такої універсальної педагогічної категорії, як "сучасна педагогічна діяльність" (далі – СПД), оскільки в довідковій педагогічній літературі така категорія відсутня, а об'єктивні освітні реалії сьогодення відрізняються від умов роботи в минулому ХХ ст. Отже, *СПД – це усвідомлені активні дії, спрямовані на досягнення якісного результату у процесі виконання актуальних освітніх завдань шляхом творчого використання вільно обраних традиційних та інноваційних методів, засобів і технологій освіти у ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу.*

Оскільки СПД базується сьогодні на особистісно орієнтованому підході і суб'єкт-суб'єктних стосунках, на чому ґрунтується освітній процес у згадуваній вище теорії вільного виховання (далі – ТВВ), розглянемо сутність її центрального поняття *"свобода"* у контексті даної наукової розвідки. Так, у друкованих джерелах, зокрема у найвідоміших тлумачних словниках української мови, до слова "свобода" наведено 8 значень [7; 16]. Оскільки поняття "свобода" в українській і в російській мовах суголосні, звернемось до додаткових джерел. Так, в американському енциклопедичному словнику Функа і Венгелла [18] в англійській мові подано 13 значень слова "свобода". Безсумнівно, що ця обставина впливає на осмислення українськими дослідниками педагогічних реалій європейських країн, а також обумовлює можливі ускладнення під час вживання поняття "свобода" як універсальної педагогічної категорії. Це пояснюється багатогранністю поглядів щодо розуміння поняття свободи, які склались історично.

Сьогодні у контексті ідей вільного виховання вагоме значення має факт присутності мети, зверненої до майбутнього, підґрунтям якої є передбачення наслідків

подій, які відбуваються зараз, а також опора на знання об'єктивних тенденцій розвитку. В умовах справжньої свободи *мета* виступає як узагальнення минулого і заснований на цьому ідеальний образ майбутніх подій. Такий образ, відповідний інтересам *суб'єкта СПД* в освітній сфері, виступає стимулом активізації дій. У реаліях сьогодення знаходження необхідних і разом з тим бажаних цілей майбутньої життєдіяльності людини, а також визначення реальних можливостей їх досягнення та вибір способів діяльності для реалізації мети і, нарешті, сама ця діяльність і забезпечують умови свободи в освіті.

У зв'язку з цим класичне розуміння поняття "свобода" як універсальної (для різних наукових галузей і освітньої в тому числі) категорії відображає суперечливий рух соціального життя, фіксує його специфіку, обумовлює сам факт існування людей, обдарованих свідомістю, які беруть діяльну участь у своїй історії. Будь-який минулий історичний (історико-педагогічний) досвід завжди перебуває в тісному взаємозв'язку з сучасністю.

Тому в межах освітньої сфери початку ХХІ ст. сутність поняття "свобода" (у значенні науково-педагогічної категорії) має розглядатись у контексті самостійності особистості у процесі самореалізації освітянина в СПД. Близьким до сучасного є розуміння "природи" свободи американського педагога кін. ХІХ – поч. ХХ ст. Дж. Дьюї зазначав: "Єдиною свободою, важливістю якої не зменшується, є свобода розуму, тобто свобода спостережень і суджень, що здійснюються з корисною метою" [6, с. 57]. До цього можна додати свободу вибору і творчого використання існуючих (в наші дні) методів, засобів, технологій освіти у процесі СПД.

У контексті ТВВ у сфері сучасної професійної ПД (як і в будь-які історичні часи) вагомим постає методичне забезпечення реалізації освітніх завдань. Універсальним засобом у сфері освіти впродовж багатьох віків було і залишається слово. На це вказують сучасні друковані зібрання педагогічної мудрості віків. Так, наприклад ще В. Короленко зазначав: "Слово – це не іграшкова куля, що летить за вітром. Це знаряддя праці: воно має підіймати за собою конкретну вагу. І тільки за тим, скільки воно захоплює і підіймає за собою чужого настрою, ми оцінюємо його значення й силу" [13, с. 326]. Поряд з цим він наголошував на тому, що слово, мистецтво і література допомагають людству в його русі від минулого до майбутнього.

У зв'язку з цим розглянемо розуміння поняття свободи в реаліях українського дошкільця початку ХХ ст. Так, наприклад у середовищі сучасної педагогічної громадськості широковідоме ім'я С. Русової – засновниці дошкільної галузі вільної України поч. ХХ ст. Вона глибоко вивчала світовий педагогічний досвід, переосмислювала його в тогочасних реаліях української освіти з метою вдосконалення якості майбутньої ПД освітян України.

С. Русова, вступаючи в діалог з відомим французьким просвітителем Ж.-Ж. Руссо, висвітлює й аналізує принципи вільного виховання у своїй ненадрукованій роботі "Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури", в якій проглядається неоднозначне ставлення української просвітельки щодо його думок про природу виховного процесу, який мусить "лише повернути природу на добрі вчинки". "Такий погляд Руссо, – наголошує С. Русова, – трохи занадто ідеалістичний. Може чиста природа дитини і не має в собі зла і може вільно себе виявляти, але тепер ми знаємо шкідливий вплив спадщини, оточення і не можемо ідеалізувати дитину. Крім того, ми знаємо, що в душі дитини мають велику силу егоїстичні імпульси, які від вільного виховання легко можуть перейти в жорстокість, властолюбність і покусати душу дитини. На поч. ХХ ст. було організовано кілька шкіл і дитячих садків на принципі вільного виховання, з повною відсутністю обов'язковості, і вони не дали добрих наслідків; але сама ідея вільного виховання є велика вимога, вона зробила нову епоху в педагогіці" [15, с. 59]. Дане розкриття тогочасних педагогічних експериментів наголошує на урахуванні сучасних знань психолого-педагогічних особливостей виховної роботи з дітьми-дошкільниками і вказує на необхідності тісної співпраці вихователів ДНЗ з професійними психологами у процесі СПД.

Враховуючи глибоку обізнаність С. Русової в особливостях зарубіжного і українського досвіду застосування ідей ТВВ у роботі з дітьми дошкільного віку на межі ХІХ–ХХ ст. (про що зазначено у попередньому дослідженні) [4], взаємозв'язок принципів та ідей ТВВ з основоположними ідеями її педагогічної концепції можна зобразити у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Ідеї ТВВ	Принципи ТВВ	Основоположні ідеї та принципи педагогічної концепції С. Русової	Роботи С. Русової, в яких простежується її прихильне ставлення до ідей та принципів вільного виховання
Ідея природовідповідності навчання і виховання	Принцип природовідповідності Принцип свободи	Принцип природовідповідності Принцип свободи	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури, Дошкільне виховання, Ідейні підвалини школи, Нова школа соціального виховання, Нові методи дошкільного виховання, Дидактика та ін.
Ідея педоцентричної освіти	Принцип педоцентризму	Принцип природовідповідності	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури та ін.
Ідея побудови педагогічного процесу на психологічній основі	Принцип індивідуалізації навчання Принцип життєствердження Принцип свободи Принцип співробітництва Принцип досвідного навчання	Принцип індивідуалізації навчання Принцип життєствердження Принцип свободи Принцип співробітництва Принцип досвідного навчання	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури, Нові методи дошкільного виховання, Теорія і практика дошкільного виховання, Національна школа у різних народів та ін.
Ідея свободи у навчанні і вихованні	Принцип активності дитини Принцип співробітництва Принцип гуманізму	Принцип активності дитини Принцип співробітництва Принцип гуманізму	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури, Нова школа, Про колективне та групове читання, Дошкільне виховання, Нова школа соціального виховання та ін.
Ідея вільного саморозвитку особистості	Принцип активності дитини Принцип співробітництва Принцип гуманізму Принцип досвідного навчання	Принцип активності дитини, Принцип співробітництва Принцип гуманізму Принцип досвідного навчання	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури, Теорія і практика дошкільного виховання, Дидактика та ін.
Ідея культуровідповідності	Принцип гуманізму Принцип досвідного навчання	Принцип гуманізму Принцип досвідного навчання	Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури та ін.

Слід наголосити, що, впроваджуючи у дошкільну українську практику минулого ідеї ТВВ, С.Русова була одним із небагатьох зразків українських науковців-практиків, які реально оцінювали надмірне захоплення будь-якими реформаторськими ідеями в освіті. Вона застерігала українську педагогічну спільноту від ідеалізації зарубіжних методик, вдавання в крайнощі у їх практичному використанні в роботі з дітьми дошкільного віку.

Отже, опираючись на історичний досвід згаданих вище прихильників ідей ТВВ, наголосимо, що ключовими принципами ТВВ є принцип свободи, принцип активності дитини, принцип природовідповідності освіти, принцип досвідного навчання, принцип гуманізму (як домінуючий принцип ідеї культуровідповідності у ТВВ) та принцип життєствердження, котрі суголосні з багатьма ідеями і принципами у змісті освітнього законодавства України останніх років, а також з висловленими думками у навчально-методичній літературі освітньої галузі.

Реалізація визначених принципів передбачена в СПД фахівцями української дошкільної галузі у XXI ст. Так, наприклад О. Л. Кононко, обґрунтовуючи головну мету ПД (в роботі з дітьми дошкільного віку в сучасних ДНЗ), вона подає новий термін "життєва компетентність" (який суттєво наголошує на актуалізації згаданого

вище принципу ТВВ – принципу життєствердження). Автор говорить про неї як нову освітню стратегію, котра змінить загальну мету навчально-виховного процесу у СПД. Вона спрямовує зусилля сучасних педагогів на створення сприятливих умов для того, щоб дитина (перебуваючи в освітньому середовищі) оволоділа *"наукою і мистецтвом життя"* [10], що є дуже важливим у наш час.

Цілком зрозуміло, що ефективність і майбутні якісні показники СПД працівників освіти в Україні обумовлені індивідуальним вибором методів, прийомів, засобів і технологій роботи, а також самовдосконаленням своїх професійних характеристик шляхом самостійного пошуку і використання необхідної літератури та електронних джерел, зміст яких був би зрозумілим для освітянина.

Передусім в роботі з дітьми дошкільного віку вихователь сучасного освітнього ДНЗ завжди опирається на чинне законодавство України, адаптоване до вимог, висунутих країнами-учасницями Болонського процесу наприкінці ХХ ст. Інноваційні підходи в освіті сьогодні відображаються у змісті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012) і Базовому компоненті дошкільної освіти (2012).

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти [2] завдання для реалізації СПД згруповані в 7 освітніх ліній. Варто зауважити, що у сутності змісту багатьох з них простежується суголосність з реалізацією згаданих вище ідей і принципів ТВВ. Наприклад, у здійсненні СПД за освітньою лінією "Особистість дитини" передбачено формування позитивного самосприйняття дитини, її активної життєдіяльності. Поряд з цим одним із завдань СПД в ДНЗ визначено формування таких базових якостей особистості, як довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоствавлення, самооцінка (що передбачено прихильниками ідей ТВВ).

Забезпечення реалізації ідей природовідповідності та культуровідповідності освіти відображено також у змісті завдань освітніх ліній "Дитина у світі культури" та "Мовлення дитини".

У свою чергу, шляхи реалізації принципу активності дитини, свободи, співробітництва та досвідного навчання простежуються у змісті завдань освітньої лінії "Гра дитини", шляхом реалізації СПД робітників ДНЗ, спрямованої на розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Це також суголосно з ідеями і принципами ТВВ та позиції згадуваної вище С. Русової, котра зауважувала на факті присутності слухняності дитини, котра в умовах свободи повинна спиратись на "вільне довір'я" [15, с. 140]. Звичайно, безмежною свободою діти користуються у ході навчально-виховних ігор. Тому для суб'єктів СПД в сучасних ДНЗ важливими і актуальними для практичного застосування є ігри, за технологією саморозвитку дитини М. Монтесорі (італійської представниці ТВВ).

Наприклад, *гра "Килимок часу"*. Гру бажано проводити у другій половині дня. Як матеріал у грі використовується довгий килимок із цупкої тканини, розділений на кілька частин: одним кольором пофарбоване поле "до людей", іншим – час "перших людей" тощо. До килимка заздалегідь готуються тексти про найважливіше в кожному часі, а також картинки до них. Діти за допомогою вихователя прикріплюють (прочитані попередньо) тексти, а потім підбирають до них картинки [17].

Частина творчих розробок ігор і свят (з урахуванням принципу природовідповідності), які бажано частіше проводити з дошкільниками, подані у методичному забезпеченні Базового компоненту дошкільної освіти. На зразок сценарію радісного проживання п'ятниці [12]. Особливо цінними для практичного використання працівниками ДНЗ є матеріали, подані в сучасній (2012 рік) навчально-методичній літературі [1; 8], в змісті якої знайшли відображення технології і методики, побудовані з урахуванням ідей ТВВ. Систематичне використання у СПД в ДНЗ згаданих джерел має забезпечити якісні результати роботи сучасних освітян.

Підсумовуючи, зауважимо, що сьогодні (поч. 20-х рр. ХХІ ст.) сутність педагогічних категорій ПД, СПД, як і самої педагогіки, варто розглядати з позицій універсальності, а поняття "свобода" (як сучасну педагогічну категорію) сьогодні варто сприймати крізь призму принципів самостійності і життєствердження. В цілому ж реальний стан розвитку сфери освіти (у суголосності з ідеями ТВВ кін. ХІХ – поч. ХХ ст.) свідчить про початок вторинного етапу роботи суб'єктів СПД на засадах принципу

синергетичної ергономіки. Якісні результати майбутньої ПД освітян забезпечить систематичне використання згаданих вище джерел; перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення і виявлення особливостей роботи принципу синергетичної ергономіки.

Література

1. Андрющенко Т. К. До здоров'я дітей – через освіту дорослих: технологія взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами : навч.-метод. посіб. / Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 176 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція) / МОНМСУ ; НАПНУ. – К., 2012. – 21 с.
3. Барило О. А. Ідеї вільного виховання кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук / Барило О. А. – К., 2004. – 258 с.
4. Барило О. А. Ідеї західноєвропейської теорії вільного виховання кінця ХІХ – першої третини ХХ століття у контексті педагогічної концепції С. Ф. Русової / О. А. Барило // Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – Чернівці : ЧДПУ, 2007. – С. 42–48.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
6. Дьюї Дж. Досвід і освіта / Дж. Дьюї ; пер. з англ. М. Васильченко. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Г. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.
8. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід : посіб. на допомогу дошкільним працівникам / авт.-упоряд. : Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко. – Мандрівець, 2012. – 376 с.
9. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помагайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 192 с.
10. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. До Базової прогр. розв. дитини дошк. віку "Я у Світі" : навч.-метод. посіб. / О. Л. Кононко. – К. : Світлич, 2009. – 208 с.
11. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
12. Методичне забезпечення Базового компонента дошкільної освіти у журналі "Вихователь-методист дошкільного закладу" // Спецвипуск журналу "Вихователь-методист дошкільного закладу". – 2012. – 42 с.
13. Педагогічна мудрість віків : навч. посіб. / уклад.: В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2009. – 326 с.
14. Педагогічний словник / авт.-уклад. В. Максименко (Бібліотечка газети "Шкільний світ"). – К., 2001. – 42 с.
15. Ф. 3889. Русова С. Ф. – Українська буржуазна націоналістка-емігрантка, професор українського педагогічного інституту, голова української національної жіночої ради. оп. 2, спр. 2. Русова С. Історія педагогіки в зв'язку з розвитком культури. Рукопис і рецензії різних авторів на неї.
16. Словник української мови: у 10 т. / ред. кол.: І. С. Назарова, О. Петровська та ін. ; І. Білодід (голова). – К., 1978. Т. 9. – 1978. – 916 с.
17. Третя зустріч з великою Монтессорі // Фесюкова Л. Б. Зустрічі з педагогами: комплект наочних посібників для дошкільних закладів і початкової школи / Л. Б. Фесюкова. – Х. : Ранок, 2008. – 24 арк.
18. Funk & Wagnalls standard reference encyclopedia / Joseph Laffanv Morse (ed.in.chief). – N. Y. : Standard reference works publishing company, 1962.

УДК 378.14

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Беспарточна О. І.

У статті обґрунтовано передумови розробки та впровадження Національної системи кваліфікацій в освітянський простір Російської Федерації, розкрито важливість дослідження російських реформ освіти для подальшого використання у реформуванні української системи вищої освіти згідно з євроінтеграційним напрямком України.

Ключові слова: російська система освіти, Національна система кваліфікацій, професійна освіта, освітні реформи.

В статье раскрыта необходимость разработки и внедрения Национальной системы квалификаций в систему образования Российской Федерации, раскрыта важность исследования российских образовательных реформ для дальнейшего использования в реформировании украинской системы высшего образования согласно евроинтеграционного курса Украины.

Ключевые слова: российская система образования, Национальная система квалификаций, профессиональное образование, образовательные реформы.

The author substantiates the preconditions of development and implementation of the National system of qualifications in the Russian Federation and reveals the importance of research on the Russian educational reforms for further use in reforming the Ukrainian system of higher education in accordance with the European integration course of Ukraine.

Key words: Russian system of education, National system of qualifications, professional education, educational reforms.

Динамічні процеси у системі освіти Російської Федерації супроводжуються еволюцією освітніх програм. Реформи освіти викликаються суттєвими змінами як в економіці, так і у соціальній сфері Російської Федерації, особливо враховуючи євроінтеграційний курс держави. Радикальні зміни російської системи освіти зачіпають всі її елементи і ланки, а підписання Болонської декларації поставило нові завдання перед країною щодо реформування освітньої галузі.

Росія є найближчим сусідом України, тому у рамках євроінтеграції нашої країни досить актуальним є вивчення соціально-економічних передумов розробки та впровадження Національної системи кваліфікацій Російської Федерації, адже цей процес знаходиться під впливом міжнародних тенденцій у сфері професійної освіти і навчання, розробкою професійних стандартів. Опис програм стандарту, з позицій результатів навчання, дозволяє чітко визначити, чого досягне учень при успішному завершенні навчання, забезпечить прозорість і порівнюваність стандартів як усередині, так і між кваліфікаціями, а також забезпечить єдиний формат між вимогами сфери праці, змістом програм і оцінюванням результатів навчання. Головною метою створення Національної системи кваліфікацій став розвиток системи освіти в інтересах формування соціально активної, гармонійно розвиненої, творчої особистості в ім'я економічного і соціального прогресу суспільства.

Метою статті є виявлення соціально-економічних передумов, що супроводжували розробку та впровадження національної системи кваліфікацій у Російській Федерації та виокремлення чинників, корисних для реформування української системи освіти.

Як вважає А. О. Фурсенко, на базі прогнозу науково-технологічного розвитку РФ на довгострокову перспективу до 2030 р., реформування як системи професійної освіти, так і науково-технічної сфери стає важливою в умовах докорінної перебудови всієї промисловості, переходу до інноваційної економіки [3, с. 10].

Практика міжнародної співпраці 90-х рр. ХХ ст. показує, що справедливої основи у визнанні еквівалентності навчальних курсів і програм домогтися надзвичай-

но важко. Освіта, навіть якщо вона надається безкоштовно, є найбільш масовою і вельми дорогою і, як усяка послуга, реалізується в умовах конкуренції з метою отримання високого прибутку чи рейтингу.

В. І. Бінов зазначає, що причини розробки та впровадження Національної системи кваліфікацій можна поділити на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх причин відносяться: перехід економіки Російської Федерації на ринкові механізми; відсутність узгодженості галузі праці та галузі освіти; занепад якості підготовки кадрів для ринку праці, потреба у соціальному захисті випускників професійної освіти. До зовнішніх причин відносяться: побудова економіки, заснованої на знаннях; забезпечення якості освіти на інституційному, національному та європейському рівнях (Болонський та Копенгагенський процес); мобільність та конкурентоспроможність робітників [1].

Основою сучасної освітньої політики Російської Федерації є соціальна адресність і збалансованість соціальних інтересів. Стратегічні цілі модернізації освіти досягаються у процесі постійної взаємодії освітньої системи з представниками національної економіки, науки, культури, охорони здоров'я та усіх зацікавлених відомств і громадських організацій з роботодавцями [2].

Спрямування бюджетних коштів, призначених на реалізацію програм розвитку, безпосередньо в освітні установи сприяє розвитку їх фінансової самостійності. Подушний принцип розподілу коштів у загальну освіту дає можливість повною мірою враховувати об'єктивні особливості міських і сільських навчальних закладів [3].

Освіта сьогодні є одним із засобів вирішення найважливіших проблем не лише суспільства у цілому, але й окремих індивідів. Як і в будь-якій державі, у Росії характер систем освіти визначається соціально-економічним і політичним ладом, а також культурно-історичними і національними особливостями. Вимоги суспільства до освіти формуються системою принципів державної освітньої політики.

В той же час, як зазначає М. Л. Пальчук, сучасна система професійної освіти всіх рівнів не відповідає вимогам часу, суспільства та вимогам ринку праці. У більшості випускників навчальних закладів відсутні практичні навички, вміння та необхідні компетенції [4].

Результатом реалізації пріоритетного національного проекту "Освіта" Російської Федерації має стати досягнення сучасної якості освіти, адекватної соціально-економічним умовам. Державна підтримка інноваційних програм вищих навчальних закладів, установ початкової та середньої професійної освіти, створення нових федеральних університетів спрямовані на підвищення якості професійної освіти, її взаємозв'язку з економікою країни і окремих регіонів. Відкриття нових бізнес-шкіл також орієнтоване на формування власної системи підготовки управлінських кадрів найвищого класу. Досягається глобальна модернізація регіональних систем освіти, що забезпечує умови для отримання якісної освіти незалежно від місця проживання та розширення громадської участі в управлінні освітою.

У ряді завдань соціально-економічного розвитку галузей соціально-культурної сфери, які постали перед Російською Федерацією, передбачається продовження реструктуризації мережі освітніх установ, що показано на рис. 1.

У реалізації прав громадян на безкоштовну загальну освіту, в основному, виражаються державні соціальні гарантії тих, що навчаються. Існує прямий зв'язок освіти з політичною сферою. Діяльність освітніх установ безпосередньо залежить від неї. Принципи державної політики у галузі освіти ґрунтуються на конституційних нормах, будучи базовими не тільки для підготовки правових законодавчих актів, але і для безпосередньої реалізації в окремо взятих навчальних закладах.

Нова система освіти Російської Федерації орієнтується на входження у світовий освітній простір. Домінуючою тенденцією сучасності є вільне переміщення через національні кордони ресурсів, людей, ідей. Одне з її проявів – інтеграція національних систем освіти. Сьогодні Російська Федерація активно бере участь у багатьох міжнародних проектах, задіяна в обміні учнями, професорсько-викладацькими кадрами. Традиції і норми світової освіти вільно проникають у РФ. Культурна трансформація суспільства виражається як у глобалізації, інтернаціоналізації культури, так і в бажанні зберегти свою самобутність. Телебачення, Інтернет як засоби аудіовізуальної комунікації, популяризація англійської мови стирають межі у культурному просторі. Одночасно напружуються шляхи збереження культурної самобутності. Гармонізація цих різноспрямованих тенденцій є умовою сталого розвитку сфери освіти.



Рис. 1. Напрями реструктуризації мережі освіти РФ

Розробка Національної рамки кваліфікацій та галузевих рамок кваліфікацій у Російській Федерації зумовила створення відповідного незалежного органу, який представляв би потреби роботодавців. Відповідним кроком керівництва РФ було створення Російського союзу промисловців і підприємців (РСПП) та Національної агенції з розвитку кваліфікацій. Прийнята Національна рамка кваліфікацій стала складовою Російської національної системи кваліфікацій.

М. Коулз, О. Олейнікова, А. Муравйова розглядають її як сукупність механізмів правового й інституційного регулювання попиту на кваліфікації робітників з боку ринку праці й пропозицій кваліфікацій з боку ринку освіти та навчання, яка містить: перелік видів трудової діяльності, у якому професії згруповано за галузями професійної діяльності і рівнями кваліфікації; професійні стандарти за галузями професійної діяльності; процедури визнання професійних стандартів; національну рамку кваліфікацій; інституційні, організаційні і методичні механізми розробки і реалізації національної або регіональної політики у галузі кваліфікацій; каталог кваліфікацій, ранжованих за рівнями, за кожною галуззю професійної діяльності з зазначенням результатів необхідної освіти і навчання (компетенцій) у вигляді каталогу програм навчання; систему забезпечення якості кваліфікацій (процедури оцінювання і підтвердження сертифікації кваліфікацій, засвоєних під час формальної і неформальної освіти і трудового досвіду) [5, с. 7].

Розробка та подальше впровадження Національної системи кваліфікацій задіяли різні соціальні інститути у державі. Російські педагоги, науковці, представники промисловості і бізнесу єдині у поглядах на те, що у сучасному світі фонд важливих професіографічних відомостей має тенденцію до відносно швидкого морального старіння, світ професій відзначається нестабільністю, відбувається зміна у зв'язках праці і професійної освіти [6]. Саме тому стандарти вимагають постійного корегування та концептуального і методологічного оновлення відповідно до викликів часу, що, в свою чергу, відображається у необхідності постійного вдосконалення нормативно-правових актів РФ, категоріально-понятійного апарату з проблем стандартизації.

Таким чином, соціально-економічними передумовами створення Національної системи кваліфікації Російської Федерації стало: прискорення модернізації російської освіти, комплекс заходів з реалізації пріоритетних напрямів розвитку освітньої системи країни, адекватна сучасна якісна освіта, безкоштовна та доступна для кожного громадянина. Це дає змогу зробити висновок щодо комплексності підходу до проблеми підготовки працездатного населення держави. Врахування особливостей

розвитку ринку праці зумовлюють необхідність консолідації зусиль щодо створення професійних стандартів та, відповідно, Національної системи кваліфікацій. Впровадження Національної системи кваліфікацій передбачає безпосередню участь працевдавців, соціальних партнерів, учених, представників вищих навчальних закладів. Україна при створенні своєї Національної системи кваліфікацій може використати досвід Російської Федерації у цій галузі, враховуючи при цьому і наші національні особливості. Перспективними напрямками дослідження є вивчення нормативно-правової бази Національної системи кваліфікацій у Російській Федерації.

Література

1. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации / В. И. Блинов, Б. А. Сазонов, А. Н. Лейбович и др. – М. : ФГУ "ФИРО", Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. – 7 с.
2. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://mon.gov.ru>. – Назва з екрана.
3. Доступность качественного образования для всех – достижима. Выступление министра А. А. Фурсенко на заседании итоговой коллегии Минобрнауки России 19 марта 2010 года "Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2009 году и задачах на 2010 год" // Профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 9–12.
4. Пальчук М. Л. Створення єдиного освітнього середовища професійної освіти в умовах європейської інтеграції / М. І. Пальчук // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (5–7 березня 2009 року). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2009. Ч. 1. – 2009. – С. 205–208.
5. Коулз М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / М. Коулз, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – М. : РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. – 115 с.
6. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2005. – 172 с.

УДК 373.5.026:001.8

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ПІЗНАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Васьківська Г. О.

У статті досліджується необхідність засвоєння старшокласниками наукових знань для набуття методологічної компетентності.

Ключові слова: методологія, методологічні знання, методи пізнання, система знань про людину, старшокласники.

В статье исследуется необходимость усвоения старшеклассниками научных знаний для приобретения методологической компетентности.

Ключевые слова: методология, методологические знания, методы познания, система знаний о человеке, старшеклассники.

The author of the article explores the necessity of mastering scientific knowledge by high-school students for achieving methodological competence.

Key words: methodology, methodological knowledge, methods of cognition, system of knowledge about man, high-school students.

Постановка проблеми. Глобалізаційні зміни в суспільстві призвели до трансформації базової парадигми освіти: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до навчання здатності навчатися і самовдосконалюватися. Отже, завданням сучасної школи є виховання особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, яка вміє опрацьовувати інформацію з різних джерел, критично мислити, розв'язувати професійні і життєві проблеми. Основою для моделі випускника школи має стати те, що закладено державними освітніми стандартами, програмами і планами. Які ж знання необхідні кожному? Очевидно, ті, що забезпечують становлення цілісної картини світу, у якому людина живе, у якому вона повинна вміти орієнтуватися, який їй необхідно буде розумно видозмінювати. Мета освіти – забезпечити умови для самовизначення особистості, сформуванню адекватну світовому рівню загальну культуру суспільства, соціальні установки громадянина. Самовиховання, самопізнання, саморегуляція, самовдосконалення бачаться як дороговкази, утім за цим криється головне – переосмислення самоцінності знань. У прагматичному оточенні визнається цінність тих знань, що стають інструментом для себетворення. Цінність знань полягає не в їх науковій цінності, а в цінностях, за допомогою яких залучають дитину до цих знань. Тож на перший план висувається проблема, як зробити так, щоб знання набули ціннісно-сміслового значення і їх можливо було застосувати у будь-якій ситуації.

Здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати й упроваджувати наукові винаходи на основі глибоких удосконалених знань, умінь і навичок формує дослідницьку компетентність, яка, в свою чергу, поділяється на загальнонаукову – здатність особистості за допомогою аналізу і узагальнення, класифікації, оцінювання, системного й порівняльного аналізу здобувати необхідну інформацію щодо наукових винаходів і прогнозувати можливості їх застосування; спеціально-наукову – це здатність особистості за допомогою загально- і спеціально-наукових методів (історичного, порівняльного, логічного, абстрагування, аналітичного, статистичного, соціологічного, моделювання, графічного, системного аналізу тощо) здійснювати наукове дослідження у певній галузі науки, за певною спеціальністю.

Уможливити бажане можна за умови, якщо серед знань, що їх мають засвоїти учні, чільне місце посядуть методологічні, які конкретизують поняття "методологія навчання".

Для нашого дослідження ключовим є питання, пов'язане з якістю висвітлення в змісті шкільної освіти комплексу методологічних знань, які сприятимуть подоланню суперечностей між:

- реально існуючими об'єктами і знаннями про них, що зафіксовані мовою науки, тобто об'єктами наукового та шкільного пізнання;
- принципами орієнтації на структуру реальності і структуру науки.

Аналіз останніх досліджень. У дидактиці є низка праць, спеціально присвячених проблемі навчання учнів методів наукового пізнання, є й такі, що торкаються її у зв'язку з розв'язанням інших проблем. Спеціального розв'язання проблема озброєння школярів методів наукового пізнання набула в дослідженнях Л. А. Боброва, Д. В. Вількеєва, В. В. Зав'ялова, М. В. Зуєвої, Л. Я. Зоріної, Б. І. Коротяєва, Ю. А. Кусого, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Ю. В. Сенкова, М. А. Ушакової та ін.

У багатьох працях аналізується співвідношення науки й навчального предмета, навчального й наукового пізнання, методів навчання і методів науки (М. А. Алексєєв, А. М. Алексюк, Л. П. Аристова, В. А. Вединяпіна, С. А. Шапоринський та ін.).

У наукових доробках Л. І. Зоріної, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна обґрунтовано вимоги до змісту шкільної освіти, серед яких – включати зміст, необхідний для створення в учнів уявлень про часткові й загальнонаукові методи наукового пізнання [9, с. 105]. Багато дидактів вважають ці методи рівноправним компонентом змісту освіти, виокремлюючи їх поряд з такими категоріями, як поняття, факт, закон, теорія в окремий вид знань, який необхідно засвоїти в процесі навчання [5; 6].

Мета статті. Дослідити сутність методологічної компетентності та вказати шляхи її формування в учнів старшої школи, що спрямовуватиме підростаюче покоління на розвиток внутрішньої потреби формувати власну цілісну картину світу.

Виклад основного матеріалу. Як зазначається в українській енциклопедії, методологія – це: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовується в якійсь науці; 2) учення про методи пізнання й перетворення дійсності. Історично методологія виникла у зв'язку з необхідністю філософського осмислення світу, необхідністю систематизації і пояснення нагромадженого досвіду [10, с. 480].

Методологія – це теорія методів пізнання, система знань про організацію науково-дослідної діяльності. Багато зарубіжних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження, наукового пізнання.

У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як науковий метод пізнання, тлумачать як теорію методів дослідження. Зокрема, С. І. Гончаренко вказує, що методологія – це вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Дослідник розрізняє: а) часткову методологію як сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [4].

Методологічні знання – це систематизовані способи, методи, прийоми та операції навчання, які забезпечують учнів методологією діяльності, способами теоретичного й практичного пізнання, перетворення знань, технологією самовизначення й самореалізації.

До методологічних знань відносить такі, що об'єднуються завданням пізнання довкілля, себе самого, світу, сприяють навчання й вихованню. Ці знання поділяються на:

- методи, які мають статус узагальнених і застосовуються в усіх сферах діяльності для здобуття побутового й наукового знання (навіть попри те, що насуваються тенденції, за яких знання про навколишній світ, а отже, і про людину як її складову кидаються під ноги прагматизму і споживацтву, слід яскраво та випукло розкривати суть методологічної компетентності, формувати її в учнів як основу, на якій зростають провідні ідеї щодо розвитку і розбудови держави, де важливість знань, їх самоцінність сприйматимуться як продукт власного розуму і звияти). Це загальнологічні методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення тощо);
- методи дослідження, які використовуються у науковому пізнанні (спостереження, вимірювання, моделювання, аналогія, гіпотеза тощо);
- спеціальні методи, які виступають у формі фундаментальних пізнавальних об'єктів (фізика – калоритмічний метод та ін., хімія – гідрування, органічний синтез тощо).

До методологічних знань відносять "фундаментальні освітні об'єкти" (А. В. Хуторської). Це вузлові моменти основних освітніх галузей, на основі яких констру-

юється система знань про них. Це найбільш загальні фундаментальні поняття і категорії, які визначаються як метазнання.

Оскільки до змісту соціального досвіду входять не лише здобуті знання, а й методи, то їх здобуття обумовлюється необхідністю засвоєння методологічних знань. Важливо, як вказував Л. М. Толстой, знати не тільки те, що земля кругла, але й те, як люди дізналися про це.

У сучасній практиці вимоги до навчального процесу безперервно зростають. Глибина засвоєння основ сучасної науки, ефективність освіти узалежнюються від пізнавальної активності учнів, від того, наскільки свідомо й міцно оволоділи вони методами пізнання. На жаль, у сучасній школі учням пропонуються "готові" знання, без огляду на те, у який спосіб вони були здобуті. Така ситуація у шкільній практиці склалася внаслідок того, що методологічний аспект знань не набув свого розкриття такою самою мірою, як і аспект фактуальний (предметний).

Основою добору й реалізації методологічних знань виступає особистісна модель учня, що встановлюється на кожному етапі навчання. Універсальні цільові орієнтири формуються як провідні групи особистісних якостей учнів – когнітивних, методологічних, оргдіяльнісних, комунікативних та ін.

Формування кожної з особистісних якостей має свої особливості.

Групи особистісних якостей виражаються здебільшого як певні знання, уміння, навички, ціннісні установки, способи діяльності тощо, які пов'язані з дисциплінами, що вивчаються. Реалізація методологічних знань також має певні особливості, адже вони є інструментом пізнання й усвідомлення його результатом.

Оволодіння методологічними знаннями відбувається у діяльності, що вимагає їх застосування, а також за безпосереднього вивчення змісту й особливостей методологічних знань. Паралельно методологічні знання застосовуються як предметні знання. Ставляться завдання на спостереження, постановку проблеми, формулювання гіпотез тощо.

У нашому дослідженні ми дотримуємося трактування терміна "методологічні знання", що його витлумачила Л. Я. Зоріна, а саме: під методологічними знаннями ми розуміємо знання про знання й методи наукового пізнання [5, с. 152]. Проблема ознайомлення учнів зі спеціальною інформацією про окремі види знань (факти, поняття, закони, теорії) не набула належного обґрунтування в працях українських дослідників. Саме тому ми зосередили свою увагу переважно на вивченні проблеми озброєння школярів методами наукового пізнання.

Ще в кінці 50-х рр. ХХ ст. М. А. Данілов зазначав, що водночас з оволодінням учнями знаннями як результатом історичного розвитку має відбуватися й оволодіння методами наукового пізнання [11, с. 23]. У сучасній педагогіці ця проблема набуває все більшої актуальності у зв'язку з необхідністю створення сприятливіших умов для оволодіння школярами глибокими й міцними знаннями, для розвитку їхнього мислення, формування умінь самостійно здобувати знання. З огляду на це у стандарті базової освіти методи наукового пізнання виділені в окрему змістову лінію.

У теорії педагогіки питання про те, яких саме методів наукового пізнання слід навчати учнів, ще остаточно не вирішено. Тож більшість дослідників розглядають значення та умови використання окремих методів у процесі навчання.

Найповніше в дидактиці вивчено питання про методи порівняння, узагальнення, моделювання, спостереження і метод експерименту. Так, у дослідженнях М. І. Єнікеєва, Г. Д. Кирилової, Б. І. Коротяєва, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко детально досліджено дидактичний бік порівняння: роль його і місце на різних етапах навчання, мета на різних стадіях засвоєння знань; вивчені особливості процесу порівняння залежно від певних об'єктивних і суб'єктивних чинників; розглянуто умови використання порівняння при вивченні різного за змістом навчального матеріалу.

У дослідженнях Ю. А. Коварського, Ю. А. Кусого, В. Ф. Паламарчук, В. В. Попковича, Н. М. Розенберга, М. А. Солодихіна визначена специфіка моделювання як теоретичного методу та прийому навчання, розкриті функції, роль і місце моделювання у навчальному процесі; виявлені дидактичні умови, методи і прийоми його використання у процесі засвоєння нових знань.

У роботах Л. Я. Зоріної, Г. М. Гайдука, В. В. Зав'ялова, В. М. Корсунської, І. Я. Лернера, В. С. Полосіна, Ю. В. Сенько та багатьох інших розгорнуто виписані особливості використання методів спостереження й експерименту в шкільній

практиці, їх види і структура, а також визначено місце і значення цих методів у процесі засвоєння знань та умови їх використання у навчанні.

Детально проблема співвідношення дедукції й індукції в науковому пізнанні та у навчанні досліджена в працях Д. В. Вількеєва [1; 2]. Автор розглядає індукцію й дедукцію у взаємозв'язку. Він зазначає, що єдність цих методів не зводиться лише до їх взаємодоповнення в процесі пізнання. Аналіз логічної структури індукції й дедукції дав Д. В. Вількеєву можливість виявити наявність в індукції дедуктивного моменту, а в дедукції – індуктивного. "Індукція і дедукція зберігають свою протилежність доти, поки ми їх розглядаємо поза межами живого процесу пізнання" [2, с. 16]. Дослідник виявив і обґрунтував співвідношення цих методів у процесі вивчення знань, логіко-дидактичні шляхи відображення в учнів сучасного змісту освіти, розвитку їхнього мислення.

Останнім часом посилилась увага вчених до таких методів наукового пізнання, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення. Визначена структура цих методів, їх роль і місце при вивченні різних предметів. Так, структури аналізу і синтезу досліджували Е. М. Єнікеєв, В. Ф. Паламарчук; абстрагування – Е. М. Кабанова-Міллер, В. Ф. Паламарчук.

У деяких дослідженнях розкрито значення аналогії в організації пізнавальної діяльності школярів, визначена її дидактична суть, структура і здійснена класифікація [7].

Окрім зазначених досліджень, проведених на одному методі наукового пізнання, в дидактиці є праці, де в системі розглядається питання ознайомлення школярів із загальнонауковими і спеціальними методами науки (Л. Я. Зоріна, В. І. Коротяєв, Ц. Т. Мергеладзе), всебічно вивчаються можливості навчання учнів загальних методів мислення (Д. В. Вількеєв, В. Ф. Паламарчук). У цих роботах розглядаються питання, які стосуються дидактичних умов навчання учнів методів наукового пізнання.

Методи наукового пізнання виконують у процесі навчання різноманітні функції: вони є самостійним об'єктом вивчення, засобом реалізації принципу науковості, який передбачає включення змісту, необхідного для створення в учнів уявлень про спеціальні й загальні методи наукового пізнання; виконують функцію засобу засвоєння програмового матеріалу; загальні методи пізнання за конструювання змісту навчального матеріалу можуть відігравати роль засобів узагальнення й систематизації знань.

У дидактиці наразі не зовсім однозначно розв'язується питання про об'єкти вивчення, що складають зміст освіти. Проте всі дослідники відносять до основних видів знань, що вивчаються в школі, факти, поняття, закони, теорії [3; 5; 6; 9]. Включення до змісту програмового матеріалу інформації про види знань необхідне для свідомого системного засвоєння знань з основ наук, подолання суперечності між реально існуючою живою природою (об'єктом наукового пізнання) та об'єктом шкільного пізнання. Вивчення окреслених видів знань з метою формування їх системи передбачає, передусім, усвідомлення учнями їх суттєвих характеристик і зв'язків. Суттєві характеристики (суттєві ознаки) фактів, понять, законів, теорій, зв'язки між ними відображені насамперед у їх філософських визначеннях. Нагадаємо їх з метою визначення можливостей розкриття у процесі навчання.

Теорія пізнання розглядає факти як ті явища, події, процеси, форми руху матерії, які ввійшли до сфери людського пізнання, стали предметом і результатом людської діяльності. Факти – це певні фрагменти самої дійсності, які стали нам відомими у результаті спостереження, експерименту, практики тощо. У науковий вжиток факти входять, зберігаються і опрацьовуються не як реальні явища чи події, а як їх опис за допомогою мови чи спеціальних знаків, як емпіричні знання. Отже, з гносеологічного погляду, факти – це науково здобуті дані про явище, яке існує тепер чи було в минулому. У логічному розумінні факти розглядаються і як елементи наукового знання, і як його основа.

Поняття – це результати, у яких узагальнено дані досвіду. Поняття, що встановлені наукою, розкривають й узагальнюють суттєві ознаки та властивості предметів чи явищ, визначають головні зв'язки та відношення між ними. Поняття знаходяться в постійному розвитку, вони безупинно рухаються, переходять одне в одне тощо. Кожне поняття, розвиваючись, об'єднується з іншим простим поняттям і утворює складне.

Внутрішній суттєвий зв'язок явищ, що зумовлює їх необхідний, закономірний розвиток, відображається в законі. Закон виявляє певний порядок причинового, невидимого зв'язку між явищами чи властивостями матеріальних об'єктів, суттєві відношення, що повторюються і за зміни яких виникає певна зміна інших [13].

Залежно від джерела, способу отримання, закони поділяються на теоретичні й емпіричні. До першого виду належать закони, в основі яких лежать безпосередні спостереження. Закони, які створюються на основі даних, здобутих у результаті процедур узагальнення, ідеалізації тощо, називаються теоретичними.

Теорія – це система узагальненого знання, що пояснює ті чи інші сторони дійсності. Кожна теорія має складну структуру. Вона складається з двох головних частин: основ і результатів. Основи – це частина теорії, яка включає групу основних понять, вихідних даних та емпіричний базис; результати – це частина теорії, у якій на базі вихідних посилок пояснюються, інтерпретуються відомі факти, передбачаються нові [5, с. 187].

Відомо, що в більш доступному, адаптованому для школярів вигляді ці визначення включені до програмового матеріалу старшої школи. Проте і в основній загальноосвітній школі для усвідомлення навчального матеріалу учням необхідно вміти розрізняти факти, поняття, закони. Як доведено в низці досліджень [5; 8; 12], значно сприяє формуванню таких умінь використання у процесі навчання структурно-логічних схем опису різних видів знань (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структурно-логічні схеми опису видів знань (за А. В. Усовою)

Факт	Поняття	Закон	Теорія
Ознаки явища, за яким його виявляють	Явища чи властивості, що описуються даним поняттям	Визначення поняття	Дослідне обґрунтування теорії
Умови, за яких відбувається явище	Визначення поняття	Досліди, що підтверджують справедливості закону	Основні поняття, положення, закони, принципи
Зв'язок певного явища з іншими	Зв'язок поняття з іншими	Приклади використання закону на практиці	Основні результати
Приклади використання явища на практиці		Умови, за яких працює закон	Практичне використання. Межі використання

Під структурно-логічними схемами у нашому дослідженні розуміється сукупність певної кількості послідовно розміщених питань, відповідно до яких цілісно розкривається зміст об'єкта знання чи діяльності з огляду на поставлену мету. Із цих схем учням видно, що види знань мають не лише різний набір суттєвих характеристик, а й різняться рівнем узагальненості, широтою й глибиною зв'язків, що в них відображені.

Ефективність використання структурно-логічних схем опису видів знань не лише доведена в наукових дослідженнях, а й успішно підтверджується шкільною практикою. Їх використання сприяє розумінню учнями положення про те, що, хоча види знань існують у системі наук як самостійні елементи, між ними простежується генетичний зв'язок: наукові факти слугують основою утворення понять, наукові факти і поняття складають базу для формування теорії і входять до них як елементи, поняття і факти, що конкретизують теорії, закони тощо.

Висновки. Усвідомлення учнями видів знань і їх діалектичного взаємозв'язку – не самоціль, а шлях до якісного зрушення у знаннях учнів, підвищення рівня їх узагальненості, засвоєння структури змісту навчання і водночас засіб подолання суперечності між живою природою і її вивченням у школі у вигляді певних знань. З огляду на це ми вважаємо за необхідне проводити спеціальну цілеспрямовану діяльність для формування в школярів знань про види знань. Здійснений аналіз філософської і педагогічної літератури показав, що до змісту освіти слід включати такі елементи інформації щодо цього виду допоміжних знань: визначення видів знань; структурно-логічні схеми їх опису; ієрархічний зв'язок між ними.

Наукове пізнання відповідає не тільки на запитання, як відбувається перебіг події, але й чому перебіг відбувається саме в такий спосіб. За випадковим воно знаходить необхідне, закономірне, за одиничним – загальне, й на цій підставі передбачають явища, перебіг подій, зміну об'єктів. Передбачення як таке дає можливість контролювати процеси, управляти ними.

Для набуття методологічної компетентності є доцільним запровадження факультативного курсу "Наукове пізнання". Мета пропонованого курсу – ввести учнів у складний і захоплюючий світ наукового пізнання, розкрити еволюційні шляхи його становлення й розвитку, формувати вміння визначати своє місце у суспільному житті і роль у процесі формування системи знань про людину; сформувати в учнів навички методологічно грамотного осмислення конкретно-наукових проблем та умінь їх розглядати у світоглядному контексті історії науки. Завдання курсу:

- навчити учнів аналізувати інформацію про природу та соціум, розрізняти наукове, псевдонаукове й паранаукове знання;
- сприяти формуванню наукового світогляду;
- підготувати до сприйняття нових наукових фактів і гіпотез;
- дати учням основи наукових знань та їх рівнів;
- сприяти засвоєнню учнями знання історії науки як невід'ємної частини історії людства;
- сформувати вміння орієнтуватися в методологічних підходах і бачити їх у контексті існуючої наукової парадигми.

Література

1. Вилькеев Д. В. Методы научного познания в школьном обучении / Д. В. Вилькеев. – Казань : Таткнигиздат, 1972. – 550 с.
2. Вилькеев Д. В. Соотношение индукции и дедукции в структуре и процессе изучения основ наук как дидактическая проблема и пути ее решения : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Вилькеев Д. В. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1982. – 33 с.
3. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики : посіб. для вчителя / С. У. Гончаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 208 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зорина Л. Д. Дидактические основы формирования системных знаний старшеклассников / Л. Д. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
6. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы / И. Я. Лернер // Теория содержания общего среднего образования и пути её построения : сб. науч. трудов АПН СССР. – М. : Изд-во АПН СССР, 1978. – С. 41–72.
7. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. ; Казань : Таткнигиздат, 1972. – 550 с.
8. Перминова, Л. М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Перминова Л. М. – М., 1979. – 19 с.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
10. Українська Радянська Енциклопедія. – 2-ге вид. – К., 1981. Т. 6. – 1981.
11. Урок в восьмилетней школе / под ред. М. Л. Данилова. – М. : Просвещение, 1966. – 247 с.

УДК 377/378-058.17(8)

СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Жижко О. А.

У статті надано результати педагогічного аналізу концептуальних засад освіти дорослих на сучасному етапі розвитку науки. Автором встановлено, що сучасний андрагогічний підхід характеризується конфронтацією особистого, соціально-культурного та професійного досвіду одного дорослого (учня) з іншим (вчителем) у процесі навчання. Освіта дорослих полягає в консолідації, підтримці та поширенні інтересу до навчання, відкритті нових перспектив соціально-культурного та професійного життя; аналізі професійної траєкторії дорослого, його особистого зростання та ролі в ньому нових знань.

Ключові слова: освіта дорослих; концептуальні засади освіти дорослих; сучасний андрагогічний підхід.

В статье представлены результаты педагогического анализа концептуальных основ образования взрослых на современном этапе развития науки. Автором выявлено, что современный андрагогический подход характеризуется конфронтацией в процессе обучения личного, социально-культурного и профессионального опыта одного взрослого (ученика) с другим (учителем). Образование взрослых заключается в консолидации, поддержке и распространении интереса к учебе; открытии новых перспектив социально-культурной и профессиональной жизни; анализе профессиональной траектории взрослого, его личного роста и роли в нем новых знаний.

Ключевые слова: образование взрослых; концептуальные основы образования взрослых; современный андрагогический подход

The article presents results of the pedagogical analysis of conceptual foundations for adult education at the present-day stage of scientific development. The author has established that the modern androgogical approach is characterized by confrontation of personal, social, cultural and professional experience of one adult (a student) with another (a teacher) in the educational process. Adult education consists in consolidation, support and promotion of interest in learning, discovery of new perspectives in social, cultural and professional life, analysis of adult professional trajectory, personal growth and the role of new knowledge in it.

Key words: adult education, conceptual foundations of adult education, modern androgogical approach.

Одним із важливих завдань, що стоять перед людством у ХХІ ст., є необхідність постійного засвоєння нових знань та неперервна їх актуалізація, можливі за адекватної підготовки для аналізу існуючих проблем, їх розв'язання та пошуку альтернатив за допомогою креативного мислення, рефлексії, критичного ставлення до дійсності та розвитку дослідницьких навичок, прагнення до відкриття.

Питання освіти дорослих та концепції освіти впродовж усього життя привертали увагу людей ще з античних часів. Сьогодні ця проблема є надзвичайно актуальною, вона пов'язана зі швидким застаріванням раніше отриманих навичок та необхідністю отримання нових. В останні десятиріччя процеси глобалізації, науково-технічний прогрес, міграційний рух в усьому світі вимагають того, щоб людина набувала нових знань все своє життя. Наша освіта не закінчується після випуску з середньої школи, ВНЗ або аспірантури, тобто після закінчення формального навчання та отримання офіційного диплому, а, скоріше, розпочинається з цього моменту та набуває якісно нового сенсу. Формальна освіта надає людині тільки фундамент знань, так би мовити, платформу для подальшого когнітивного, особистого та професійного розвитку впродовж "дорослого" життя.

Освіта дорослих є складовою загального освітнього простору, в якому освіта визначається як процес соціалізації, за допомогою якого суспільство передає своїм

новим членам (молодому поколінню) через соціальні інститути знання, морально-етичні цінності, навички, норми поведінки, інструментарій для діяльності індивіда в різних життєвих сферах. Отже, освіта передбачає передачу стандартів поведінки, що заздалегідь встановлені групами людей з найбільшим життєвим досвідом та повинні бути засвоєними і втіленими на практиці учнями із покоління в покоління [9, с. 25].

Існують три види освіти: формальна, неформальна та інформальна. Формальна освіта здійснюється в дошкільних, шкільних та вищих навчальних закладах, державних або приватних, при закінченні яких людина отримує офіційний документ, що акредитує її освітній рівень (дошкільний, неповний середній, середній, вищий, післядипломний). Неформальна освіта отримується на курсах, семінарах, у гуртках або інших тимчасових та короткострокових навчальних заходах та не акредитує ніякий освітній рівень. Інформальну освіту людина одержує впродовж усього життя завдяки спілкуванню з іншими людьми та впливу навколишнього середовища.

Наукою, яка займається питаннями освіти молодого покоління, є педагогіка, що походить від грецького слова *pedagogía* (*paidos* – дитина і *ago* – вести, направляти). Метою педагогіки є організація навчального процесу, при цьому беруться до уваги фізіологічні, психологічні, інтелектуальні та інші особливості тих, хто буде навчатися, а також соціально-культурна характеристика суспільства, в якому живе учень. Допоміжною педагогічною дисципліною є дидактика, що вміщує в себе набір стратегій (педагогічних технологій) для фасилітації навчання [11, с. 3].

Таким чином, педагогіку можна визначити як науку та мистецтво навчати, тобто передавати знання, досвід, морально-етичні цінності тощо за допомогою різних засобів, якими можуть бути власний досвід вчителя, природа, лабораторії, дидактичний матеріал, підручний матеріал, технічні засоби, мистецькі твори, мова, корпоральне вираження, символи та інші проксемічні компоненти (вербальне та невербальне вираження). Однак педагогіка займається проблемами навчання тільки підростаючого покоління.

В античні часи, коли було сформульовано поняття "педагогіка", вважалося, що навчання стосується тільки дітей і має відбуватися в навчальному закладі; людину можливо виховати, навчити тільки в певний період її життя – у дитинстві. Проте з др. пол. XVIII ст. з появою робіт Миколи Грундтвіґа про неперервну освіту ця ідея починає розвінчуватися. Стає зрозуміло, що навчання є процесом, що постійно супроводжує людину протягом усього життя і не існує такого періоду, коли б соціальне або природне середовище, що оточує індивіда, не мало на нього впливу. Зміни в поведінці людини, її світогляді, поглядах, ідеології, звичках тощо відбуваються навіть у дуже похилому віці. Сама есенція людини говорить про те, що вона може навчатися все своє життя. Незважаючи на те, що, безумовно, в дитинстві та юнацтві інтелектуальний розвиток індивіда проходить у якісно інших умовах, цей процес не припиняється і в дорослому віці [10, с. 16].

Беручи до уваги вищесказане, освітню науку та майстерність неперервного виховання і навчання людини в будь-який період її фізіологічного та психічного розвитку (дітей, підлітків, молоді, дорослих) і будь-яких особливостей її культурного, соціального та ергологічного життя, доречно називати *агогікою* (*Ciencias Agógicas*), або *антропоагогікою* (*Antropos* – людина, *ago* – вести, проводити). Ця дисципліна, в свою чергу, підрозділяється на:

- пайдагогіку (*Paidagogía*), що вивчає питання виховання дітей дошкільного віку;
- педагогіку (*Pedagogía*), що займається проблемами навчання дітей молодшого шкільного віку;
- гебегогіку (*Hebegogía*), що розглядає освіту підлітків та середню освіту;
- андрагогіку (*Andragogía*), що турбується про освіту молоді та дорослих середнього віку;
- геронтологіку (*Gerontogogía*), що займається проблемами навчання дорослих третього віку [9, с. 43].

Отже, при розгляді підрозділів науки агогіки можна перекоонатися, що предметом педагогіки є процес навчання людини у віці з 6 до 12 років, тобто впродовж незначної частини її життя. Даний підрозділ агогіки не включає в себе особливості навчального процесу ні підлітків, ні дорослих. Цими питаннями займаються спеціальні дисципліни, а саме гебегогіка, андрагогіка та геронтологіка.

Таким чином, освіта дорослих є феноменом, який за своїм специфічним характером потребує окремого вивчення. Доросла людина як суб'єкт освіти діє в певних фізичних та соціальних умовах, на її діяльність мають вплив різні історичні, географічні, інституційні та інші фактори. Її організм досяг свого антропометричного, анатомічного та фізіологічного розвитку, має певну морфологію, фізичну силу, психоматичну характеристику, що разом становлять її індивідуальність. Отже, фактори, що впливають на освіту дорослих, відрізняються від тих, що є значущими для процесу навчання дітей та підлітків, і потребують спеціального аналізу [8, с. 30].

Важливість андрагогічного підходу до навчання дорослих виправдана також тим, що дорослість є біопсихолого-соціальною та ергологічною (гр. "ергон" – праця та гр. "логос" – слово, трактат) дійсністю; доросла людина має здатність навчатися впродовж усього життя, а для елементарного виживання та розвитку суспільства в нових постіндустріальних умовах необхідно неперервно виховувати та навчати всіх членів цього суспільства.

Андрагогічний підхід є необхідним компонентом освіти дорослих. Він базується на методі індивідуальної, соціальної та ергологічної орієнтації дорослої людини для розвитку в ній навичок самодетермінації. Освіта дорослих відрізняється від процесу виховання дітей, метою якого є формування зрілості, розвиток психічних структур дитини або підлітка, навчання поведінки в суспільстві, в колективі, заміна існуючих уявлень учня про вчителя та бажання "переробити" його, зробити схожим на себе. Доросла людина не потребує цих педагогічних дій, тому що вона вже є зрілою та може самостійно прийняти рішення про згоду чи незгоду з будь-якими ідеями або діями соціальної групи, до якої вона належить, де має рівні права та обов'язки з іншими членами та може раціонально впливати на власне життя й життя суспільства. Для цього дорослому потрібні знання та мотивація. Освіта дорослих не передбачає передачу культурного універсуму від одного покоління іншому, в ній не існує фігура вчителя в строгому розумінні її як "того, хто виховує", "нав'язує" учневі бачення світу дорослих. З даної точки зору освіта дорослих може мати бідириективний або монодириективний характер [9, с. 64].

Таким чином, андрагогічний підхід характеризується конфронтацією особистого, соціально-культурного та професійного досвіду одного дорослого (учня) з іншим (вчителем) у процесі навчання, а також взаємообміном та взаємозбагаченням духовними цінностями (знаннями, почуттями, досвідом тощо) одне одного. В процесі освіти дорослих немає чіткої диференціації між учнем та вчителем, вони обидва є індивідами з певним досвідом, обидва рівноправні члени суспільства. Традиційне розуміння навчання, що має дві основні складові: "той, хто навчає, знає", і "той, хто навчається та не знає", – теоретично не існує в андрагогіці. З'являється новий тип взаємозбагачувальної діяльності, в якій тим, хто навчається, є не тільки учень, а й учитель. Ця ситуація проявляється з найбільшою активністю, коли дорослий учень має вагомий елементи для рефлексії та обговорення з учителем змісту навчального матеріалу [11, с. 6].

Іншою характеристикою андрагогічного підходу є раціональність, що пов'язана з логічною та діалектичною формою мислення дорослої людини. Дорослий чітко усвідомлює, для чого він навчається, він оцінює індуктивно або дедуктивно позитивні наслідки свого освітнього процесу, сам приймає рішення про необхідність навчатися; планує свої навчальні дії та реалізує їх згідно з безпосередніми професійними, трудовими та життєвими інтересами.

Освіті дорослих притаманні також такі риси, як уміння абстрагувати та втілювати отримані нові знання в практику. Доросла людина здатна до абстрагування та раціонального мислення, вона вміє використовувати свій досвід для вирішення повсякденних життєвих, соціальних та професійно-трудовах проблем. Ці навички інтеграції та втілення знань мають функціональний характер та забезпечують і поширюють мотивацію дорослих учнів, що сприяє трансформації емоційно-вольової поведінки [10, с. 22].

Андрагогічний підхід принципово відрізняється від педагогічного тим, що функцією останнього є стимуляція, спостереження, догляд за поведінкою дитини, розкриття та спрямування в потрібне русло її природних здібностей, інстинктів, емоцій, прищеплення навчальних, трудових та морально-етичних навичок, а також викликання та поглиблення її інтересу до навчання, прагнення до позитивних навчальних та виховних результатів. Тобто головною метою педагогічного процесу є розбудова особистості учня. Проте андрагогіка має інші завдання, в її цілі не входить викликання

інтересу та стимулювання мотивації студента, які він і так має. Освіта дорослих полягає в консолідації, підтримці та поширенні інтересу до навчання, відкритті нових перспектив соціально-культурного та професійного життя; орієнтації та порад щодо навчання; підвищенні професійно-трудової кваліфікації, актуалізації знань та умінь, роз'ясненні необхідності подальшого особистого розвитку та культурного збагачення; аналізі професійної траєкторії дорослого, його особистого зростання та ролі в ньому нових знань.

В умовах неперервної освіти пряме педагогічне керівництво замінюється опосередкованим, навчання все більше набуває форми самонавчання. Тому викладач дорослих має володіти специфікою навчання та самонавчання дорослих учнів, враховувати їх психолого-фізіологічні особливості. Проблема можливостей дорослої людини щодо навчання є одним з напрямів наукових досліджень світової науки [7, с. 175].

Іншим важливим питанням є визначення поняття дорослого учня. Наприклад, в латиноамериканських освітніх системах, в яких освіта дорослих асоціюється з ліквідацією неписьменності, програми народної освіти для дорослих спрямовані на всіх громадян віком від 15 років, що не мали можливості закінчити початкову та неповну середню школи. Проте існують наступні визначення дорослого, що навчається. Це людина, яку характеризують п'ять особливостей, що відрізняють її від недорослого учня: вона уособлює себе самостійною, самокерованою особою; вона накопичує все більший запас життєвого (повсякденного, професійного, соціального) досвіду, що є важливим джерелом навчання її самої та людей, що її оточують; її готовність до навчання (мотивація) визначає її прагнення за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми та досягнути конкретної мети; її прагнення до реалізації отриманих знань, умінь, навичок та якостей; її навчальна діяльність зумовлена часовими, професійними, повсякденними, соціальними факторами [4, с. 116]. Дорослий учень є особою дорослого віку, що поєднує навчальну діяльність з участю у сфері оплачуваної праці [2, с. 45].

Отже, на сучасному етапі розвитку науки андрагогіка визначається як дисципліна, що займається питаннями виховання та навчання дорослої людини, тобто людини, що досягла свого найвищого розвитку з фізіологічної, органічної та морфологічної точок зору. Ця наука ґрунтується на ідеї, що розвиток людини в психосоціальному аспекті, порівняно з іншими біологічними істотами, відбувається безперервно і постійно впродовж усього її життя, тому необхідно вивчати процеси розвитку дорослого для розуміння умов, що їм сприяють, та розробки методики викладання даній віковій групі.

Таким чином, сучасна концептуалізація андрагогічного підходу передбачає нове ставлення людини до освіти, замінюючи його звичним сприйняттям навчання в школі або інших навчальних закладах для отримання диплому про той або інший навчальний рівень. Освіта дорослих не може обмежуватися тільки формальним навчанням, вона, безумовно, включає в себе неформальні та інформальні засоби отримання знань та умінь; освітній процес є неперервним. З цього приводу доречно згадати слова бразильського педагога П. Фрейре: "Чим більше людина аналізує реальність та власну життєву ситуацію, тим більше усвідомлює необхідність впливати на цю реальність та змінити її" [9, с. 73]. Можна стверджувати, що питаннями, які турбують сучасних науковців-освітян, є проблема взаємостосунків та ролей у навчальному процесі дорослого учня та викладача; проблема можливостей дорослої людини щодо навчання; а також проблема неформальної та інформальної освіти дорослих.

Література

1. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Бідюк Наталя Михайлівна. – К., 2009. – 431 с.
2. Громкова М. Т. Андрагогіка: теорія і практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования ; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
3. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 128 с.
4. Змеев С. И. Андрагогіка: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
5. Колесникова И. А. Основы андрагогіки / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

6. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – К., 2009. – 500 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

8. Сігаєва Л. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Сігаєва Лариса Євгенівна. – К., 2010. – 559 с.

9. Hernández G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México / G. E. Hernández. – México : CREFAL, 2008. – 170 p.

10. Jarvis P. Adult education and Lifelong Learning : Theory and practice / P. Jarvis. – 3rd edition. – London and New York : RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004.

11. Márquez A. Andragogía. Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 9–11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html (15.01.2011). – Назва з екрану.

УДК 37.014.53:378

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВНЗ ТА ДЕРЖАВНИХ І НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Коляденко С. М.

У статті проаналізовано теоретичні основи, принципи та основні завдання соціального партнерства закладів вищої освіти з державними і недержавними організаціями, а також наведена можлива модель такого партнерства з досвіду роботи кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: соціальне партнерство, громадянське суспільство, соціальне замовлення, соціальне спонсорство.

В статье проанализированы теоретические основы, принципы и основные задачи социального партнерства высших учебных заведений с государственными и общественными организациями, а также приведена возможная модель такого партнерства из опыта работы кафедры социальной педагогики и педагогического мастерства Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.

Ключевые слова: социальное партнерство, гражданское общество, социальный заказ, социальное спонсорство.

The author of the article analyzes theoretical foundations, principles and main objectives of social partnership between institutions of higher education and governmental and non-governmental organizations. A possible model of such partnership from the experience of the Department of social pedagogy and pedagogical skills at Zhytomyr State University named after Ivan Franko is described.

Key words: social partnership, civil society, commissioning of social services, social sponsorship.

В умовах удосконалення відносин власності виникає об'єктивна необхідність узгодження інтересів різних верств населення. Світовий досвід переконує, що досягнути злагоди у суспільстві та підвищити ефективність розвитку будь-якої сфери діяльності можна лише в умовах соціального миру та співробітництва всіх секторів суспільства.

Сучасне громадянське суспільство представляють у вигляді трьох невід'ємних складових, які дають змогу виділити основні інститути, що функціонують в ньому.

Перший сектор – державний: органи державної влади на всіх рівнях, а також всі види державних підприємств та організацій, які функціонують у будь-якій сфері діяльності, у тому числі соціальной, і засновані на державній та змішаних формах власності з переважною часткою державної участі.

Другий сектор – комерційний (бізнес-сектор): недержавні прибуткові організації.

Третій сектор – недержавні, неурядові, незалежні, некомерційні, неприбуткові, благодійні організації.

Усі зазначені суспільні інститути для узгодження своїх дій можуть перебувати у соціальному партнерстві. В економічній літературі соціальне партнерство – це такий тип і система відносин між працедавцями і найманими працівниками, за яких у рамках соціального миру відбувається узгодження їхніх найважливіших соціально-трудова інтересів. Словосполучення "соціальне" означає суспільне, тобто те, що відноситься до життя людей і їх стосунків у суспільстві; "партнер" (від французького слова "партія") – учасник спільної діяльності. На підставі такої етимології можемо запропонувати визначення соціального партнерства в освіті – це такий тип і система відносин між освітніми закладами і державними, недержавними та комерційними організаціями, за яких у рамках соціального миру та двосторонніх угод відбувається узгодження їхніх найважливіших інтересів. Механізм такого соціального партнерства спирається на державну законодавчу та нормативно-правову базу і проявляється через:

- державне соціальне замовлення – принципи, правила і положення формування, розміщення і використання на конкретній основі (через конкурсний механізм) замовлень на соціальні програми підприємствами незалежно від форм власності, що знаходить своє відображення у державному замовленні в галузі освіти;

- соціальне обслуговування – участь соціальних партнерів в обслуговуванні замовників освітніх послуг, що обумовлено вимогами акредитації та ліцензування навчальних закладів;

- державне соціальне спонсорство – надання освітніми закладами пільг некомерційним організаціям (повне чи часткове звільнення від сплати за користування державним чи муніципальним майном; матеріально-технічне забезпечення тощо);

- лобіювання – допомога з боку освітян НДО у процесі легалізації і правового регулювання лобістської діяльності недержавних організацій.

Соціальне партнерство у системі освіти є об'єктом особливої уваги дослідників, зокрема українських та російських: П. Г. Байдаченко, В. І. Жуков, Г. В. Задорожний, А. А. Іонов, О. Б. Іонова, Т. Ф. Маслова, А. А. Рибіна та ін. Законодавчу основу для розробки моделі соціального партнерства у сфері освіти в цілому дають Закони України "Про об'єднання громадян" [1], "Про державну службу" [2], "Про вищу освіту" [3] тощо.

До сфери соціального партнерства освітніх закладів та НДО входять питання:

- впровадження ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами, повний перехід на навчання за Державними стандартами;

- досягнення консенсусу з питань забезпечення часткової, вторинної або повної зайнятості студентів;

- створення додаткових робочих місць на засадах державного соціального замовлення;

- організація нормального режиму проходження виробничих практик студентами вищих навчальних закладів;

- оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціалістів з використанням комп'ютерної техніки та інформаційних технологій;

- забезпечення соціальних партнерів навчально-методичними розробками з боку випускових кафедр ВНЗ;

- ведення взаємного стажування викладачів та співробітників партнерських організацій;

- підготовка та видання спільної навчально-методичної літератури;

- співпраця соціальних партнерів ВНЗ з усіма підрозділами та службами закладу;

- реалізація соціально значущих програм, соціальних проектів та акцій спільними зусиллями на паритетних умовах.

В основу відносин між соціальними партнерами можуть бути покладені принципи, вироблені Міжнародною організацією праці (МОП), які мають універсальний характер. Перший принцип полягає в тому, що загальний і міцний мир у світовому співтоваристві може бути встановлений тільки на основі соціальної справедливості. Другий принцип проголошує необхідність створення нормальних, "людських" умов праці в усіх країнах. Соціальні партнери певної країни, регіону, підприємства при вирішенні соціально-трудовах проблем повинні враховувати ті наслідки, які можуть викликати їхні дії в інших країнах чи регіонах. Третій принцип важливий у контексті дотримання свободи слова та свободи об'єднання. Четвертий принцип проголошує, що бідність у будь-якій країні є загрозою для загального добробуту. П'ятий принцип: усі люди, незалежно від раси, віри та статі, мають право на матеріальний добробут і духовний розвиток в умовах свободи і гідності, сталості в економіці та рівних можливостей. Шостий принцип: сприяння забезпеченню повної зайнятості і підвищення життєвого рівня [4].

Поряд із загальними принципами МОП, на яких будується ідеологія всієї системи соціального партнерства, існують специфічні правила:

- прийняття рішень на базі партисипації, тобто за безпосередньої участі причетних до проекту партнерів та їх виконавців;

- забезпечення субсидарності управління акціями партнерства, тобто прагнення делегувати повноваження щодо прийняття рішень на якомога нижчий рівень управління;

- забезпечення системності та цілісності у розробці управлінських рішень, проведення аналізу ефективності та доцільності партнерства;
- постійна турбота про своєчасне забезпечення партнерства реальною інформацією та знаннями в потрібному обсязі;
- науково-методичне забезпечення партнерства, розвиток мови спілкування та співпраці партнерів, прогнозування, програмування та планування погоджених партнерами ініціатив;
- дотримання вимог чинного законодавства;
- впровадження безперервного моніторингу розвитку методів і засобів організаційної та іншої роботи, використовуваних соціальними партнерами;
- виходити не з потрібних, а з можливих витрат та можливостей партнерів;
- реальність та ефективність досягнення мети партнерства.

Соціальне партнерство є одним із шляхів розбудови сучасної демократичної освіти, активізації всіх, кому не байдужа доля навчальних закладів через об'єднання резервів, сил, з використанням набутого досвіду та сучасних методик соціального партнерства. Зацікавленість закладів освіти у партнерстві є очевидною. Відносини партнерства необхідні для створення умов для всебічного розвитку особистості студента, реалізації його здібностей, творчого потенціалу. Складовими соціального партнерства є зміст партнерської акції, етапи; принципи її реалізації; мотивація учасників до виконання такої акції; експертиза процесів, що супроводжують соціальне партнерство [6]. На сучасному етапі розвитку освіти можна визначити три види соціального партнерства:

- 1) партнерство між соціальними групами даної професійної спільноти всередині системи освіти;
- 2) партнерство, в яке вступають робітники сфери освіти з представниками інших сфер суспільства;
- 3) партнерство, яке ініціює система вищої освіти як особлива сфера соціального життя, роблячи внесок у становлення громадського суспільства [5].

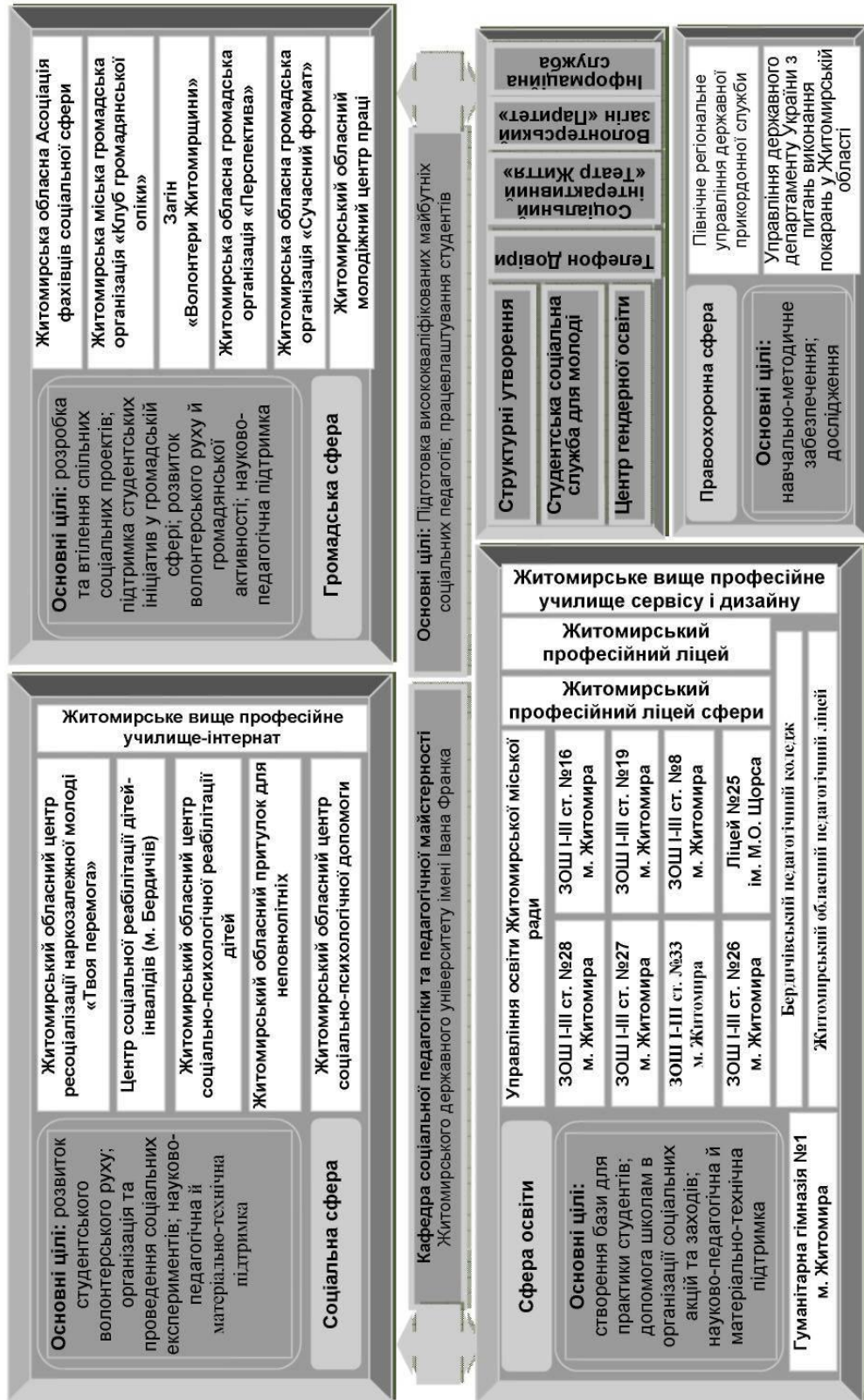
Для навчального закладу розробка моделі соціального партнерства починається із визначення напрямків партнерства. Пріоритетними ми вважаємо ті напрямки, які націлені на впровадження в умовах ВНЗ державних, регіональних та районних програм, власних проектів та дозволяють вирішувати найбільш складні проблеми розвитку закладу, кожного студента, викладача, розширення демократизації відносин між усіма суб'єктами педагогічної взаємодії. Партнерами ВНЗ на сьогодні виступають, у першу чергу, ЗНЗ, навчальні заклади III–IV рівня акредитації, поза-шкільні заклади, державні центри соціальних служб, громадські організації, правові організації тощо (див. табл.).

Визначення напрямків партнерства залежить від багатьох чинників законодавчого, часового, природного, історичного та іншого характеру. Партнерство залежить від культурно-освітнього потенціалу, традицій, ставлення можливих партнерів один до одного, рівня економічного потенціалу тощо. Партнерство ґрунтується на співпраці, на спільних інтересах та потребах, добровільності участі у партнерській акції, рівноправності усіх партнерів у межах виконання партнерської угоди (програми, проекту), відповідності змісту, цілей та наслідків вимогам законодавства в сфері освіти. Наприклад, для залучення соціальних партнерів до процесу підготовки висококваліфікованих майбутніх соціальних педагогів та їх подальшого працевлаштування кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка використовує різні форми та методи співпраці: круглі столи, міжрегіональні конференції, практикуми із соціальної педагогіки із залученням спеціалістів соціальної сфери, профорієнтаційні заходи, навчально-методична підтримка соціальних партнерів, майстер-класи для викладачів кафедр соціальної педагогіки та соціальної роботи ВНЗ, марафони майстер-класів "Випускники-студентам", соціальний патронаж організацій партнерів кафедри.

Партнерство відрізняється від поодиноких розрізнених дій саме змістом, пріоритетом загальних інтересів і цілей над інтересами окремого партнера. Саме тому вважаємо за доцільне для кожного напрямку партнерства розробляти довгострокові цільові програми (проекти), які можуть бути об'єднані у загальну програму соціального партнерства навчального закладу в галузі вдосконалення і розвитку системи освіти.

Таблиця

Модель соціального партнерства кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка в освітній, соціальній, громадській та правоохоронній сферах



Отже, з метою здійснення комплексного підходу до розвитку системи соціального партнерства в сфері освіти є доцільним:

- систематично вивчати й узагальнювати наявний зарубіжний та вітчизняний досвід організації системи соціального партнерства у сфері суспільства взагалі та в освітній сфері зокрема;
- визначати критерії та соціальні показники для аналізу стану й основних тенденцій розвитку соціального партнерства у суспільстві;
- розширювати соціальне партнерство в сфері освіти з урахуванням стратегічних напрямків і національних пріоритетів розвитку людських ресурсів у сфері безперервної освіти, змісту навчальних програм, професійної кваліфікації, атестації педагогічних і керівних кадрів, їх працевлаштування, стандартизації, акредитації навчальних закладів;
- приділяти постійну увагу проблемам підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів, вивченню ринку праці тощо.

Література

1. Закон України "Про об'єднання громадян" // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1992. – № 34. – С. 504.
2. Закон України "Про державну службу" // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1993, № 52, ст. 490.
3. Закон України "Про вищу освіту" // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – С. 134.
4. Есинова Н. И. Экономика труда и социально-трудовые отношения : учеб. пособ. / Н. И. Есинова. – К. : Кондор, 2003. – С. 102–133.
5. Рыбина А. А. Социальное партнерство субъектов образовательного пространства с представителями различных сфер экономики и общественной жизни как важнейшее условие педагогики учащейся молодежи к социально-профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] / А. А. Рыбина. – Чехов, 2003. – Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf/reports.php>. – Назва з екрана.
6. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XX ст.): в 2 т. / В. М. Шейко. – Х. : Основа, 2001.
Т. 1. – 2001. – 520 с.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ З ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

Конончук А. І.

У статті розкривається сутність педагогічної культури батьків та основні напрями роботи соціального педагога щодо підвищення її рівня в умовах ЗНЗ. Підвищення педагогічної культури батьків пов'язано з професійною соціально-педагогічною діяльністю щодо стабілізації сімейних стосунків у цілому та допомоги батькам у вирішенні окремих проблем родинного виховання.

Ключові слова: педагогічна культура батьків, напрями роботи з підвищення педагогічної культури батьків.

В статье раскрывается сущность педагогической культуры родителей и основные направления работы социального педагога по ее повышению в условиях общеобразовательного учебного заведения. Повышение педагогической культуры родителей связано с профессиональной социально-педагогической деятельностью по стабилизации семейных отношений в целом и помощью родителям при решении отдельных проблем семейного воспитания.

Ключевые слова: педагогическая культура родителей, направления работы по повышению педагогической культуры родителей.

The article reveals the essence of the pedagogical culture of parents and the main directions of the social pedagogue's work towards raising its level in conditions of general education school. Raising the level of parents' pedagogical culture is linked to professional socio-pedagogical activities aimed at consolidating family relations on the whole and helping parents in solving individual problems of family upbringing.

Key words: pedagogical culture of parents, areas of work towards raising the level of pedagogical culture of parents.

Постановка проблеми та її значення. За даними дослідження, проведеного у 2008 р. Державним інститутом проблем сім'ї та молоді, відповіді батьків на запитання: "Наскільки сім'я в українському суспільстві здатна повноцінно здійснювати сімейне виховання дітей?", розподілилися наступним чином: повністю здатна – 17%, скоріше здатна, ніж не здатна – 39%, скоріше не здатна, ніж здатна – 27%, повністю не здатна – 9%, важко відповісти – 8%. Таким чином, можна констатувати, що майже понад 40% батьків визнають свою неспроможність у виховній сфері. Досить показовим є і зміст відповідей батьків на питання щодо розуміння ними виховання дітей у сім'ї. Вони визначають, що це "вміння себе стримувати", "правильно виховувати дитину" "культура поведінки у побуті", "не бити і не ляяти дітей", "уміння бути чесним з дитиною" тощо. Більшість опитаних (62,7%) пов'язує свою виховну функцію з інтелігентністю, культурою поведінки, окремими якостями особистості. На питання "Які якості особистості повинні характеризувати вас як батьків?" респонденти, тобто батьки, на перше місце поставили "уміння виховувати" – 20%, доброзичливе ставлення до дітей – 38%, розуміння дітей – 8%, вимогливість – 11%, гумор – 15%.

Отже, існує нагальна потреба у проведенні педагогічної роботи з сім'єю.

Особистий досвід, отриманий в батьківській сім'ї, а пізніше і самостійне виконання батьківських ролей суттєво впливають на якість життя кожної людини. Зadowolняючи особисту потребу в батьківських і материнських почуттях, контактах з дітьми, їх вихованні і відтворенні себе в них, батьки виконують виховну функцію сім'ї. Значною кількістю досліджень виявлено, що чим молодший вік батьків, тим нижчий рівень виховного процесу, що відбувається у даній сім'ї. Тому виконання батьками виховної функції в сучасних умовах потребує пошуку шляхів взаємодії сім'ї і виховних інституцій суспільства. Одним із напрямів такої роботи є підвищення педагогічної культури батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософської, психологічної, соціально-педагогічної літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими умов і механізмів батьківського виховання та формування навичок батьківства, підготовки молоді до виконання батьківських функцій. Дослідженню проблем сімейного виховання присвятили свої роботи І. Бестужев-Лада, К. Вовчик-Блакитна, І. Кон, В. Кравець, Р. Овчарова, В. Постовий, І. Трубавіна та ін.

Формування педагогічної культури батьків вивчали Т. Алексєєнко, І. Гребенніков, Т.Кравченко; формування готовності до материнства – І. Братусь, В. Брутман, Н.Максимовська, С. Мещерякова, О. Нестерова, Г. Філіппова, О. Тинова; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчали Ю. Борисенко, Н. Гусак, Ю. Євсєєнкова; формуванню усвідомленого батьківства приділялася увага у дослідженнях О. Безпалько, Л. Буніної, Т. Веретенко, М. Єрміліної, В. Кравця, В. Кікінеджи, Г.Лактіонові, О. Песоцької, Н. Шевченко. Зміст, форми, методи, умови і проблеми підготовки молоді і молоді сім'ї до батьківства розкриваються у роботах Т. Говорун, А. Капської, І. Кона, О. Лещенко. Сутність, форми та методи взаємодії шкільного соціального педагога з батьками визначені у роботах І.Трубавіної, О. Безпалько, Н. Сейко, І. Козубовської, Ф. Мустаєвої та ін. Шляхи розвитку взаємодії сім'ї та школи відображено у дослідженнях В. Бочарової, Б. Вольфова, Л. Назаренко.

Але разом з тим залишаються недостатньо розробленим питання підвищення педагогічної культури батьків як напряму роботи соціального педагога в умовах ЗНЗ, оскільки батьки потребують професійної допомоги з боку кваліфікованих спеціалістів. Саме таким спеціалістом є соціальний педагог, який спрямовує свої зусилля на формування педагогічної культури батьків, а також на створення та покращення емоційного клімату у сім'ї.

Мета статті – на основі аналізу сутності теоретичних основ педагогічної культури батьків визначити основні напрями роботи соціального педагога з її підвищення.

Виклад основного матеріалу. У тлумаченні сутності педагогічної культури, розробленні основних методологічних позицій для її розгляду як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного значне місце належать педагогам, психологам та соціологам України і Росії, зокрема, Т. Ф. Алексєєнко, І. В. Гребеннікову, І. В. Дегтярик, Л. Г. Ємельяновій, В. К. Котирло, І. С. Мацковському, В. М. Постовому, О. Я. Савченко, А. Г. Харчеву та іншим. Так, Т. Ф. Алексєєнко, узагальнивши дослідження вищезазначених авторів, пропонує взяти основою для визначення поняття "педагогічна культура" філософське розуміння культури як характеристики розвитку творчих сил і здібностей людини та вчення про провідну роль діяльності в її формуванні. Особистісний прояв культури реалізується в повсякденній діяльності, у стосунках, поведінці, стилі життя, побуті, засвоєнні культурних досягнень, знань, навичок, умінь. Вона втілюється у творчій виховній діяльності і слугує формуванню духовно багатой і всебічно розвиненої особистості. Тому ми її сприймаємо як складне, інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності.

Вона зазначає, що педагогічна культура є складовою частиною загальної культури батьків, у якій закладено досвід виховання дітей у сім'ї, набутий різними категоріями батьків безпосередньо у своїй країні, інших країнах, а також узятий з народної сімейної педагогіки.

Під педагогічною культурою батьків Т. Ф. Алексєєнко розуміє їх достатню підготовленість до виховання дітей в умовах сім'ї, яка відображає їх зрілість як вихователів і проявляється у процесі родинно-шкільного виховання. Педагогічна підготовленість батьків характеризується певною сумою (основним мінімумом) знань (з психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо), вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними.

Структурно педагогічну культуру батьків складають компоненти, до яких належать психолого-педагогічні знання, навички та вміння догляду за дітьми (особливо дошкільного віку), культура педагогічного впливу. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може проявлятися у комплексі або в окремих її складових ознаках.

Основними параметрами педагогічної культури батьків, як встановлено, є моральна культура, культура мислення, культура мовлення, комунікативна культура, дидактична культура, культура праці, культура рухів, фізична культура, естетична

культура та екологічна культура. Моральна культура включає вимоги батьків до себе, їх самокритичність, дотримання моральних норм. Культура мислення передбачає наявність: проблемного мислення – вміння прогнозувати можливості виникнення труднощів виховання і намічати шляхи їх усунення; системного мислення – вміння бачити проблему з різних боків; оперативності мислення – здатності швидко реагувати на зміну обставин. Мовленнєва культура пов'язана з володінням правильною і чистою мовою, яка відповідає нормам літературної, хорошою дикцією, виразністю та образністю мови, емоційністю та багатством інтонацій. Комунікативна культура виявляється в здатності привертати до себе увагу дитини, будувати з нею довірливі стосунки, в доброзичливості спілкування з іншими, вмінні керувати собою. В основі дидактичної культури лежить вміння оптимально організувати навчальний і виховний процес, забезпечити необхідну мотивацію, володіння сучасними формами і методами виховання. Культура праці виявляється в звичці доводити розпочату справу до кінця, у турботі про якісні і кількісні результати праці, в умінні ефективно і продуктивно працювати. Рухова культура полягає в оптимальному використанні жестикуляції, вмінні вибирати позу, у висуненні вимог до красивої постави і ходьби. Естетична культура забезпечується наявністю естетичного смаку, дотриманням етики спілкування, естетичним оформленням зовнішності і побуту. Екологічна культура виявляється у здатності людини правильно поводити себе в навколишньому середовищі, дотримуватись особистої гігієни. Фізична культура пов'язана зі здоровим способом життя сім'ї.

Виходячи із зазначеної структури, автор пропонує аналізувати педагогічну культуру сім'ї як зміст взаємостосунків між батьками і дітьми через включення механізмів різних видів їх діяльності і втілення в цій діяльності моральних категорій.

Робота з батьками і наданні допомоги у вирішенні питань виховання дітей знаходиться у сфері професійної діяльності багатьох фахівців, але, насамперед, нею повинен займатися соціальний педагог, працюючи в ЗНЗ, ЦСССДМ та ін. соціально-педагогічних закладах. Ця діяльність спрямована на удосконалення взаємостосунків у сім'ї, профілактиці дисгармонії сімейних відносин, подружніх конфліктів, реалізація програми планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я членів сім'ї, формування здорового способу життя сім'ї, організацію її вільного часу, допомогу в організації сімейного господарювання та побуту, створення іміджу кожної сім'ї, ознайомлення з юридично-правовими аспектами шлюбно-сімейних стосунків, надання соціальної допомоги, організацію соціального патронажу і супроводу неблагополучних сімей, проведення благодійних акцій та допомога малозабезпеченим, багатодітним сім'ям тощо.

Основні моделі вирішення проблем у цьому напрямі для ЦСССДМ: створення консультативних пунктів, кабінетів, консультативних служб, у тому числі виїзних для роботи з сільською сім'єю, діяльність інтегрованих соціальних служб тощо. Але найбільш поширеними і ефективними стали інтерактивні форми і методи роботи з батьками. Однією з таких форм роботи з молодими сім'ями стали культурно-масові розважальні, конкурсні форми роботи, де батьки та діти разом проводять вільний час. Це не лише найбільш раціональна на даному етапі форма організації дозвілля сімей, а й пропаганда кращих сімейних традицій українського народу, звичаїв, обрядів, пошук сімейних талантів, розвиток пізнавальних інтересів членів сім'ї, творчої ініціативи, обмін досвідом у сімейному вихованні, зміцнення взаємостосунків у сім'ї, відродження родинно-побутової культури українського народу тощо. Масово-розважальні заходи, сімейні свята найчастіше проводяться за такими формами: Тиждень сім'ї, День матері, календарні, православні, релігійні свята, обряди. Вони відзначаються як щорічні обласні конкурси молодих сімей, конкурси, вечори студентських сімей, свята молодих сімей, конкурси сімейних ерудитів, на краще сімейне подвір'я, виставки дитячих творів, малюнків про сім'ю, фестиваль сімейних творчих колективів, сімейні спортивні свята, сімейні ігри, фотовиставки, спортивні змагання "Я і моя сім'я" та ін.

Допомога батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання полягає також у наданні їм допомоги у розв'язанні складних питань родинної педагогіки: підготовка батьків до народження дитини, соціально-психологічна, психолого-педагогічна допомога батькам у вихованні дітей різних вікових груп з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, підготовка дитини до школи, застосування різних форм і методів сімейного виховання, вирішення складних проблем у взаємостосунках батьків та дітей.

Ми вважаємо, що змістово два із них (робота зі стабілізації сімейних стосунків та допомога батькам у вирішенні проблем родинного виховання) можна визначити як підвищення педагогічної культури батьків. Другий може застосовуватись соціальним педагогом і у ЗНЗ.

Все вищезазначене дозволяє виділити наступні напрями підвищення педагогічної культури батьків:

1. Діагностичний. Вивчення соціальних, психолого-педагогічних умов сім'ї, її виховних можливостей вимагає від соціального педагога професійного підходу до цієї справи. При цьому можна орієнтуватися на наступну програму вивчення сім'ї:

1. Структура сім'ї; склад, співвідношення поколінь у родині, кількість дітей.

2. Батьки: вік, освіта, професія.

3. Матеріальний добробут сім'ї.

4. Суспільно-педагогічна спрямованість життя сім'ї: ставлення дорослих до своєї професії, особисті моральні якості, ставлення до виховання дітей.

5. Внутрішньосімейні стосунки: стиль взаємин між батьками, ставлення батьків до дітей, ставлення дітей до батьків, загальна психологічна атмосфера у сім'ї, виконання домашніх побутових справ.

6. Сімейні традиції.

7. Проведення вільного часу: як у сім'ї дорослі і діти проводять вихідні дні, їхні захоплення, чи є загальні, улюблені для всіх заняття.

Проводячи діагностику сім'ї, умов сімейного виховання, соціальний педагог повинен виходити, перш за все, із принципу розумної достатності, а саме не слід розширювати діагностику, якщо до цього немає необхідних показників.

Ряд спеціалістів вважає, що в основі стратегії діагностики сім'ї і сімейного виховання лежать два положення: перший (теоретичний) – причини порушення в поведінці і розвитку дитини можуть лежати або в особливостях відносин батьків до дитини і стилю їх виховання, або в неправильному перебігу процесів відносин між дітьми та батьками; другий (практичний) – побудова структури діагностики, будь-який наступний діагностичний крок робиться лише тоді, якщо отриманий відповідний результат на попередньому.

Доцільно проводити діагностику, використовуючи різні методи, зокрема метод систематичного спостереження. Для підвищення якості та результативності цього методу одержані дані спостережень бажано фіксувати в певній послідовності:

- коли проходило спостереження;
- короткий опис фактів і явищ, що спостерігаються;
- коротка характеристика фактів і явищ;
- узагальнений висновок та узагальнення;

Метод аналізу результатів виконання доручень, завдань практичного характеру дає можливість вивчити виховні уміння і навички батьків, рівень їх педагогічної майстерності. Цей метод є цілком прийнятним для вивчення дітей (творчі завдання). У подальшій роботі різні доручення, творчі завдання можуть широко використовуватися в роботі з батьками (обговорення педагогічних ситуацій, висунення проблемних питань, домашні завдання).

Сім'я як виховний колектив динамічна. На різних етапах розвитку особистості її виховна роль і функції змінюються. Тому при вивченні важливо простежити сам процес сімейного виховання, тобто встановити, насамперед, позицію дитини стосовно умов, характеру внутрішньосімейних відносин, засобів педагогічного впливу. При цьому важливо виділити як фактори, що впливають на швидку інтеріоризацію моральних норм, понять, переконань, так і ситуації, які викликають прихований або певний конфлікт між батьками та дітьми. Одним із центральних моментів має стати вивчення мотиваційної сфери поведінки дітей і дорослих.

Щоб правильно оцінити педагогічне явище, треба одержати можливість побачити його, передусім, у сприйнятті дитини, а вже потім – дорослих. Виходячи з цього, до числа постійних респондентів повинні включатися діти. При цьому треба враховувати результати взаємодії їхніх думок з думками дорослих членів сім'ї.

Метод аналізу випадків відноситься до тих, що покликаний відкрити причини вчинків людини, допомогти виявити мотиви поведінки. Для вивчення рекомендується відбирати як позитивні, так і негативні вчинки. Особлива увага має приділятися випадкам, які виникають за таких умов: позитивний сімейний мікроклімат – негативна

спрямованість поведінки дитини, негативний мікроклімат – позитивна спрямованість дитини. Цей метод також може застосовуватися для виявлення реакцій людини на ті чи інші форми виховного впливу.

Метод аналізу випадків за своєю структурою комплексний. Він може включати: а) бесіду з дитиною з приводу того чи іншого випадку з метою виявлення фактів, причин, мотивів, моральної позиції, які характеризують це явище; б) бесіду з товаришами дитини; в) бесіду з її батьками, яка може бути проведена у формі консультації; г) включення виховної ситуації аналогічного типу в життя сім'ї для виявлення повторної реакції дитини, дорослих з метою вправлення у правильній поведінці; г) створення ситуації, в якій батьки і дитина могли б реабілітувати себе в очах оточення і в своїх власних.

2. Психолого-педагогічна просвіта батьків. Це надання батькам наукових психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних і правових знань про сутність виховного процесу, розвиток і формування особистості дитини на різних вікових етапах, особливості родинного виховання, вплив сім'ї і внутрішньосімейних стосунків на виховання дітей. Просвіта батьків потребує системного та індивідуального підходу, здійснюється через індивідуальні і колективні форми роботи з використанням активних методів роботи.

При організації просвітницької роботи з батьками слід враховувати:

- педагогічну доцільність участі батьків у конкретному заході;
- наявність позитивного ставлення батьків до даного заходу;
- актуальність даного заходу для нормального функціонування сім'ї як виховного інституту, особливої людської спільноти;
- погодженість у часі та змісті з іншими заходами і справами.

Планування проводиться у кілька етапів: на тривалий термін, на рівні конкретного заходу і на рівні конкретного завдання. Кожний з наступних етапів є конкретизацією попереднього. У міру розгортання роботи з батьками до нього можуть вноситися корективи, доповнення, певні зміни, які найбільш повно відображають потреби батьків і дітей. Арсенал методів педагогізації, якими користуються соціальні педагоги, нічим не обмежується. Наприклад, інформаційні методи використовуються з метою формування понять, передачі інформації, забезпечення належної оцінки явищ; методи організації діяльності – для вироблення і відпрацювання у батьків відповідних вмінь виховної діяльності. За допомогою останніх і в ході їхньої реалізації у батьків формується єдність спеціальних знань, із способами діяльності та ціннісно-оціночних взаємин.

3. Практично-перетворювальний. Цей напрям роботи передбачає формування вмінь і навичок з виховання дітей і здійснюється шляхом залучення батьків до практики виховання дітей через участь у виховних заходах разом з дітьми, у практикумах, обміні досвідом родинного виховання під час бесід за круглим столом, соціально-педагогічних тренінгах тощо.

4. Звернення до скарбниці народної педагогіки з питань виховання підростаючого покоління, вивчення народно-педагогічних поглядів на сім'ю, родинне виховання та їх використання у сучасній практиці виховання дітей.

5. Консультування. У професійній діяльності соціального педагога використовується соціально-педагогічне консультування. Від психологічного консультування воно відрізняється за своєю проблематикою, технологія ж проведення, і теоретико-методичні засади спільні. Може проводитись в індивідуальній та колективній формі. Процес консультування умовно поділяють на 5 фаз: встановлення контакту, окреслення проблеми, робоча фаза, фаза розв'язання і фаза зворотного зв'язку. На першій фазі визначається дистанція спілкування, тип взаємодії батьків з дитиною. На першому етапі потрібно зафіксувати характер ставлення батьків до соціального педагога. У першій розмові можна з'ясувати історію розвитку дитини, виховний потенціал сім'ї, тип сімейного виховання, педагогічні установки батьків.

Друга фаза – це визначення, формулювання проблеми клієнта, проблеми сім'ї. Результатом роботи має стати погодженість суті проблеми.

На третьому етапі відбувається нове розуміння проблеми, свого роду новий погляд, відкривається новий ракурс бачення власних ускладнень.

Четверта фаза – це прийняття рішення і вироблення програми дій, у результаті чого клієнт досягає ефективної поведінки в природних умовах. У процесі роботи

консультант пропонує можливі варіанти поведінки, але остаточне рішення приймає клієнт і воно має бути визначене як власне.

П'ята фаза – зворотній зв'язок, який дозволяє констатувати міру задоволення клієнта процесом та результатом консультування з питань дитячо-батьківських стосунків та проблем виховання дітей.

Висновки. Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної, соціологічної літератури свідчить, що батьки не володіють достатніми знаннями, уміннями і навичками у вихованні дітей, тому потребують професійної допомоги з боку кваліфікованих спеціалістів, серед яких важлива роль належить соціальному педагогу. Надаючи допомогу батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання, соціальний педагог, у першу чергу, працює над підвищенням їх педагогічної культури. Основними напрямками підвищення педагогічної культури батьків ми вважаємо: діагностичний, просвітницький, практично-перетворювальний, звернення до скарбниці народної педагогіки, консультування.

Література:

1. Алексєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї : навч. посіб. / Т. Ф. Алексєнко. – К. : ІЗМН, 1997. – 116 с.
2. Орієнтовний зміст виховання в національній школі : метод. реком. / за заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : ІЗМН, 1996. – 136 с.
3. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : навч. посіб. / В. Є. Сорочинська. – К. : Кондор, 2005. – 198 с.
4. Трубавіна І. М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : науково-методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів. – К. : УДЦССМ, 2000. – 88 с.
5. Робота з сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки : тренінговий курс для спеціалістів соціальної сфери / авт.-упоряд.: В. Г. Головатий, А. В. Калініна ; за заг. ред. Т. Ф. Алексєнко. – К. : Основа-Принт, 2007. – 128 с.
6. Молода сім'я: проблеми та умови становлення / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 184 с.
7. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 2001. – 480 с.
8. Постовий В. Г. Сім'я та школа: проблеми виховання дітей : посіб. / В. Г. Постовий, О. А. Невмержицький. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 356 с.

УДК 378+37.03

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Ордановська О. І.

Стаття присвячена психолого-педагогічним аспектам підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи в профільній школі. Реформування цієї підготовки за дидактичним і психолого-педагогічним напрямками має здійснюватися з метою інтелектуального і духовного розвитку майбутніх учителів – потенційних майстрів своєї справи.

Ключові слова: підготовка вчителів профільної школи, інтелектуальний розвиток, духовний розвиток, учитель-майстер.

Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам подготовки будущих учителей физико-математических дисциплин к работе в профильной школе. Реформирование этой подготовки по дидактическим и психолого-педагогическим направлениям должно осуществляться с целью интеллектуального и духовного развития будущих учителей – потенциальных мастеров своего дела.

Ключевые слова: подготовка учителей профильной школы, интеллектуальное развитие, духовное развитие, учитель-мастер.

The article is devoted to pedagogical and psychological aspects of the training of prospective teachers of physicomathematical disciplines for work in specialized schools. Reforms in didactic and psycho-pedagogical areas of the training should be implemented for intellectual and spiritual development of future teachers – potential experts at their trade.

Key words: training of future teachers for specialized schools, intellectual development, spiritual development, highly-skilled teacher.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Затвердження Концепції профільного навчання в старшій школі (Рішення колегії МОН України № 10/12-2 від 25.09.2003 р.) та її нової редакції (Наказ МОН України № 854 від 11.09.2009 р.) спричинило висування нових вимог до професійних обов'язків та особистості вчителя профільної школи як рушійної сили, провідника та суб'єкта реалізації ідей цієї концепції. Так, учитель профільної школи повинен гнучко реагувати на рівень учнівських знань та умінь, враховувати когнітивні особливості навчальної діяльності та інтереси учнів класів різних профілів, пристосовувати зміст і форму навчального матеріалу до індивідуальних освітніх траєкторій школярів, розроблювати варіативний компонент профільного навчання тощо. Таким чином, перед системою вищої педагогічної освіти виникло важливе стратегічне завдання – підготовка вчителів нової формації, потенційних майстрів своєї справи за комплексом професійно значущих інтелектуальних, комунікаційних, вольових якостей, а саме: вчителів-інтелектуалів з високим рівнем освіченості та ерудиції з різних предметних дисциплін і вчителів-гуманістів, які здатні перетворювати навчально-виховний процес профільної школи в напрямку гармонійного розвитку кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування освіти спричинило збільшення уваги педагогів, психологів, методистів до проблеми підготовки та підготовки вчительських кадрів профільної школи. Зокрема, протягом останнього десятиріччя різні аспекти підготовки майбутніх учителів природничо-математичних та технологічних дисциплін до роботи в профільній школі досліджувалися вітчизняними науковцями Н. Алік, С. Вольянською, М. Гриньовою, М. Пайкуш, М. Пригодієм, Н. Сосницькою, І. Сотніченко, А. Степанюк; російськими вченими І. Анісімовим, Н. Артеменко, М. Афоніною, С. Ільченком, Т. Нечипорук, О. Сілановим, О. Шагдуровою, Л. Швачуновою та ін.

Водночас, як зазначає Т. Гущина, питання розгляду професіоналізації педагогічних працівників профільної освіти сьогодні залишається недостатньо вивченим і

потребує більш детального розгляду [2, с. 128]. Вченою виділяються такі провідні професійні якості педагога профільної школи: дослідницька спрямованість, наукова компетентність, високий рівень психологічних знань, культури спілкування, організаційні здібності, здатність бути фасилітатором, наставником, консультантом у формуванні професійної спрямованості учня. Як підґрунтя для вирішення професійних завдань виступає висока фахова та методична підготовка вчителя; в свою чергу, аутопсихологічна компетентність в сфері досягнень та недоліків власної діяльності і особистісних рис відіграє важливу роль у професійному розвитку вчителя профільної школи [2, с. 130–131].

Формулювання цілей статті. Мета нашого дослідження полягає у визначенні напрямків і складових підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи, котрі сприятимуть формуванню інтелектуальних та духовних якостей, становленню потенційного вчителя – майстра своєї справи; у з'ясуванні, на якому підґрунті слід вибудовувати модернізовану систему підготовки майбутніх учителів профільної школи для успішного та ефективного досягнення поставленої мети.

Виклад основного матеріалу. Про досягнення позитивного результату реформування системи підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи, про ефективність оновленої системи цієї підготовки свідчила наявність у випускників педагогічних ВНЗ певних інтелектуальних і духовних якостей. У зв'язку з цим виокремлюються два загальних вектори підготовки майбутнього вчителя профільної школи: дидактичний, який відповідає за формування і розвиток професійної компетентності вчителя, становлення вчителя-інтелектуала, а також психолого-педагогічний, що відповідає за розвиток педагогічних здібностей майбутнього вчителя і становлення вчителя-гуманіста.

До інтелектуальних якостей, котрі мають протягом навчання формуватися у студентів – майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи, відносимо високий рівень спеціальних предметних знань і вмінь та опанування педагогічною технікою. Становлення і розвиток індивідуальних інтелектуальних якостей майбутніх учителів може досліджуватися за системою характеристик інтелектуальної сфери особистості, запропонованою М. Холодною та Е. Гельфман. До цієї системи належать: інтелектуальна компетентність, інтелектуальна ініціатива, інтелектуальна творчість, інтелектуальна саморегуляція та унікальність складу розуму [6, с. 206–210].

Водночас основоположним компонентом педагогічної майстерності вчителя, що входить до складових його духовного потенціалу, є гуманістична спрямованість. Духовний потенціал вчителя, за О. Хаустовою, це інтегроване явище, що гармонійно або диспропорційно поєднує його складові компоненти – етичний, естетичний і розумовий [5, с. 392].

В напрямку становлення і духовного розвитку майбутнього вчителя-гуманіста профільної школи доцільно застосовувати генетико-моделювальні методи (І. Бех) [1, с. 136–140], які трансформовані нами таким чином:

Інваріант 1 – формування в студентів здатності й бажання усвідомлювати себе як особистість учителя. Цей інваріант спрямований на розвиток розумового типу духовного потенціалу майбутнього вчителя, зокрема, формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, формування прагнення опанувати весь комплекс професійних знань, умінь та навичок, що необхідні для вчителя – майстра своєї справи.

Інваріант 2 – культивування в майбутнього фахівця усвідомлення цінності іншої людини. Інваріант спрямований на етичний і естетичний компоненти духовного потенціалу, а саме: на розгляд майбутнім учителем своєї професійної діяльності крізь призму існування і розвитку учнів як основних суб'єктів навчання; на розвиток турботи, перш за все, про дитину, її внутрішній світ, фізичне і психологічне здоров'я, намагання допомогти учням профільної школи проявити себе, визначитися зі своїми схильностями, розкрити їх потенційні можливості, використати сильні сторони тощо.

Інваріант 3 – формування у майбутнього педагога "хорошого іншого" (учня, що обрав профіль навчання, друга, який поділяє професійні прагнення, і т. ін.) – спрямований на етичний компонент духовного потенціалу.

Інваріант 4 – використання "ефекту генерації" у виховному процесі (внутрішній процес самоаналізу майбутнім учителем знань-суджень щодо власного професійного розвитку, бажанням ствердитися у своїй професії) – розумовий компонент.

Інваріант 5 – використання у виховному процесі "ефекту присутності" (безумовне прийняття дитини, педагогічна підтримка її розвитку; вплив викладача своєю присутністю як зразка культури і професійних надбань) – розумовий, етичний компоненти.

Інваріант 6 – культивування у студента досвіду свободи самому вирішувати різні проблеми (формування активної та відповідальної позиції щодо майбутньої професійної діяльності у профільній школі, набуття власного досвіду відповідальних вчинків й особистісних рішень під час педагогічної практики) – етичний компонент.

Інваріант 7 – культивування зворушливого виховного впливу внаслідок використання таких категорій, як совість, любов до інших, піклування про них, рівень усвідомлення свого "я" (культивується виховання, яке ґрунтується на поважному ставленні до вибору дитини щодо її освітньої траєкторії) – етичний компонент.

За дослідженнями Р. Бернса, К. Роджерса та ін., гуманістичну парадигму виховання дитини спроможний втілити в життя лише вчитель з позитивною Я-концепцією. Таким чином, система вищої педагогічної освіти має розвиватися в напрямку формування в майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи позитивної Я-концепції, зокрема, певних професійно-психологічних якостей, рефлексивно-перцептивних умінь та навичок, комплекс яких забезпечує можливості адекватного сприймання і розуміння психології дитини, а також об'єктивного оцінювання власних індивідуально-психологічних особливостей. У дослідженнях З. Курлянд, присвячених питанням становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя, був з'ясований і експериментально доведений зв'язок між позитивною мотивацією (мотивом на досягнення успіху), позитивною Я-концепцією та професійною усталеністю вчителя [4, с. 37].

Також дослідженнями психологів А. Реана, В. Якуніна, О. Гребенюка, П. Гальперіна, А. Маркової та ін. встановлено, що забезпечення успішного оволодіння знаннями та вміннями можливе лише за умов наявності у студентів позитивної мотивації до навчання. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей. Більш того, фактор мотивації для успішного навчання виявляється сильнішим, ніж фактор інтелекту [3, с. 264–268].

Таким чином, оновлення системи підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи за обома напрямками (дидактичним і психолого-педагогічним) має розпочинатися і ґрунтуватися на визначенні шляхів і механізмів корекції та розвитку позитивної мотивації навчальної діяльності як необхідної умови для інтелектуального і духовного розвитку майбутнього вчителя. Тим паче, що в сучасній педагогічній науці з питань професійного самовизначення майбутніх учителів і професійної мотивації до педагогічної діяльності є певні напрацювання у напрямках моніторингу мотивів навчальної діяльності студентів, з'ясування причин низького рівня вмотивованості та зв'язків цих явищ із внутрішніми та зовнішніми факторами, а також системи корекції цих мотивів у напрямку розвитку позитивної мотивації (З. Курлянд, А. Маркова, А. Реан, Б. Федоришин та ін.).

Підсумовуючи вищезазначене, можна представити процес становлення вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи – потенційного майстра своєї справи у наступному вигляді (рис. 1).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Якщо позитивна мотивація майбутніх учителів до навчальної діяльності виступає як базис (фундамент) ефективності та успішності навчально-виховного процесу підготовки, тоді інтелектуальний і духовний розвиток особистості можуть розглядатися як надбудови. Корелюючи між собою кращим чином з мотивацією на досягнення успіху, інтелектуальні якості можуть сприяти, навіть виступати своєрідним пусковим механізмом розвитку особистісних якостей учителя-інтелектуала. Аналогічно, корелюючи між собою з мотивацією на досягнення успіху, духовні якості можуть сприяти розвитку особистісних якостей учителя-гуманіста. В учителя – майстра своєї справи органічно поєднуються усі якості учителя-інтелектуала і учителя-гуманіста.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у комплексному науково-методичному забезпеченні інтелектуального та духовного розвитку майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи.



Рис. 1. Становлення вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи – потенційного майстра своєї справи

Література

1. Бех І. Д. Методи інваріантного виховання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136–140.
2. Гущина Т. Ю. Професіоналізація педагогів профільної шкільної освіти / Т. Ю. Гущина, Я. М. Царенко // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – Вип. 1 (31). – С. 128–131.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
4. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПНЦ АПН України – М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.
5. Хаустова О. В. Гуманістична основа розвитку духовного потенціалу вчителя / О. В. Хаустова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. – 2009. – Вип. 3. – С. 392–398.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ

Панченко С. П.

У статті розкриваються загальні особливості організації соціально-виховного середовища школи. Формування соціально-виховного середовища школи як умови запобігання жорстокості батьків з дітьми забезпечується шляхом підвищення соціально-педагогічної компетентності педагогічного колективу та соціально-педагогічної просвіти батьків.

Ключові слова: соціально-виховне середовище школи, жорстоке поводження батьків з дитиною, сім'я.

В статье раскрываются общие особенности организации социально-воспитывающей школьной среды. Формирование социально-воспитывающей среды школы как условия предупреждения насилия в семье достигается путем повышения уровня социально-педагогической компетенции педагогического коллектива и социально-педагогического просвещения родителей.

Ключевые слова: социально-воспитывающая среда школы, насилие в семье, семья.

The article elucidates general specifics of organization of socio-educational environment at school. Formation of the socio-educational environment at school as a condition for preventing child neglect and abuse is ensured through raising the level of socio-pedagogical competence of teachers and socio-pedagogical education of parents.

Key words: socio-educational environment at school, family violence, family.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вивчення наукової літератури свідчить, що середовище визнається одним із чинників формування особистості. Загалом середовищем називають сукупність явищ, процесів, що здійснюють вплив на досліджуваний об'єкт; комплекс умов, які оточують людину і взаємодіють із нею як організмом і особистістю.

Соціальна педагогіка, визначаючи своїми базовими поняттями "життєвий світ дитини", "соціальне середовище", досліджує педагогічні можливості середовища життєдіяльності дитини та його вплив на її соціальне становлення [1]. Значна роль у цьому контексті належить школі. Школа та сім'я є провідними складовими соціалізації школярів. Школа є середовищем найближчого оточення учня, вузловою сполучною ланкою всіх виховних середовищ, що оточують особистість, якій притаманні організованість, цілеспрямованість та керованість. У школі представлені всі механізми соціалізації: традиційний – усвідомлення людських норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів; інституціональний – взаємодія особистості з різними інституціями суспільства; стилізований – вплив субкультури; міжособистісний – взаємодія особистості з іншими. Аналіз педагогічної теорії й практики дає змогу розглянути середовище школи як соціально-виховне середовище, сутність якого розуміють як сукупність умов життєдіяльності особистості, що здійснюють цілеспрямований вплив на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб [6, с. 260].

Але першим соціальним інститутом, у якому дитина засвоює суспільну мораль, правила і норми поведінки, вчиться відчувати, розуміти, поважати інших людей, є сім'я. За даними Державної служби у справах молоді та спорту, в 2010 р. було зафіксовано 714 випадків насильства у сім'ї щодо дітей, 2574 дитини перебувають на обліку з приводу насильства чи жорстокого поводження з ними. Наведена статистика говорить про потребу вирішення проблеми насильства як на всеукраїнському,

так і на регіональному рівні, особливо що стосується дітей та молоді. Будь-який вид жорстокого поводження з дітьми веде до найрізноманітніших негативних наслідків, але поєднує їх одне – шкода здоров'ю дитини чи небезпека для її життя. Діти, які зазнали будь-якого виду насильства, відчувають труднощі соціалізації: у них порушені зв'язки з дорослими, відсутні відповідні навички спілкування з однолітками, вони не мають достатнього рівня знань і ерудиції, щоб завоювати авторитет у школі тощо. Вирішення своїх проблем діти – жертви насильства часто знаходять у кримінальному, асоціальному середовищі, а це часто пов'язано з виробленням у них пристрасті до алкоголю, наркотиків, вони починають красти і здійснювати інші протиправні дії. Дівчатка нерідко починають займатися проституцією, у хлопчиків може порушуватися статевая орієнтація. І ті, й інші згодом мають проблеми при створенні власної родини, вони не можуть дати своїм дітям достатньо тепла, оскільки не вирішені їх власні емоційні проблеми.

У системі освіти є посадові особи, до функціональних обов'язків яких входить протидія жорсткому поводженню з дітьми, це – соціальні педагоги, практичні психологи. Соціальний педагог та практичний психолог охороняють і захищають дітей від жорстокого поводження в загальноосвітньому навчальному закладі, в сім'ї, виконують організаторську функцію в школі, а відповідальність за дотримання вимог охорони дитинства несе директор ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основними методологічними ідеями дослідження є теорія соціального середовища як визначального чинника виховного процесу (Л. С. Виготський); ідея використання потенціалу середовища, "педагогізація середовища" – вивчення та використання виховних можливостей соціального середовища, усвідомлене насичення соціального середовища виховним потенціалом, педагогічне орієнтування середовища (С. Т. Шацький); ідея виховання особистості в колективі, гармонізації особистісних і колективних ліній розвитку (А. С. Макаренко); ідея особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості (В. О. Сухомлинський, І. Д. Бех). Вплив соціально-виховного середовища на процес соціалізації досліджували Б. Вульф, Л. Новікова, Ю. Майнулов, А. Мудрик, Л. Оліференко, М. Шакурова, В. Ясвін. Педагогічне осмислення взаємодії сім'ї та школи як провідних інститутів соціалізації дітей шкільного віку представлено у монографії Т. В. Кравченко. Але дослідження організації соціально-виховного середовища школи як умови запобігання жорсткому поводженню батьків з дитиною не набуло достатнього висвітлення в працях науковців.

Мета статті. Викладення сутності організації соціально-виховного середовища школи як умови запобігання жорсткому поводженню батьків з дитиною.

Вклад основного матеріалу дослідження. "Соціальне середовище" можна визначити як суспільні відносини та соціальні умови життєдіяльності людини.

Аналіз психолого-педагогічних джерел і педагогічної практики свідчить про те, що у середовищі навчальних закладів спеціально створюються й моделюються умови для самореалізації та самоствердження особистості, становлення її як свідомого суб'єкта соціальних відносин, що дозволяє говорити про нього як про соціально-виховне середовище.

Виховну систему навчального закладу можна розглядати як соціально-педагогічну систему, як соціальний чинник, оскільки вона здійснює вплив на учнів шляхом залучення до навколишнього середовища, через відносини, які складаються між дітьми, педагогами, батьками, через психологічний клімат у колективі, що дозволяє об'єднувати дітей і дорослих у межах школи.

З позицій системного підходу розглядає соціально-виховне середовище навчального закладу А. В. Золотарьова, яка говорить про соціально-педагогічну систему як про соціально обумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, що взаємодіють на основі співробітництва між собою, навколишнім середовищем та його духовними й матеріальними цінностями, яка спрямована на формування і розвиток особистості [2].

Виховання починається із створення для людини, що зростає, виховного середовища. Саме того, що виховує, тобто того, що цілеспрямовано і позитивно впливає на процес розвитку особистості. Коли ми говоримо про вплив середовища, то вживаємо поняття "чинник" і "умова". Чинник (від лат. factor – що робить, виробляє) – рушійна сила, причина, істотна обставина в якому-небудь процесі, явищі [7].

Умова – обставина, від якої що-небудь залежить; обстановка, в якій що-небудь здійснюється [3].

Спеціальна робота соціального педагога з конструювання і розвитку соціально-виховного середовища включає декілька специфічних напрямів: створення в "педагогічному просторі" дитини соціокультурного середовища розвитку; педагогічний вплив на сім'ю учня як чинник виховання; створення і розвиток учнівського колективу як середовища мешкання і самоактуалізації дитини; сприяння дитячому та молодіжному руху в закладі освіти і поза ним, допомога в створенні і функціонуванні позитивних організацій і об'єднань; співпраця з багатопрофільними творчими об'єднаннями; формування у вчителів знань, умінь та навичок щодо діагностики, профілактики та запобігання жорсткому поводженню батьків з дитиною.

Організаційно-структурний компонент соціально-виховного середовища школи складається з таких елементів, як об'єкт, суб'єкт та функціональних зв'язків між ними. Суб'єктом створення соціально-виховного середовища школи є соціальний педагог, який пройшов спеціальну підготовку. Об'єктами – педагогічний колектив, батьки учнів, учні, сім'я.

Концептуальний компонент соціально-виховного середовища школи полягає у єдності дій та комунікацій між структурними компонентами соціально-виховного середовища школи щодо запобігання жорстокості батьків з дітьми, пов'язаний з визначенням завдань: сформувати соціально-педагогічну ідеологію школи щодо протидії жорстокості та насильству; підвищити соціально-педагогічну компетенцію педагогічного колективу школи щодо проблеми та запобігання жорсткому поводженню батьків з дітьми; здійснити соціально-педагогічну просвіту батьків щодо відповідальності батьків за належне виховання дітей, негативних наслідків жорсткого поводження з дитиною, підвищення батьківської компетентності; провести дослідження адаптації учнів у школі, активізувати соціально-виховної роботи з учнями.

Запобіжним методом жорстокості є моніторинг адаптації дитини в школі, під час якого проводиться соціометрія, референтометрія, виявлення та діагностування рівня тривожності та акцентуацій, рівень егоцентризму, схильність до жорсткого поводження з дітьми в мікросередовищі. В школах доцільно використовувати проєктні методики (щодо насильства, стосунків). Це й методики діагностики схильності до девіантної поведінки; проєктивні методики визначення основних тенденцій і цінностей дітей; проведення дослідження моральних якостей особистості, школи соціальної компетентності.

Планування виховної роботи соціально-профілактичного спрямування спирається на загальнопедагогічні принципи і принципи менеджменту з урахуванням особливостей дитини, оточення, суспільства й базується на вивченні: рівня сформованості знань, переконань, життєвих умінь і навичок у дітей, їх батьків, вчителів; проблем конкретної особистості.

Ключовим моментом є налагодження контакту з дітьми та членами їхніх сімей, надання їм такого комплексу освітніх послуг, який сприяє не тільки відмові від жорсткого поводження, але й підвищенню рівня виховної культури батьків; знаннями дітей про свої права й навчання користування ними, створення умов для реалізації прав та застосування педагогічної підтримки.

Розглянемо наступний процесуальний компонент соціально-виховного середовища школи. Основою ефективного процесу соціалізації учнів є спільна діяльність усіх її агентів, що забезпечують формування соціально-виховного середовища школи (підвищення соціально-педагогічної компетентності педагогічного колективу та соціально-педагогічна просвіта батьків). Соціально-педагогічна компетентність педагогічного колективу означає наявність у вчителів необхідних знань, навичок і вмінь для здійснення соціально-педагогічної профілактичної діяльності щодо запобігання жорсткому поводженню батьків з дітьми. Тому метою є надання педагогам школи знань щодо специфіки проблеми жорсткого поводження батьків з дитиною, негативних наслідків для дитини, формування навичок і вмінь проводити діагностичну роботу, упровадження соціально-педагогічних профілактичних технологій у педагогічну та виховну діяльність школи. Завдання, які необхідно вирішити для формування соціально-педагогічної компетенції вчителів щодо запобігання жорсткого поводження батьків з дитиною: визначити зміст, мету, завдання, розуміння соціально-педагогічної діяльності педагогічним колективом школи, що забезпечують

захист учнів; підсилити соціальний аспект педагогічної діяльності колективу школи; скоординувати соціально-виховні впливи педагогічного колективу школи на сім'ю; сприяти виявленню соціальних якостей педагогів, які слугують прикладом для учнів; застосувати демократичний стиль у процесах навчання та виховання; забезпечити прояв спільної творчості педагогічного колективу в плануванні та реалізації соціально-педагогічної профілактичної діяльності.

Основні форми роботи щодо формування компетентності педагогічного колективу щодо запобігання жорсткому поведженню батьків з дитиною: планування соціально-педагогічної профілактичної діяльності школи, наради, лекції, семінари, круглі столи, тренінги, конференції.

Оскільки сім'я – найближче соціальне середовище для учнів, основний інститут соціалізації, то участь батьків у процесі соціалізації є конче необхідною. Метою соціально-педагогічної просвіти батьків є надання якісної й достовірної інформації про побудову єдиної системи виховання в родині та школі.

Завдання: організувати для батьків педагогічне навчання; запровадити надання консультаційних послуг батькам із питань соціального виховання; залучити батьків до соціально-виховних процесів у загальноосвітньому закладі.

Формами реалізації напряму роботи з батьками обрано міні-лекції на батьківських зборах, консультування, участь батьків у загальношкільних заходах, керівництві гуртками, факультативами.

Установленню партнерських відносин з батьками школярів, створенню атмосфери підтримки сприяє організація роботи консультативної соціально-педагогічної служби щодо надання порад, пов'язаних із вирішенням складних проблем виховання дитини. Служба соціального консультування батьків створюється соціальним педагогом у загальноосвітньому закладі. До роботи в службі залучається психолог школи. Завданнями служби є: допомога батькам у налагодженні взаємовідносин з дітьми; надання необхідної інформаційно-довідкової інформації щодо вирішення складних питань, що виникають у процесі соціалізації школярів, аналіз проблем, що виникають у процесі виховання.

Ще один напрям – залучення батьків до проведення заходів, передбачених планом виховної роботи школи як учасників, координаторів, помічників, організаторів фінансової підтримки. Ефективність процесу соціалізації учнів школи залежить від взаємодії школи з сім'єю. Розробка методики взаємодії школи і сім'ї полягає у використанні виховних можливостей соціально-виховного середовища школи; усвідомленні важливості насичення соціального середовища сім'ї виховним потенціалом – це саме ті напрями діяльності соціальних педагогів, які забезпечать ефективну соціалізацію учнів.

Соціально-педагогічна робота – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття розвитку соціальності суб'єктів соціуму [5, с. 14]. Мета соціально-педагогічної роботи в школі як навчальному закладі, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту, полягає в розвитку соціальності (соціальних цінностей, соціальних якостей, про соціальної поведінки) учнів через збагачення середовища соціального розвитку особистості; організацію змістовного дозвілля учнів, батьків, учителів; оптимізацію учнівського самоврядування; розвиток шкільних традицій; участь у волонтерській діяльності; профілактику, корекцію, реабілітацію девіантної поведінки; підвищення рівня професійної соціальної компетентності педагогічних працівників; соціально-педагогічний супровід дитини в сім'ї; координацію роботи різноманітних соціальних інституцій у вирішенні проблем соціального розвитку та захисту дітей тощо.

Наступним елементом соціально-виховного середовища школи як системи соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього закладу є управлінський компонент, який формується із сукупності заходів, що забезпечують цілеспрямованість і безперервність функціонування системи як цілісного організму. Зазначений компонент забезпечує інформаційний, методичний, координаційний, технологічний супровід соціально-педагогічної діяльності щодо запобігання жорсткому поведженню батьків з дітьми, оцінку та корегування всього, що відбувається. Під управлінською діяльністю розуміють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію їх реалізації, контроль, аналіз та підбиття підсумків. Соціальний педагог бере безпосе-

редню участь в управлінні. Основними елементами процесу управління системою соціально-педагогічної профілактичної діяльності є: збір інформації; визначення цілей і завдань діяльності; прийняття рішень; організація виконання прийнятих рішень; визначення часу для вирішення завдання щодо досягнення цілей; контроль виконання.

Соціально-виховне середовище школи – це складова виховного простору, в якому формується соціальність особистості завдяки цілеспрямованій, науково-обґрунтованій і системній соціально-педагогічній діяльності з метою ефективного соціального становлення людини, активного перетворення її на суб'єкта соціального розвитку самої себе й соціуму [4, с. 14]. Виховне середовище школи, окрім всіх властивостей соціального середовища, має і власну специфіку, що визначається спрямованістю середовища на суб'єктне становлення, розвиток та виховання, специфікою суб'єктів середовища: вчителів та учнів; змістом та технологією діяльності, переважанням навчальної діяльності.

Соціально-виховне середовище школи як об'єкт керівництва зорієнтовано на задоволення потреб індивіда. Так, Е. Фромм виділяє потребу в спілкуванні, міжособистісних зв'язках. Ця потреба різноманітно задовольняється в середовищі школи. Наступна потреба, за Е. Фроммом, – потреба творчості як глибинної інтенції людини [8, с. 39]. Важливою потребою, яка повинна задовольнятися, є потреба в безпеці, постійності, надійності. Саме школа, середовище школи повинно забезпечувати таку надійність, захищеність. Це деякою мірою досягається розвитком колективних взаємовідносин. Але треба пам'ятати, що соціально-виховне середовище має виховну, формуючу силу настільки, наскільки індивід бере участь у різних видах діяльності, поділяє їх. Він приймає цілі цієї діяльності, засвоює її зміст та способи, а також емоційні відносини, пов'язані з нею.

Висновки. Соціально-виховне середовище школи, в якому здійснюється запобігання жорсткому поводженню батьків з дітьми, включає декілька компонентів: організаційно-структурний, концептуальний, процесуальний та управлінський. Соціально-виховне середовище школи має власну специфіку. Формування соціально-виховного середовища школи як умови запобігання жорсткості батьків з дітьми забезпечується шляхом підвищення соціально-педагогічної компетентності педагогічного колективу та соціально-педагогічній просвіті батьків. Стаття не вичерпує проблему повною мірою, лише узагальнено представляє деякі аспекти. Перспективами подальших розвідок у цьому дослідженні є аналіз змісту реалізації напрямів організації в соціально-виховному середовищі школи запобігання жорсткості батьків з дітьми.

Література

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Безпалько О. В. – Луганськ, 2007. – 44 с.
2. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей : монография / А. В. Золотарева. – Ярославль : ЯГПУ, 2006. – 290 с.
3. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М., 1987. – 815 с.
4. Максимовська Н. О. Формування культури материнства жіночої молоді в соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Максимовська Н. О. ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
5. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Рижанова А. О. ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
7. Современный словарь иностранных языков. – СПб., 1994. – 645 с.
8. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1986.

УДК 374.134:792.8

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ БАЛЕТМЕЙСТЕРА-ПЕДАГОГА

Пархоменко О. М.

У статті розглядається сутність та структура діяльності балетмейстера-педагога у системі вищої педагогічної освіти, розкривається зміст її основних компонентів.

Ключові слова: діяльність, балетмейстерська діяльність, сутність, структура діяльності, балетмейстер-педагог.

В статье рассматривается сущность и структура деятельности балетмейстера-педагога в системе высшего педагогического образования, раскрывается содержание её основных компонентов.

Ключевые слова: деятельность, балетмейстерская деятельность, сущность, структура деятельности, балетмейстер-педагог.

The article elucidates the essence and structure of the teacher-choreographer's work in the system of higher pedagogical education and reveals the content of its main components.

Key words: work, choreographer's work, essence, structure of activity, teacher-choreographer.

Проблема балетмейстерської підготовки майбутніх педагогів-хореографів здавна привертала і продовжує привертати увагу багатьох учених і практиків хореографічного мистецтва (Р. Захаров, І. Смирнов, А. Кривохижа, В. Шевченко, О. Голдрич, Б. Колногузенко, С. Забрєдовський та ін.). У їхніх працях розглянуто питання організації і змісту балетмейстерської діяльності, розвитку творчих якостей майбутніх хореографів у системі професійної підготовки, методики роботи з різновіковими хореографічними колективами тощо. Однак багато важливих питань щодо означеної проблеми залишилися поки що за межами наукового розгляду. Це визначило **завдання статті** – розкрити сутність та структуру діяльності балетмейстера-педагога у системі вищої педагогічної освіти.

У філософському розумінні **діяльність** – це процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи тим самим себе суб'єктом діяльності, а освоюванні ним явища природи – об'єктом [7, с. 55].

Психологи стверджують, що **діяльність** це – специфічна форма свідомого, цілеспрямованого, активного ставлення до навколишньої дійсності для її доцільної зміни і перетворення [5, с. 53].

Вчені виділяють такі види діяльності, як пізнавальна, творча, наукова, мистецька. Особливості кожного виду діяльності визначається предметом, метою, мотивом, процесом, дією, а також умовами діяльності та засобами досягнення результату.

О. Леонт'єв вважає, що предметом діяльності є її дійсний мотив, де під мотивом розуміють предмет речовий або ідеальний, який спонукає і спрямовує на себе діяльність. При цьому предмет діяльності виступає двояко: первинно – у своєму незалежному існуванні, як такий, що підкоряє собі і перетворює діяльність суб'єкта, вторинно – як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, яке здійснюється в результаті діяльності суб'єкта й інакше здійснюватися не може. Уже в самому зародженні діяльності і психічного відображення виявляється їх предметна природа [3, с. 70].

Одним із видів діяльності є діяльність мистецька. Для здійснення подібної діяльності людині необхідна певна сукупність творчих потенцій, мистецьких здібностей, обдарувань, серед яких найвищим ступенем є талант. Крім здатності суб'єкта до мистецької діяльності, йому потрібні знання, які дозволять зрозуміти систему виразних засобів того чи іншого виду мистецтва, уміння та навички, що сприятимуть реалізації тих художніх завдань, які він перед собою ставить.

На думку М. Кагана, мистецька діяльність за своїм змістом є новою діяльністю, яка складається з усіх означених елементів, але не розкладається на структурні компоненти. Вона відбувається тоді, коли об'єктивна реальність переосмислюється творчим суб'єктом (митцем) і перетворюється ним на художню реальність за законами певного виду мистецтва [5, с. 325].

Мистецька діяльність балетмейстера є чільною серед проблем хореографічної культури. У ній найповніше віддзеркалюються найсуттєвіші художні тенденції і напрямки розвитку, стильові, жанрові й естетичні аспекти складного, часто внутрішньо суперечливого поступу хореографії та балетного театру в контексті європейського і світового сценічного мистецтва.

Процес становлення і розвиток хореографічного мистецтва відображають танці, створені народом у певний історичний період. Вони дійшли до нас завдяки зусиллям фольклористів і є матеріалом для дослідження науковців. Відомо, що записаний у народі танець є джерелом нових цікавих розробок балетмейстерів як народної, класичної, так і сучасної хореографії.

Балетмейстерська діяльність у сучасному розумінні почала формуватись у XVI ст. Слово "балетмейстер" з німецького *balletmeister* означає – "майстер, автор танцю, режисер-постановник концертних номерів, хореографічних сцен". Творчість балетмейстера – те саме, що творчість композитора або поета, відмінність лише в тому, що кожний з них створює задум, користуючись мовою свого мистецтва.

Видатні балетмейстери минулого у своїй теоретичній і практичній діяльності надавали великого значення драматургії, пошукам шляхів найбільш органічного розкриття сюжету, образів дійових осіб. Вони прагнули пов'язати мистецтво хореографії з дійсністю, розповісти засобами хореографії про явища та проблеми реального життя, зробити свої постановки актуальними, повчальними, насиченими діями, у ході розвитку яких формувалися характери дійових осіб.

У книзі "Мистецтво балетмейстера" І. Смирнов стверджує, що перетворення суспільного життя, соціальні зміни проникають і в духовну сферу життя суспільства. Відтак, мистецтво балетмейстера кожної доби неодмінно несе на собі відбиток свого часу [6, с. 76].

Простежимо тенденції на конкретних прикладах, з конкретними історичними умовами, які вплинули на балетмейстерську діяльність і світогляд майбутнього педагога-хореографа.

Процес відновлення балетмейстерського мистецтва доби античності пов'язаний з добою Відродження, але справжній його розквіт починається у XVII ст., коли у Франції було створено Королівську академію танцю (*L'Academie royale de danse*), засновану в 1661 р. за вказівкою Людовика XIV. Академія складалась із ради, в яку входили 13 балетмейстерів (у той час – майстрів танцю). Академія танцю займалась кодифікацією придворних та характерних танців.

Соціально-економічна ситуація, що склалася в країнах Західної Європи у XVIII ст., позначилася і на розвитку мистецтва хореографії, визначаючи напрямком творчої думки багатьох передових балетмейстерів-педагогів. Початок доби Просвітництва ставив перед майстрами хореографії завдання відображати в своїх творах навколишню дійсність, прагнуло до природності, правдивості у мистецтві балетмейстера.

В. Пасютинська пише, що в Італії, Франції, Англії балетмейстери кожний по своєму шукали чітко виражену форму нового хореографічного твору, нові можливості танцювальної техніки, пантоміми, музики, сценічного та костюмного оформлення. З'явилися сміливі новатори – Дж. Уївер у Англії, Ф. Хільфердін у Австрії, італієць Г. Анджоліні та француз Ж. Ж. Новер [4, с. 14].

Хореографи кожної доби вносили свій внесок у формування балетмейстерського мистецтва, уточнюючи, розвиваючи та розширюючи досвід попередників. Представники кожного наступного покоління балетмейстерів створюють таку модель хореографічного твору, форма та структура якої допомагає автору ґрунтовно розкрити думки та почуття, що хвилюють сучасного балетмейстера-педагога.

У сучасному розумінні сутність підготовки до балетмейстерської діяльності полягає у розвитку творчих якостей майбутнього балетмейстера при створенні танцювальних композицій асоціативним мисленням, уміння втілити творчий задум шляхом засвоєння хореографічної культури, танцювальних образів, лексики та техніки танцю; засвоєнні співвідношення хореографічного мистецтва з іншими видами мистецтва.

Структура балетмейстерської діяльності висвітлена у працях сучасних дослідників з позиції естетики, мистецтвознавства, педагогіки і психології (Л. Андрощук, О. Бережна, П. Білаш, Ю. Герасимова, О. Жиров, Л. Каміна, А. Кривохижа, В. Нікітін, Т. Павлюк, В. Шевченко та ін.).

Загальновідомо, що під структурою розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого. Структура балетмейстерської діяльності педагога-хореографа складається з потреб, мотивів, цілей, завдань, дій, операцій. Будь-яка діяльність, починаючи з підготовки до неї і закінчуючи досягненням мети, здійснюється безліччю взаємопов'язаних дій. Дія – це елемент діяльності, в процесі якої досягається конкретна усвідомлена мета.

На думку Н. В. Гузій, мотив як усвідомлене спонукання до визначеної дії формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини і зі ставлення до них народжується мотив у його конкретному змісті. Це дозволяє нам розглядати професійно-педагогічну мотивацію як інтегративну основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості балетмейстера-педагога, виходячи з розуміння особистісно-діяльнісної сутності педагогічного професіоналізму [2, с. 160].

Необхідно відзначити, що діяльність балетмейстера-педагога характеризується багатоаспектністю і визначає низку виконуваних ним функцій:

- 1) організаційно-управлінська (педагог-хореограф виступає організатором колективу і керує його функціонуванням);
- 2) постановча (керівник колективу є головним його балетмейстером-постановником, за винятком колективів, в яких працюють запрошені балетмейстери);
- 3) репетиторська (керівник хореографічного ансамблю здійснює репетиційний процес, виконуючи функції головного освітянина-репетитора);
- 4) навчально-виховна (навчання виконавської майстерності і духовно-естетичне виховання учнів є фундаментальним у роботі педагога-хореографа);
- 5) розвивальна (формування всебічно розвинених особистостей в ансамблі здійснюється шляхом рівноцінного фізичного, емоційного, естетичного, інтелектуального, креативного розвитку виконавців);
- 6) контролююча (діагностика стану знань, умінь та навичок як окремих учнів, так і всієї хореографічної групи. Мета цієї функції – встановлення зворотного зв'язку (зовнішнього: учень – педагог-хореограф та внутрішнього: учень – учень), а також облік результатів контролю. Завдяки цій функції визначають можливості подальшого вивчення програмного матеріалу колективу, контролюють ефективність як викладання, так і учіння).

Обґрунтування сутності балетмейстерської діяльності дає змогу виділити її структурні компоненти.

Мотиваційно-вольовий компонент відображає рівень особливих інтересів та захоплення, зацікавленість та активну участь у творчій діяльності балетмейстера. Він включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку; ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності; стимулює творчий вияв балетмейстера в фаховій практиці.

Мотиваційно-вольовий компонент припускає наявність інтересу до балетмейстерської діяльності, який характеризує потребу педагога-хореографа в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності; включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу необхідних знань і розвиток особистості учня.

Когнітивний компонент забезпечує вільне володіння балетмейстером-педагогом уміннями, опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які впливають на вдосконалення професійних знань і умінь, знання міжпредметних зв'язків.

Балетмейстер-педагог повинен глибоко знати предмет на сучасному науковому рівні. А. Макаренко справедливо зауважив, що учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачать поганого знання своєї справи.

Здійснення міжпредметних зв'язків у процесі навчання потребує від балетмейстера ґрунтовних знань із суміжних дисциплін (класичний, український, народно-сценічний, бальний, історико-побутовий та сучасний танець, хореографічний ансамбль, мистецтво балетмейстера, історія костюма). Особлива роль належить

методичній підготовці балетмейстера-педагога, адже недостатньо мати знання зі свого предмета, треба вміти зробити їх надбанням учнів. Оскільки у процесі навчання реалізуються його виховна і розвивальна функції, педагог-хореограф повинен мати добру психолого-педагогічну підготовку, знати методику організації виховної роботи.

Міцні знання з методики, психології та педагогіки – підґрунтя розвитку педагогічної майстерності балетмейстера. В удосконаленні цієї майстерності важливим є досвід роботи самого балетмейстера-педагога, який потребує постійного аналізу, узагальнення, використання в педагогічній діяльності всього кращого і прогресивного. Рівень розвитку когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у предметній галузі балетмейстера-педагога.

Креативний компонент включає творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять до структури обдарованості як незалежного чинника. Креативність – це здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Погляд на креативність як універсальну рису особистості майбутнього балетмейстера-педагога, завданням якого є активізація творчого потенціалу учнів, передбачає визначення категорії творчості. Творчість розуміється нами як процес створення чогось нового, причому процес незапрограмований, непередбачуваний і спонтанний. Креативна здатність ґрунтується на творчій фантазії, яка є синтезом уяви та емпатії (перевтілення). Завданням балетмейстера-педагога і є активізація творчої фантазії вихованців, що в свою чергу активізує креативність та розвиває вроджені творчі здібності.

Операційний компонент є одним із найскладніших аспектів професійної роботи балетмейстера, який вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, вербальної та невербальної комунікативної діяльності, організаторських здібностей, виконавських, педагогічних і репетиційно-постановочних навичок, досконале володіння танцювальною технікою, знання режисури та акторської майстерності, організації та проведення концертних виступів. Необхідно зазначити, що домінуюче значення в роботі балетмейстера має формування індивідуального стилю балетмейстера, постановочна і репетиційна діяльність.

Л. Андрощук виділяє в структурі індивідуального стилю діяльності балетмейстера-педагога рефлексію, саморегуляцію, інтелект, волю як складові індивідуальності педагога та стиль взаємодії, хореографічний стиль, стиль спілкування, стиль навчання, викладання на основі творчості як складові індивідуального стилю діяльності балетмейстера [1, с. 109].

Індивідуальний стиль діяльності балетмейстера вирізняється певними особливостями діяльності, зокрема поєднанням творчо-інтелектуальної роботи з фізичною. Саме тому складовими є стиль взаємодії (словесна інтерпретація методики виконання, демонстрація хореографічного елемента, поєднання словесної інтерпретації з демонстрацією та інше), стиль спілкування (комунікативні особливості балетмейстера в професійній діяльності).

Балетмейстер-педагог як керівник колективу має здійснювати свою роботу відповідно до хореографічного репертуару; особливостей роботи з дошкільнятами; з дітьми молодшого, середнього, старшого шкільного віку; до положень про хореографічні фестивалі, конкурсу; орієнтуватися у проблемах сучасного розвитку аматорського хореографічного мистецтва, творчо підходити до здійснення своєї художньо-хореографічної діяльності.

Такі вимоги до фахової підготовки балетмейстера-педагога як до керівника хореографічного колективу повинні забезпечити збереження здобутків виконавських традицій у різних напрямках як професійного, так і самодіяльного танцювального мистецтва, сприяти розвитку сучасних хореографічних напрямків, підвищувати рівень виконавської танцювальної культури учасників творчих колективів.

Проведений аналіз дав змогу виявити сутність діяльності балетмейстера-педагога, виділити її структурні компоненти та низку функцій, що актуалізують творчі пошуки балетмейстера та їх результати; забезпечують розвиток особистісних якостей та фахових умінь майбутнього педагога-хореографа.

Література

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Андрощук Л. М. – К., 2009. – 22 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Издательство политической литературы, 1977. – 208 с.
4. Пасютинская В. М. Волшебный мир танца : книга для учащихся / В. М. Пасютинская. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
5. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера : учеб. пособ. для студентов культ-просветучилищ, факультетов вузов культуры и искусств / И. В. Смирнов. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К., 1986. – 796 с.

УДК 377.3:371.214

ПОШУК МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОДІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА РОБОТОДАВЦІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Пащенко О. В.

У статті розглянуто шляхи взаємодії ринків праці та освітніх послуг і можливість їх реалізації в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів та оновлення змісту професійної освіти відповідно до потреб роботодавців на основі взаємодії професійних навчальних закладів та підприємств і сфери обслуговування. Наголошено, що взаємодія роботодавців та партнерів у сфері педагогічної системи "педагогічний колектив – роботодавці" на договірній основі – шлях до прогнозу професійної діяльності з перших кроків випускника під час роботи.

Ключові слова: ринок праці, ринок освітніх послуг, шляхи взаємодії роботодавців та професійного навчального закладу, оновлення змісту професійної освіти.

В статье рассмотрены пути взаимодействия рынков труда и образовательных услуг и возможность их реализации в учебном процессе профессионально-технических учебных заведений и обновления содержания профессионального образования в соответствии с запросами работодателей на основании взаимодействия предприятий и сферы обслуживания. Подчеркнуто, что взаимодействие работодателей и партнеров в рамках педагогической системы "педагогический коллектив – работодатели" на договорной основе – путь к прогнозу профессиональной деятельности с первых шагов выпускника во время работы.

Ключевые слова: рынок труда, рынок образовательных услуг, пути взаимодействия работодателей и профессионального учебного заведения, обновление содержания профессионального образования.

The author of the article considers ways of interaction of labor markets and educational services and possibility of their realization in the educational process at vocational schools and renovation of the content of professional education in accordance with employers' needs on the basis of interaction of vocational schools and businesses and service sector. It is emphasized that the interaction between employers and partners within the framework of the pedagogical system "teaching staff – employers" on a contractual basis is a way towards prognosis of professional activity from the first steps of a graduate in the workplace.

Key words: labor market, market of educational services, ways of interaction of employers and vocational schools, renovation of the content of professional education.

В умовах переходу України з етапу накопичення капіталів і ресурсів, нарощування виробництва до зрілого індустріального суспільства надзвичайно актуальною є проблема професійної освіти населення. Проблема взаємодії ПТНЗ і підприємств-замовників в умовах ринку пов'язана із загальними тенденціями розвитку освіти та особливостями професійної освіти, а саме – невідповідність параметрів функціонування ринку освітніх послуг потребам ринку праці. Отже, мета, завдання, основні напрями та перспективи розвитку професійної освіти повинні відповідати вимогам ринку праці та враховувати сучасні і перспективні його потреби [4, с. 21].

Але, на жаль, має місце невідповідність структури і змісту професійно-технічної освіти динамічним змінам, зумовленим глобалізаційними викликами та завданнями інноваційного розвитку економіки України, а саме – відсутність системного моніторингу професійно-кваліфікаційної структури робочої сили, застарілість переліку професій, кваліфікаційних характеристик професій робітників, невідповідність розроблених Державних стандартів ПТО сучасним видам професійної діяльності. Як наслідок, суб'єктів економічної діяльності не задовольняє якість підготовки робітничих кадрів [2, с. 22–27].

Як наголошував В. В. Олійник, ринок праці формується у напрямі стандартів ринкової економіки, а це поява в Україні приватних роботодавців, велике скорочення

традиційних форм зайнятості населення внаслідок реформування військово-промислового комплексу та частини секторів виробництва, розширення сектора послуг, а отже, і необхідність досить частих змін місця роботи [5, с. 9].

Зв'язок між ринком праці й ринком знань, попитом та пропозицією щодо фахових знань й умінь на сучасному етапі розвитку суспільства можливо представити у схематичному вигляді (див. рис. 1).

Представлена схема ілюструє взаємозв'язок попиту на знання й уміння та їхню пропозицію на ринку праці. Права частина схеми відображає процес визначення кількості осіб, які повинні володіти необхідними знаннями й уміннями, щоб підготуватися до тієї чи іншої професії, навчаючись на будь-якому освітньому рівні.

Ліва частина схеми відображає пропозицію на знання й уміння, що визначається у вигляді переваги кількості стартових місць, рівні знань й умінь та їх якості. Ідеал професійної освіти полягає у тому, що, виступаючи за рівні можливості для всіх, вона, в першу чергу, заохочує найбільш талановитих і завзятих особистостей. Знання та уміння складаються з реальної кваліфікації (фактичні знання й уміння, необхідні для виконання робіт) і формальної кваліфікації (сертифікати, дипломи, ступені, необхідні для кар'єрного зростання) [3, с. 18].

Особливості формування ринку знань визначаються також і його взаємодією з іншими ринками. Формування і функціонування ринку знань підпорядковується, звичайно, загальним законам ринкової економіки, проте володіє своїми специфічними особливостями. Серед них виділяються наступні: високий динамізм знань; територіальна сегментація і локальний характер; значна швидкість обороту знань; висока чутливість до ринкової кон'юнктури; індивідуальність їх отримання та застосування тощо. Ринкові відносини у сфері надання освітніх послуг мають свою специфіку, пов'язану з державним регулюванням, що дозволяє зберігати значний їх неринковий сектор.

"Відповідність" ринку праці

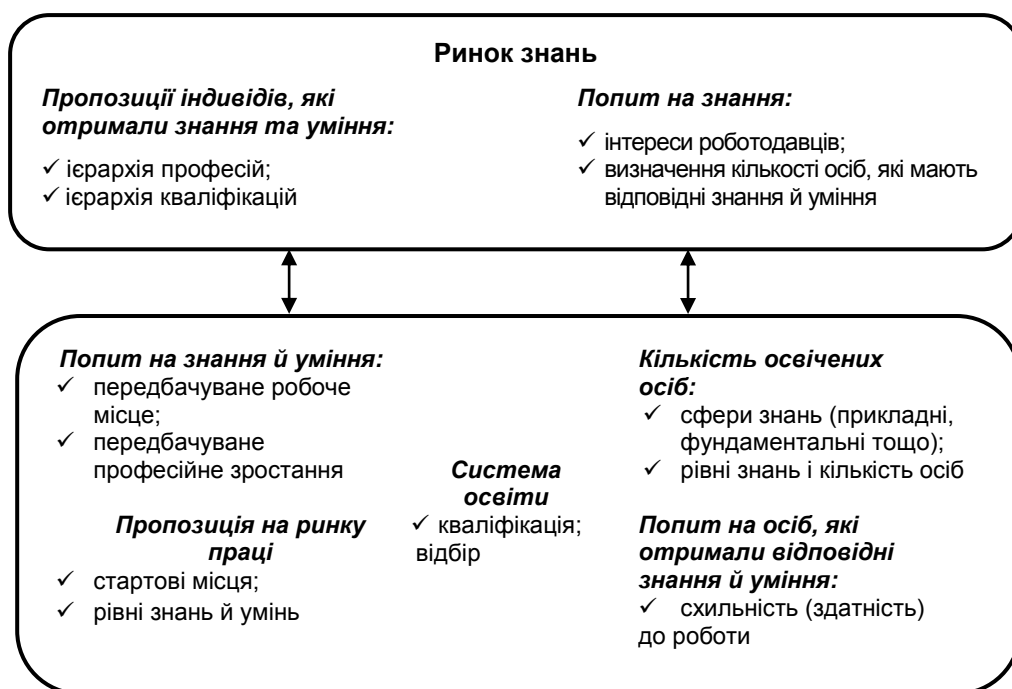


Рис. 1. Попит на знання й уміння на ринку праці

У той же час соціально-економічна криза в країні погіршує бюджетне фінансування навчальних закладів як виробників знань. Виникає реальна небезпека зниження освітньо-професійного рівня населення, а це потребує розв'язання проблем щодо підвищення ефективності діяльності професійно-технічних навчальних закладів, які недостатньо враховують реальні потреби ринку праці. У цих умовах підви-

щується роль прогнозування попиту на знання, уміння й навички як новий товар сфери маркетингу, вивчення економічних механізмів функціонування і їх розвитку, вивчення особливостей ринку освітньо-професійних послуг та можливостей оптимального поєднання ринкових механізмів з державною політикою у сфері професійної освіти.

Важливо наголосити, що об'єднання зусиль освітніх та виробничих систем дає можливість постійного поглиблення фахової підготовки, цілісності й наступності у навчанні та професійній діяльності. Взаємодія ПТНЗ з роботодавцями в умовах ринку є віддзеркаленням тих ускладнень, що виникають у процесі реформування сучасної освіти та становлення ринкових умов у суспільстві.

В той же час важливо відмітити, що інтереси навчально-виховного процесу, як такого, часто не збігаються з інтересами й вимогами роботодавців, тобто ті знання й уміння, які отримали учні ПТНЗ під час навчання, не завжди відповідають їх вимогам. Професійні знання та уміння завжди були умовою розвитку виробництва і сфери послуг, тому зміна економічних обставин у державі вимагає переходу їх у новий якісний стан. Одним із основних шляхів оновлення змісту професійної освіти є потреби роботодавців, які виявляються в результаті взаємодії професійних навчальних закладів та підприємств і сфери обслуговування. Формування сучасних процесів взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і підприємств-замовників у підготовці висококваліфікованих робітничих кадрів передбачає аналіз теоретичної та практичної підготовки, що забезпечує тільки спільна робота педагогічних працівників навчального закладу і підприємств-замовників, а також використання зарубіжного досвіду.

Людський капітал є результатом виробничого процесу, який одночасно є і фактором постійного оновлення професійних знань та умінь. Оновлення техніки й технологій, зміни в організації виробництва та невиробничої сфери призводять до швидкого знецінення професійних навичок та умінь кваліфікованих робітників, і це потребує підготовки кваліфікованого робітника нового типу та високої кваліфікації, основу професійної підготовки якого складають не тільки глибокі знання, широкий технічний кругозір, а й високий рівень професійної майстерності, здатність до опанування новаціями [1, с. 9].

Важливо наголосити, що трудова діяльність кваліфікованого робітника є важливим елементом визначення змісту професійного навчання, який відображає внутрішню основу функцій, зумовлених продуктами та засобами праці, формою організації праці та майстерністю, ступенем розвитку його інтелекту та творчих сил. Тому для формування оптимального змісту професійного навчання необхідно враховувати як трудові функції для відповідної професії, так і чинники, які впливають на зміст його трудової діяльності, а також фізіологічні та психологічні вимоги. Інтенсифікація сучасного виробництва, сфери обслуговування та педагогічних процесів базується не тільки на поєднанні різних закономірностей і принципів, а й на подальшій інтеграції робітничих професій і уніфікації змісту навчання. Цілісність професійної підготовки досягається за рахунок насичення змісту освіти елементами наукових та технічних знань, підвищення його теоретичного рівня.

Між професійною освітою та виробництвом і сферою обслуговування існує тісний взаємозв'язок, в межах якого відбувається взаємна детермінація двох складових: професійної освіти – виробництвом і сферою обслуговування як умовою її рівня та виробництва і сфери обслуговування – професійною освітою, як тим полем, на якому реалізується діяльність фахівця.

У спільній діяльності професійно-технічного навчального закладу та роботодавців приховані резерви підвищення продуктивності підготовки сучасних кваліфікованих робітників, а саме: спільно намічені цілі, методи і форми діяльності педагогічного та виробничого колективів збільшують їхню ефективність, дозволяють за короткі терміни досягнути кінцевих результатів без виділення додаткових людських, економічних та інших ресурсів. Перехід від ролі базового підприємства до замовника робітничих кадрів змінило внутрішній фактор стабільності навчально-виробничого процесу на зовнішній. У цій ситуації успіх досягнення цілей як роботодавцями – замовниками робітничих кадрів, так і ПТНЗ залежить від ефективності їх взаємодії, а також виникає можливість взаємного контролю і корекції дій, що сприяє підвищенню їх надійності та результативності. Стимулююча функція ринку виявляється у тому,

що роботодавці висувають вимоги до підготовки кваліфікованих робітників відповідно до мінливих умов ринку, а ПТНЗ має оперативно на них реагувати. Включення роботодавців та партнерів у взаємодію в рамках нової педагогічної системи "педагогічний колектив – роботодавці" на договірній основі дозволяє професійно-технічному навчальному закладу прогнозувати образ-результат своєї діяльності вже з перших кроків випускника під час роботи. В той же час така взаємодія є ефективним засобом стимулювання партнерів до переструктурування, органічного об'єднання навчальних програм підготовки кваліфікованих робітників та практики, забезпечує оптимальне входження випускників ПТНЗ у трудове життя на виробництві чи сфері обслуговування і тим самим сприяє найшвидшій реалізації запитів роботодавців.

Основна мета партнерства ПТНЗ та роботодавців полягає у сприянні процесу підготовки і перепідготовки конкурентоспроможних робітників, які можуть швидко адаптуватися до змін ринку праці. Ефективний соціальний діалог між професійно-технічною освітою і роботодавцями є надзвичайно актуальним в умовах обмеженого фінансування державою ПТНЗ. Сучасність диктує свої умови, стимулюючи пошуки нових джерел фінансування підготовки висококваліфікованих робітників. Одним із можливих джерел фінансування може бути внутрішній потенціал професійно-технічного навчального закладу, реалізований шляхом підприємницького підходу до навчального процесу.

Таким чином, для позитивного вирішення взаємодії ПТНЗ та роботодавців у сучасних умовах необхідно:

- ✓ створити чіткий механізм взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці;
- ✓ встановити відповідність обсягів і структури підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ потребам ринку праці;
- ✓ зосередити увагу на питаннях якості професійної підготовки та готовності випускників до роботи в умовах ринку праці;
- ✓ розробити ефективні механізми відповідальності за використання кваліфікованої робочої сили;
- ✓ удосконалити механізм працевлаштування випускників ПТНЗ з урахуванням умов ринкової економіки в суспільстві.

Література

1. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев.– М. : Педагогика, 1988. – 176 с. – (Педагогическая наука – реформе школы).
2. Кремень В. Г. Проблеми професійної підготовки сучасного виробничого персоналу в педагогічній науці / Василь Григорович Кремень // П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батищева : матеріали V міжнарод. наук. конф. : у 2 т. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011.
Т. 1 : Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства / за ред. Н. Г. Ничкало, В. Д. Будака, М. Б. Яковлевої. – 2011. – С. 12–35.
3. Куценко В. Освіта як фактор стабільності та національної безпеки України / В. Куценко, В. Удовиченко, І. Опалєва // Економіка України . – 2008. – № 1. – С. 12–21.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми теорії і методики / Нелля Григорівна Ничкало // Управління якістю освіти : зб. наук. праць. – Донецьк : ТОВ "Лебедь", 2001. – 372 с. – С. 17–23.
5. Олійник В. В. Основні проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. Спецвипуск. – 2008. – С. 7–10.

УДК 37.015.3(477)

РЕФЛЕКСИВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ІННОВАЦІЯМИ

Петрунько О. В.

У статті аналізуються особливості запровадження освітніх інновацій в українському освітньому просторі. Йдеться також про репрезентації освітніх інновацій у свідомості їх адресатів та можливості рефлексивного управління ними.

Ключові слова: освітні інновації, уявлення про інновації, образ інновації, рефлексивне управління освітніми інноваціями, рефлексивні технології.

В статье анализируются особенности внедрения образовательных инноваций в украинском образовательном пространстве. Рассматриваются репрезентации образовательных инноваций в сознании их адресатов, а также возможности рефлексивного управления ими.

Ключевые слова: образовательные инновации, представления об инновациях, образ инновации, рефлексивное управление образовательными инновациями, рефлексивные технологии.

In the article peculiarities of introduction of educational innovations in the Ukrainian educational space are analyzed. The author also considers representations of educational innovations in recipients' conscience and possibilities of their reflective management.

Key words: educational innovations, representation of innovations, conception of innovation, reflective management of educational innovations, reflective technologies.

Постановка проблеми та її актуальність. Курс сучасних інформаційних і постінформаційних суспільств на інноваційний розвиток є відповіддю їх на виклики сьогодення. Цей курс передбачає масштабні інноваційні зміни в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й у системі освіти. Тож важливою ознакою освіти в цих суспільствах є її інноваційність.

Інноваційність – це майже приречення сучасної освіти, в зв'язку з чим вона перебуває в непростому становищі. З одного боку, освіта є традиційним, санкціонованим державою інститутом соціалізації, який апріорі має традиціоналістські базис і дух. Вона покликана виконувати чи не найважливіше "суспільне замовлення" – зміцнювати канони, на яких суспільство стоїть і за якими воно функціонує. З іншого боку, вона змушена перебувати на гребені інноваційних змін, а точніше – бути включеною в них, глибоко в них зануреною. Так, наприклад, освітяни вже стикнулися з неефективністю класичних освітніх парадигм і доказами того, що без інтернет-технологій вони не в змозі: 1) вмістити в навчальні плани сучасній мультипарадигмальний, міждисциплінарний підхід (тоді як ця проблема легко вирішується через мережеве навчання, в наскрізному інформаційному полі в умовах доступу до інтерактивних баз даних); 2) ефективно опрацювати безліч нового навчального матеріалу; 3) впроваджувати безперервну освіту; 4) здійснювати кадровий менеджмент і т. ін. [1].

Стан "вимушеної інноваційності" неоднаково виявляється на мікро- і макро- рівні освітньої системи, і якщо на макрорівні ступінь підтримки освітніх інновацій і задоволення від їх реалізації значно вищий, то на рівні повсякденної психолого-педагогічної практики ситуація докорінно інша: як показують численні польові дослідження, декларуючи бажання радикальних суспільних і освітніх інновацій, позитивне ставлення до них та їх підтримку, українці, в т. ч. студентська молодь, не лише не хочуть жити в умовах інноваційних змін, а навпаки – виказують занепокоєння з цього приводу.

Мета статті – проаналізувати основні колізії впровадження освітніх інновацій у країні та окреслити можливості рефлексивного управління інноваційними процесами в освіті.

Дослідження проблеми. Орієнтація сучасної освіти на інноваційний розвиток означає, що всі її суб'єкти – незалежно від їх бажання – існують, діють і взаємодіють в умовах, коли від них вимагаються певний рівень інноваційної культури, певний

(інноваційний) спосіб мислення, певний рівень соціальної мобільності, активності й соціального оптимізму тощо.

Високий рівень інноваційної культури – неодмінна якісна характеристика інноваційного суспільства. Не випадково цей феномен став предметом спеціальних досліджень в усьому світі. У результаті більшість дослідників погодилася з тим, що базовими вимірами інноваційної культури є: індивідуалізм (як цінність індивідуальних досягнень); високорозвинуті індивідуальна і колективна творчість; наполегливість у творчому пошуку, розв'язанні проблем, реалізації поставлених цілей і завдань тощо; здатність жити й ефективно діяти в умовах невизначеності.

Українські дослідники проаналізували, наскільки все це притаманне українському суспільству, і дійшли цікавих висновків. Зокрема, за даними вітчизняних соціологів, наведеними, зокрема, П. Д. Фроловим, базові ментальні цінності українського суспільства докорінно інші: колективізм – замість цінності індивідуальних досягнень; консерватизм (прагнення стабільності, визначеності, передбачуваності) – замість спроможності жити й ефективно діяти в умовах невизначеності (що найбільш характерно для східної частини країни); традиційність – замість творчості; флегматичне "якось воно буде, тому що ще ніколи не було, щоб ніяк не було" – замість наполегливості в досягненні цілей і реалізації поставлених завдань [6].

Ці відомості дещо прояснюють виявлену вітчизняними дослідниками колізію, яка відбиває ставлення дорослого населення країни і молоді до інновацій. Так, за даними опитування понад двохсот представників студентської молоді, здійсненого П. Д. Фроловим з колегами протягом 2011 р., кардинальних інновацій у сфері економіки та екології воліли б понад 63 % респондентів, у соціальній сфері – 34,3 %, у духовній сфері суспільного буття – 33,7 %, у приватній сфері – 30,4 % [6]. Такі дані породжують очікування, що молодь може стати свого роду локомотивом інноваційного розвитку. Проте питання, чи це так у дійсності, залишається відкритим, оскільки дані інших емпіричних досліджень (зокрема, здійснених науковцем Інституту соціальної та політичної психології НАПН України С. М. Іванченко, автором цієї статті й іншими у 2009–2011 рр.) не виглядають так оптимістично.

Як було з'ясовано, викладачі і студенти мають дуже приблизні, розмиті і суперечливі уявлення про суспільні й освітні інновації, які запроваджуються в Україні, а оцінки, які вони дають явищам, ідентифікованим ними як інновації, неоднозначні і мають не так об'єктивний, як суб'єктивний, ставленнєвий характер. Попри широкі популяризаційні заходи, викладачі і студенти досить неоднозначно оцінюють запровадження Болонської системи загалом і окремі її елементи (дворівневу освіту, модульне навчання, рейтингову систему та ін.) [2].

Переважає більшість викладачів і студентів ВНЗ інтуїтивно правильно рефлексує головну мету освітніх інновацій як запровадження в освітній процес з метою його вдосконалення "чогось нового": 1) нових законів, норм, правил; 2) нового інструментарію (методів, способів, засобів, прийомів); 3) нових змістових одиниць навчання (навчальних предметів, модулів і т. ін.). Разом із цим, крім Болонської системи, зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) і комп'ютеризації навчання (уроки інформатики, електронні підручники, дистанційне навчання та інше), вони вважають інноваціями суто процесуальні перетворення, як, наприклад, можливість достроково здавати іспити (отримувати "автомати"), уведення виробничої практики для студентів, подовження терміну заочного навчання, розробку системи заходів із гуманізації навчального процесу тощо. І, попри широке позиціонування Болонської системи, досить велика кількість викладачів і студентів вважають її незрозумілою та непотрібною ініціативою чиновників "від освіти".

Означеними фактами не можна знехтувати, оскільки саме ці, сформовані на основі хаотичних уявлень, уявлення про інновацію, які дуже приблизно репрезентують задум авторів або й геть далекі від цього задуму, визначають ставлення адресатів до неї. Важливі елементи вибудовування образу інновації в свідомості адресатів – перше враження про неї та характер ставлення до неї. Негативне ставлення означає, що адресат інновації перебуває в так званій "позиції захисту", а відтак – у стані відчуження, відсторонення від неї, закритості для новаторських ідей. Натомість позитивне ставлення означає перебування адресата у "позиції навчання", тобто у стані готовності збагачувати інформацію про інновацію, підтримувати її, діяти в напрямі її реалізації. І це саме так на перших етапах запровадження інновації. Та

разом із цим існує природна загроза дискредитації інновації: спочатку ставлення до інновацій може бути позитивне, оскільки пов'язане з оптимістичними очікуваннями. Але у міру її реалізації й рефлексування з приводу її результатів і наслідків, авансований оптимізм переходить у розчарування. До слова, таку тенденцію відстежили і російські соціологи.

Така ситуація в загальнокультурному і освітньому просторі країни актуалізує щонайменше два перспективних, на наш погляд, аспекти її оптимізації – просвітницький (підвищення рівня інноваційної і, зокрема, рефлексивної культури всіх суб'єктів інновацій, а передусім – їх адресатів) та технологічний (упровадження системи технологій із супроводу інновацій).

Важливою якісною характеристикою інноваційної і загальної культури суспільства є здатність індивідуальних і колективних його суб'єктів до рефлексії, рефлексивна їх культура. На думку російського дослідника В. Є. Лепського, показниками рефлексивної культури соціальних суб'єктів є володіння засобами організації й активації рефлексії, здатність і готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, готовність до розв'язання творчих завдань у кризових ситуаціях, здатність переосмислювати стереотипи власного досвіду, можливість адекватно до ситуації реалізовувати особистісні, комунікативні та інтелектуальні якості [3]. Високий рівень рефлексивної культури – є гарантією успішних інноваційних змін. Натомість брак рефлексивної культури призводить до помилок, які істотно гальмують реалізацію інновацій: 1) помилок непоінформованості; 2) помилок низької ініціативи і неналежного включення; 3) помилок неналежної мотивації; 4) помилок, пов'язаних із неготовністю до інноваційних змін; 5) помилок неприйняття інновацій, спротиву їм. Усі ці помилки і спричинюють відхилення інновацій, активний спротив їм, мовчазне їх неприйняття чи ігнорування тощо.

Як вважає В. Є. Лепський, пересічний мешканець інформаційного суспільства часто не в змозі впоратися і належно опрацювати той надмір інформації, з яким він постійно стикається. Рефлексія щодо цієї інформації виявляється заблокованою, внаслідок чого (як природна адаптаційна реакція) згортається пізнавальна і соціальна активність. Відтак постає необхідність активації й відновлення цих здатностей.

Одна з характеристик інноваційної культури – відповідний інноваційний дискурс, де ключовою є категорія інновація. Відомий дослідник інноваційних процесів Е. Роджерс позначав терміном "інновація": 1) нові феномени (ідеї, товари, технології); 2) процес упровадження (поширення, "дифузії") нового, технологізацію системи дій з його поширення, освоєння і використання [7].

Дослідивши суспільні й освітні інновації та природу їх виникнення, П. Д. Фролов пропонує поділяти всю їх множину на чотири групи [6]:

1) ті, що добре усвідомлюються як такі, що ззовні і з певною метою впроваджуються у певні соціальні системи (наприклад, економічні та освітні реформи, ініційовані державою);

2) ті, що виникають у глибинах соціальних систем і цілеспрямовано ними підтримуються (волонтерський рух, громадські організації тощо);

3) ті, що виникають всередині соціальної системи і здебільшого нею не рефлексуються (виникнення і поширення модних течій, нові форми соціальних взаємин, неформальні правила поведінки і спілкування тощо);

4) ті, що запозичуються соціальною системою ззовні (культурні запозичення, інформаційна інтервенція), але при цьому ані вони самі, ані їх наслідки належно не усвідомлюються.

Переважає більшість запроваджуваних в Україні освітніх інновацій – це передусім інновації першого типу. Як будь-які інші інновації в гуманітарній сфері, вони орієнтовані на доцільні, з погляду агентів впливу, зміни в системі гуманітарного знання та на зміни ментальних (інтелектуальних, духовних) феноменів – феноменів (систем, схем, елементів) людської свідомості. Ці зміни реалізуються в умовах активного прескриптивного впливу одних соціальних суб'єктів (агентів впливу) на психіку і поведінку інших (адресатів, реципієнтів впливу) з метою свідомо перебудувати, реформувати їх свідомість, стилі і сценарії поведінки, звичні умови їх життя.

Така інтервенція не завжди схвалюється адресатами або й відхиляється ними, для чого є чимало психологічних причин: 1) сталість уявлень, настанов, цінностей ("керованість традицією"); 2) неготовність міняти звичне (думки, переживання, уклад

життя тощо) на нове; 3) нерозуміння доцільності змін; 4) природний страх нового та інше. І все це створює так звані суб'єктивні ризики, здатні істотно гальмувати впровадження інновацій, навіть якщо ті нормально фінансуються і мають офіційну підтримку держави.

Отже, успішна реалізація освітніх інновацій і, власне, управління ними можливі лише за спеціального психотехнологічного супроводу, тобто розробки і застосування системи соціально-психологічних технологій впливу (інформувальних, у т.ч. технологій формування соціального дискурсу, інтервенційних, або технологій активного соціального втручання, технологій нетворкінгу, або конструювання соціальних мереж, та ін.), які зменшують спротив інновації та активують чинники її підтримки. Цими чинниками, за даними наших досліджень, є: 1) усвідомлення адресатами соціальної значущості (соціальної продуктивності) інноваційного розвитку; 2) позитивні уявлення про ресурсне забезпечення інноваційних змін; 3) визнання їх сучасності і своєчасності; 4) позитивна оцінка власних можливостей брати в них участь, віра у власну спроможність впливати на перебіг подій; 5) досвід практичної участі в інноваційному процесі, апробація її результатів і переваг; 6) упевненість у власній безпеці, в захищеності від негативних наслідків інноваційних змін; 7) наповнення інноваційної діяльності особистими смислами і творчим змістом і т. ін.

Серед множини соціально-психологічних технологій особливе місце посідають рефлексивні технології, або технології рефлексивного управління, які є добре відомими в теорії і практиці організаційної та економічної психології, психології управління й інноваційного менеджменту. За В. О. Лефевром, рефлексивне управління – це раціональний спосіб передачі адресатові впливу "підстав" (знань і уявлень про себе і навколишній світ, емоцій, ставлень, оцінок, мотивів та інших ментальних репрезентацій) для ухвалення рішень, вигідних агентів впливу [4]. Відповідно, рефлексивні технології адресовані певним цільовим аудиторіям і, з одного боку, націлені на зміну психічних структур свідомості (в т. ч. системи знань, сприймання, інтелекту, внутрішнього світу, емоцій, почуттів тощо) та поведінки цих аудиторій у бажаному для ініціатора змін напрямі, а з іншого (за умови, якщо агенти впливу ставлять цю мету) – на формування рефлексивної культури суб'єктів інноваційних змін. А отже, реалізація рефлексивного управління вимагає не лише високого професіоналізму виконавців, а й соціальної відповідальності їх перед адресатами інновацій і перед суспільством загалом.

Психологічним механізмом рефлексивного управління (рефлексивного менеджменту) є рефлексія – одна з трьох (інші дві – діяльність і комунікація) базових форм активності соціальних суб'єктів. Рефлексія є "наскрізною", фундаментальною категорією багатьох наук, предметом яких є самоорганізація соціальних систем, постає як: 1) функція людської свідомості, спосіб і процес продукування, функціонування й об'єктивації смислів (Д. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); 2) базова ознака соціальних суб'єктів, чинник психічного і психосоціального розвитку (В. П. Зінченко, В. О. Лефевр); 3) механізм регуляції дій і взаємодії, спів-буття з іншими на всіх рівнях функціонування соціальних систем (В. Є. Лепський, В. І. Слободчиков, Н. Д. Гордеєва, А. В. Шаров).

Незалежно від того, в якій сфері суспільного життя реалізується рефлексивний менеджмент (тобто управління, засноване на рефлексії) – це передусім управління ментальними феноменами, зокрема ментальними репрезентаціями світу, що існують у свідомості інших людей (відображена, міжсуб'єктна рефлексія) та у власній свідомості (саморефлексія). І це особливо актуально і вкрай необхідно у сфері освіти, адже освітній процес – це постійний обмін між усіма його учасниками не стільки знаннями, скільки ментальними репрезентаціями і рефлексіями щодо цих репрезентацій. До ментальних репрезентацій належать і образи дійсності, в т. ч. образи інновацій, які склалися в свідомості адресатів – викладачів і студентів – на основі: 1) інформації, отриманої ними один від одного, від мас-медіа, через соціальні мережі тощо; 2) досвіду практичного включення в інноваційні зміни та апробації ("примірюванні до себе") продуктів і результатів цих змін.

Отже, управління інноваціями – це передусім управління їх репрезентаціями, що існують у свідомості адресатів, а саме:

1) *управління знаннями й уявленнями* (створення в свідомості адресатів оптимальної системи знань і уявлень про цілі, завдання, очікувані результати і зиски інновації, а також їх активація і збагачення в бажаному напрямі);

2) *управління ставленням* (активація інтересу до інновації, позиціонування новаторських ідей, висвітлення і демонстрація позитивних результатів, створення видимості підтримки їх широким загалом тощо);

3) *управління мотивацією* (промоція інновації, створення мотиваційної готовності з її підтримки, заохочення до застосування нового, до підвищення власної компетентності й долання труднощів на шляху опанування новим);

4) *управління творчістю* (залучення до нетипових засобів розв'язання звичних проблем, імпровізації, експромту, активізація "позиції навчання", готовності творити нове, долаючи страх соціальних оцінок і критики тощо);

5) *управління рефлексією* (думками, переживаннями, переконаннями, здатністю аналізувати, адекватно оцінювати й інтерпретувати події і явища, поведінку інших людей, явища власної свідомості і поведінки).

Управління рефлексією спрямоване на розблокування й активацію індивідуальної й групової рефлексії, активацію рефлексивної позиції суб'єктів інноваційного процесу, збагачення індивідуального і колективного знання, стимулювання надситуативної рефлексивної активності, зміна попередньої рефлексивної позиції ("рефлексивним виходом"), створення активних рефлексивних середовищ, в яких можливі рефлексивно-дослідницька діяльність, вправлення в рефлексивних діях, нарощування об'єктивного знання й розвиток саморефлексії (В. О. Лефевр, В. Є. Лепський, Е. Г. Юдін, Г. П. Щедровицький) [3; 4].

З позицій рефлексивного управління, одна з базових проблем формування позитивного образу освітніх інновацій – постачання їх адресатам "якісних" (об'єктивних, зрозумілих, несуперечливих, доступних і належних за обсягом) знань і уявлень про них. У сучасних інформаційних суспільствах, базовою ознакою яких є надлишковий інформаційний плюралізм, проблема "якісних уявлень" надзвичайно ускладнена і вкрай актуальна. Особливо це стосується гуманітарної сфери суспільного буття, в т.ч. сфери гуманітарної освіти, яка здійснюється на засадах множинно-плюралістичної, мультипарадигмальної, "мозаїчної" гуманітарної науки.

Потенційними небезпеками цього, які не сприяють, а найчастіше перешкоджають формуванню в учнівської і студентської молоді об'єктивних уявлень і образів та надійних системних знань, є, зокрема, таке: 1) широко вживані вербальні маркери, в т. ч. наукові поняття під однаковою вербальною оболонкою містять неоднакові змісти і смисли; 2) події і явища, в т. ч. і феномени моралі, тлумачаться неоднаково, залежно від ситуації, причому ці тлумачення часто суперечать одне одному; 3) не існує належної згоди стосовно базових, принципівих, суспільно значущих питань тощо.

Така ситуація в гуманітарній освіті потребує спеціальної уваги і нестандартних заходів, і це особливо важливо на початку запровадження освітніх інновацій, коли інновація постає перед адресатами як явище, про яке мало що або й нічого не відомо, а ефекти й наслідки її впровадження ще не далися взнаки і не пройшли випробування практикою. На цьому етапі велике значення має перше враження про інновацію і первинний спонтанний її образ, які можуть виявитися хибними чи забарвленими негативним ставленням, але вкрай стійкими і такими, що майже не коригуються.

Згідно з рефлексивною методологією, для успішного супроводу інновацій не досить одних лише інформаційних впливів на цільові аудиторії. Необхідне активне їх включення в інноваційні зміни. Зокрема, відомо, що інновації в організаціях активно підтримуються за умови, якщо співробітники самі беруть участь у їх розробці. Відомо також, що для поширення інновації потрібна технологія, здатна налагодити взаємозв'язки між розрізненими до цього людьми, ідеями та об'єктами і що чим більше суб'єктів усвідомлюватимуть ідеї і цілі інновації, тим швидше відбуватиметься позитивний резонанс щодо неї.

Практичними засобами такого включення є громадські дискусії, диспути, науково-практичні семінари, педагогічні слухання, ділові ігри, фокус-групи, тренінг рефлексивної поведінки тощо. Прикладні завдання цих засобів – створення умов, за яких адресати інновації належно інформовані про її цілі, завдання, перспективи; широке практичне залучення до інноваційних змін; створення свідомої мотивації щодо їх підтримки; формування свідомого ставлення до інновації, заснованого на думках фахівців, експертів, представників не лише "своїх", а й "опозиційних" груп та підкріплене досвідом практичної участі; формування впевненості у власній здатності

впливати на прийняття рішень, віри у власну спроможність впливати на перебіг подій. Стратегічні завдання – активація рефлексивної позиції учасників, збагачення індивідуальної і колективної рефлексії, зміна рефлексивних позицій, формування громадської думки, підвищення рівня рефлексивної і загальної культури.

Висновки

1. Студентська молодь – як адресат і головна цільова аудиторія освітніх інновацій – неналежно інформована про цілі, завдання, очікувані результати цих інновацій. Уявлення студентів про інновації, що реалізуються в освітньому просторі країни, переважно нечіткі ("розмиті"), мозаїчні і суперечливі, а оцінки, які студенти цим інноваціям дають, мають суб'єктивний, некритичний, ставленнєвий характер.

2. За такої ситуації навіть при потужній державній підтримці освітні інновації реалізуються в режимі ускладнень і гальмування. Тому йдеться про необхідність активного запровадження системи технологій із супроводу освітніх інновацій та підвищення рівня інноваційної, зокрема, рефлексивної культури всіх їх суб'єктів, а передусім – педагогічної спільноти і безпосередніх адресатів (цільових аудиторій) інновацій.

3. Психологічний супровід освітніх інновацій – як завдання рефлексивного менеджменту – означає активне і доцільне застосування системи соціально-психологічних технологій впливу – інформувальних, промоційних, інтервенційних, або технологій активного соціального втручання, технологій конструювання соціальних мереж, технологій формування інноваційного контексту, "фонових" та інших, об'єднаних методологією рефлексивного управління.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Іванченко С. М. Ставлення студентів до нововведень у освіті у контексті Болонського процесу / С. М. Іванченко, О. П. Щотка // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. В. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 2. – С. 47–51.
3. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. – М. : Когито-Центр, 2010. – 255 с.
4. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-центр, 2003. – 496 с.
5. Фролов П. Д. Образ інновацій: у пошуках технологій творення / П. Д. Фролов // Вісник Чернігівського університету. – 2010. – С. 307–311.
6. Фролов П. Д. Ментальні виміри інноваційної культури [Електронний ресурс] / П. Д. Фролов.
7. Rogers E. M. Diffusion of innovations / E. M. Rogers. – Free Press. – 1983. – № 4.

УДК 373.2(07)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Суятинова К. Є.

У статті розглядаються результати пошуку ефективних організаційних підходів до створення нових форм передшкільної освіти на базі дитячого садка для дітей п'ятирічного віку, які не відвідують дошкільні заклади.

Ключові слова: передшкільна освіта, безперервна освіта, облік дітей дошкільного віку, форми здобуття передшкільної освіти дітей, соціально-педагогічний патронат, організація роботи з дітьми п'ятирічного віку.

В статье дан обзор поисков эффективных организационных подходов к созданию новых форм дошкольного образования на базе детского сада для детей пятилетнего возраста, не охваченных дошкольным воспитанием.

Ключевые слова: предшкольная подготовка, формы дошкольного образования, социально-педагогический патронат, организация работы с детьми пятилетнего возраста.

The article describes results of the search for effective organizational approaches to creation of new forms of preschool education in conditions of kindergarten for 5-year-old children who do not go to preschool.

Key words: preschool education, forms of preschool education, socio-pedagogical patronage, organization of work with 5-year-old children.

Постановка проблеми. Закон України "Про дошкільну освіту" [1] визначив дошкільну освіту як обов'язкову первинну складову частину системи безперервної освіти в Україні, що забезпечує різнобічний розвиток дитини відповідно до її задатків, нахилів, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб (ст. 2).

Потреби суспільства спонукали до внесення змін до Закону України "Про дошкільну освіту" щодо обов'язковості здобуття дітьми п'ятирічного віку дошкільної освіти. Проте обов'язковість дошкільної освіти не означає, що діти повинні перебувати у дошкільному навчальному закладі кожного дня та протягом дня. Батьки мають змогу обирати різні форми здобуття дітьми дошкільної освіти (ст. 9).

Так, у Листі Міністерства освіти і науки України від 18.12.2000 р. № 1/9/510 "Про організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади" [2] рекомендовано запровадити різні форми охоплення дітей старшого дошкільного віку дошкільною освітою. З цією метою організувати їх різноманітне перебування у дошкільних закладах, навчально-виховних комплексах "Школа – дошкільний заклад", середніх загальноосвітніх школах (за умови відсутності дитячого садка), найближчих до місця проживання дитини.

З метою задоволення потреб громадян на здобуття дошкільної освіти органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування проводять облік дітей дошкільного віку (Лист МОН України від 07.05.2007 № 1/9-263 "Про організацію обліку дітей дошкільного віку" [3]). Форми здобуття передшкільної освіти дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, можуть бути різними. Зокрема, це: організація короткотривалих, прогулянкових, консультативних груп, груп вихідного дня, груп з підготовки дітей до навчання у школі, гуртків, центрів, що розміщуються на базі приміщень загальноосвітніх навчальних, позашкільних закладів, клубів, сільських рад і відповідають санітарно-гігієнічним вимогам.

У разі потреби можуть створюватися дошкільні навчальні заклади з сезонним перебуванням дітей (Лист МОН № 1/9-812 від 26.11.09 р. "Про організацію роботи дошкільного навчального закладу з сезонним перебуванням дітей" [4]), заклади сімейного типу (Наказ МОНмолодьспорт № 1368 від 25.11.11 р. "Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад сімейного типу" [7]).

У ст. 11 Закону України "Про дошкільну освіту" одним із завдань дошкільної освіти визначено здійснення соціально-педагогічного патронату (Лист МОН від

17.12.2008 р. № 1/9-811 "Про здійснення соціально-педагогічного патронату" [5]). Так, специфіка сімейного виховання дитини передбачає достатній рівень готовності батьків до такої діяльності, сформованість їхньої педагогічної культури і чітке усвідомлення мети і завдань розвитку відповідно до віку та індивідуальних можливостей дітей.

Лист МОН № 1/9-666 від 27.09.10 р. "Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку" [6] звертає увагу на продовження відкриття додаткових груп для організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку на базі дошкільних закладів та інших приміщень, на організацію роботи чергових груп у вихідні та неробочі дні, поширення практики організації груп короткотривалого перебування, необхідність створення навчально-виховних комплексів у сільській місцевості, створення консультативних пунктів, центрів роботи з батьками, ресурсних центрів професійного консультування, розроблення та запровадження медіа-освіти, організацію роботи експериментальних майданчиків з питань здобуття дітьми дошкільного віку дошкільної освіти згідно вимогами чинного законодавства.

Треба відмітити, що МОН України та Інститут інноваційних технологій чітко та оперативно прописали нормативно-правове та методичне забезпечення супроводу дітей старшого дошкільного віку. Більше 20 найменувань нормативно-правових актів, листів, наказів, рекомендацій регламентують сьогодні функціонування ДНЗ та груп дітей п'ятирічного віку. Цими та іншими нормативними документами держава гарантує право дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питання організаційних форм роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади, приділяли увагу такі науковці, як Н. Бабій, Н. Гагаріна, О. Долинна, Л. Зданевич, Н. Козак, О. Кононко, В. Кузь, Н. Курочка, С. Палець, В. Палійчук А. Середницька, Н. Тарапака.

Основна мета передшкільної освіти: створити рівні стартові можливості для дітей, які мають різнорівневу підготовку, а також формування фізичної, особистісної, інтелектуальної і соціальної готовності дітей до навчання в школі. По-друге, розробити технологію та інструментальні засоби для впровадження цієї програми в педагогічну практику дошкільного закладу та початкової школи. Одними з форм можуть бути: 1) групи короткотривалого перебування дітей в дошкільних закладах; 2) підготовчі класи в навчально-виховному комплексі "Школа – дошкільний навчальний заклад"; 3) підготовка дітей до школи в домашніх умовах під патронажем відділу освіти; 4) корекційні групи в дошкільних закладах освіти (надання сучасної систематичної психолого-медико-педагогічної допомоги дітям, в тому числі і дітям, які мають проблеми у фізичному та психічному розвитку); 5) консультативні пункти для батьків (надання допомоги батькам при підготовці дітей до школи); 6) центри розвитку дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Тож, на нашу думку, заслуговує уваги проблема забезпечення процесу формування готовності дітей до навчання в школі та забезпечення рівних стартових можливостей дітям старшого дошкільного віку, які відвідують та не відвідують дошкільні навчальні заклади.

Мета статті: презентація досвіду роботи з дітьми п'ятирічного віку, які не відвідують дошкільний навчальний заклад на базі дитячого закладу. Своім досвідом ділиться з колегами колектив КДНЗ № 123 загального розвитку, який створив канікулярно-адаптаційну групу для роботи з п'ятирічками, що не відвідують дошкільні заклади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначена проблема спонукає педагогів усвідомити потребу створення форм здобуття передшкільної освіти для забезпечення вчасного і повного фізичного, інтелектуального, морального, естетичного і соціального розвитку дітей дошкільного віку відповідно до задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей.

На допомогу вихователям стає Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" та програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт", Базовий компонент дошкільної освіти. Спираючись на вищезазначені програми, педагоги закладу розпочали роботу зі створення канікулярно-адаптаційної групи.

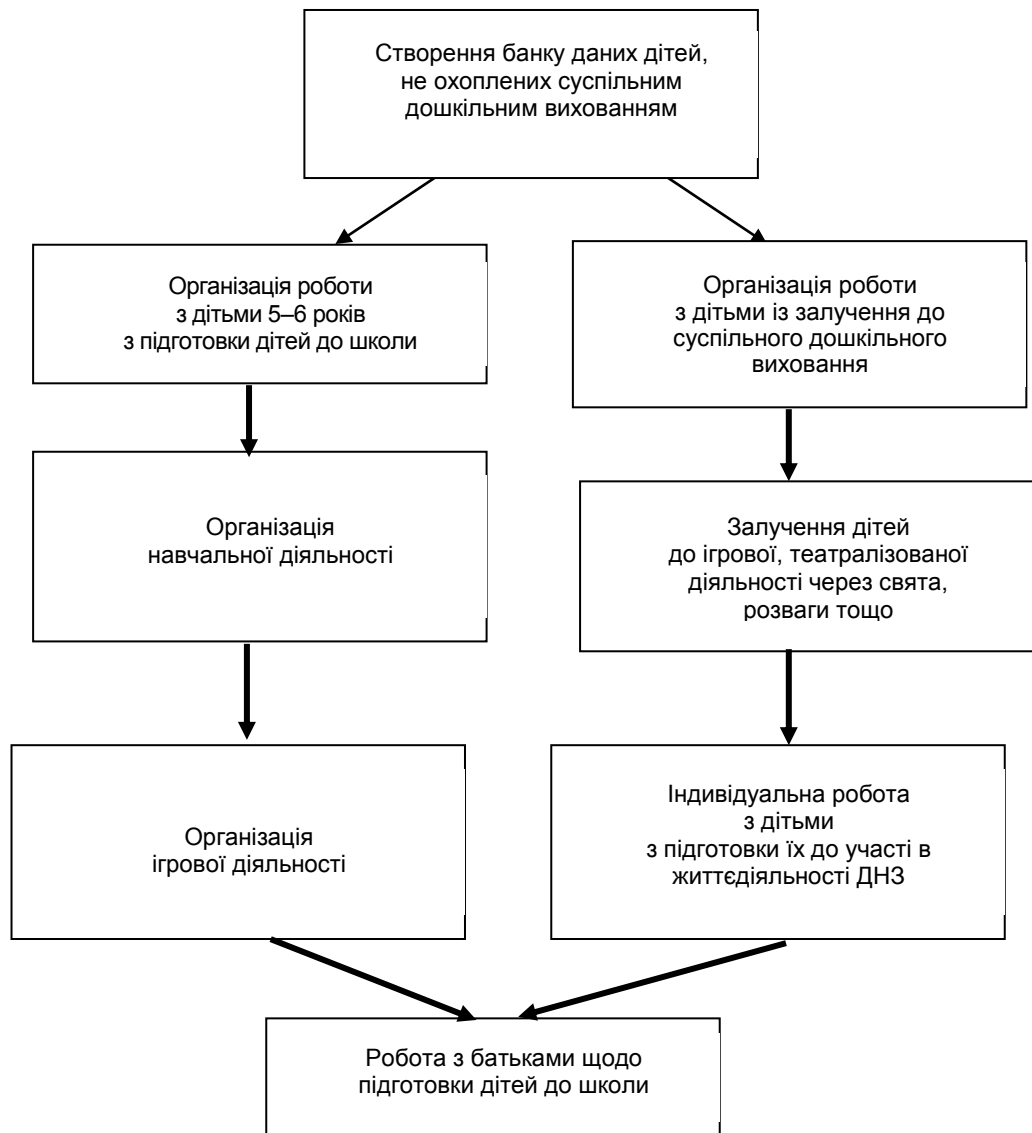
Щороку організовується та проводиться облік дітей старшого дошкільного віку, що не охоплені суспільним дошкільним вихованням; складається та затверджується

план роботи з визначеної форми охоплення неорганізованих дітей дошкільною освітою. Так, у 2010–2011 н. р. колективом КДНЗ № 123 було розроблено списки охоплення дітей дошкільною освітою від народження до 6 років та списки дітей, не охоплених дошкільною освітою, по своєму мікрорайону. За цими списками 97,4 % дітей 5-річного віку відвідували ДНЗ, 2,6 % – не відвідували ДНЗ. У 2011–2012 н. р. кількість охоплених освітою дітей по мікрорайону становила 92,3 %, не охоплених – 7,7 %. У 2012–2013 н. р. кількість охоплених освітою дітей по мікрорайону становила – 92,6 %, неохоплених – 7,4 %.

Соціально-педагогічний патронат таких сімей здійснюється за місцем їх проживання вихователями ДНЗ.

З дітьми п'ятирічного віку в ДНЗ № 123 проводиться робота практичним психологом із виявлення та направлення дітей на обстеження психолого-медико-педагогічною консультацією для визначення закладу подальшого навчання неохоплених старших дошкільників, проводять вхідне діагностування, вихідне діагностування стану підготовки до школи старших дошкільників, корекційна робота.

Модель роботи КДНЗ № 123 з дітьми, які не відвідують ДНЗ



У канікулярно-адаптаційній групі діти мають можливість поспілкуватись з однолітками, взяти участь у святах, розвагах, конкурсах, лялькових виставах, тематичних розвагах, прогулянках, екскурсіях, а саме робота з дітьми включає наступні види діяльності: різноманітні ігри (дидактичні, рухливі, конструкторські тощо); навчально-пізнавальна (заняття, індивідуальна робота, пізнавальні бесіди); трудова (трудові доручення, колективна праця); художня (музика, малювання, аплікація, художня праця); рухова (гімнастика, фізкультурні свята, розваги, фізкультхвилинки).

Для батьків колективом закладу проводяться батьківські збори, круглі столи, анкетування, індивідуальне консультування, дні відкритих дверей, організуються спільні свята і спортивні розваги, конкурси, створено консультаційний пункт. Тематика зустрічей найрізноманітніша, наприклад, "Дитячий куточок вдома", "В центрі уваги – особистість", "Адаптація дітей в колективі", "Дитячі страхи: причини та наслідки", "Фізичне виховання в сім'ї", "Чи розуміємо ми дитину?", "Місце батька в вихованні дитини", "Готовність до навчання у школі".

У методичному кабінеті ведеться робота зі збирання наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми, зберігаються характеристики дітей, плани індивідуальної роботи, карти нагляду за дитиною, перспективні плани роботи з дітьми, анкети для батьків тощо.

Карта нагляду за дитиною

П.І.Б. дитини _____

Дата, рік народження _____

Довідки про батьків		Стан фізичного здоров'я	Стан психічного здоров'я	Матеріальний стан сім'ї (наявність та кількість житла)	Корекційно-психологічна допомога	Надання допомоги	Примітка
Батько	Мати						

Висновки. Отже, ми розглянули основні форми здобуття передшкільної освіти дітей п'ятирічного віку. Сучасний дошкільний навчальний заклад освіти за умов оптимального використання його можливостей може вирішити проблеми сучасної підготовки п'ятирічок до шкільного навчання за режимом та в обсязі, який найбільше влаштовує і дитину, і батьків. Успішність процесу залучення дітей до освітнього процесу залежить від уміння педагогічних працівників проводити виховну, роз'яснювальну роботу серед батьків дошкільників.

Література

1. Закон України "Про дошкільну освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>. – Назва з екрана.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 18.12.2000 року № 1/9/510 "Про організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади" // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7.
3. Лист МОН України від 07.05.2007 № 1/9-263 "Про організацію обліку дітей дошкільного віку" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-organizaciyu-obliku-ditei-doshkilnogo-viku-doc49900.html>. – Назва з екрана.
4. Лист МОН № 1/9-812 від 26.11.09 року "Про організацію роботи дошкільного навчального закладу з сезонним перебуванням дітей" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/5867/>. – Назва з екрана.
5. Лист МОН від 17.12.2008 № 1/9-811 "Про здійснення соціально-педагогічного патронату" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.3024.0>. – Назва з екрана.
6. Лист МОН № 1/9-666 від 27.09.10 року "Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9436/>. – Назва з екрана.
7. Наказ МОНмолодьспорт № 1368 від 25.11.11 року "Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад сімейного типу" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/26146/>. – Назва з екрана.

УДК 37.017.7:373.9

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО ПОНЯТТЯ "ГУМАНІТАРНА КУЛЬТУРА"

Федоренко С. В.

У статті узагальнено та систематизовано сучасні підходи до визначення поняття "гуманітарна культура" як педагогічний феномен. Автор розглядає гуманітарну культуру у її співвіднесенні з потребами, самовираженням та самореалізацією особистості.

Ключові слова: гуманітарна культура, духовність, духовні цінності.

В статье обобщены и систематизированы современные подходы к определению понятия "гуманитарная культура" как педагогический феномен. Автор рассматривает гуманитарную культуру в ее соотношении с потребностями, самовыражением и самореализацией личности.

Ключевые слова: гуманитарная культура, духовность, духовные ценности.

In the article modern approaches to the definition of "liberal arts culture" as a pedagogical phenomenon are generalized and systematized. The author considers the liberal arts culture in its relation to the needs, self-expression and self-realization of the personality.

Key words: liberal arts culture, spirituality, spiritual values.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Динаміка розвитку сучасного освітнього простору ХХІ ст. в епоху інтеграції та глобалізації вимагає від педагогічної системи інноваційних змін і висуває нові концептуальні орієнтири, вибудовує нові освітні парадигми. У культурологічних дослідженнях сьогодення простежується тенденція до диференціації та ранжування предметних сфер культури за специфікою діяльності. Зокрема, набули поширення такі напрями, як політична, правова, естетична культура тощо. У межах цієї тенденції перебуває й розробка проблеми виховання гуманітарної культури особистості.

Сьогодні виховання у молодих людей гуманітарної культури як пріоритетної мети освіти має важливе значення для забезпечення стабільності та благоустрою суспільства в умовах його сталого розвитку. Адже зазначене є необхідною умовою реалізації соціальної функції освіти – успішної інтеграції молодих людей в сучасну культуру, становлення у них чітких етичних орієнтирів, громадянсько-правової самосвідомості, толерантності. Особливого значення співвідношення гуманітарної та загальної культури особистості набуває у процесі підготовки спеціаліста вищої кваліфікації як елемента загальної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Увага вітчизняних і зарубіжних дослідників до поняття "гуманітарна культура" обумовлена глибокими змінами у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, пошуками гуманістично орієнтованої парадигми освіти, здатної забезпечити культурну спадкоємність, духовні орієнтири для особистості, безпеку і цілісність суспільства. Різні аспекти гуманітарної культури відображено в працях А. І. Арнольдова, М. М. Бахтіна, В. О. Біблера, Т. Г. Браже, Г. П. Вижлецова, С. І. Іконникової, М. С. Кагана, В. А. Слатьоніна, О. С. Запесоцького, В. Л. Кургузова, І. М. Орешнікова, В. Н. Орлова, П. А. Сапронова, В. І. Шубіна та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узагальнення та систематизація сучасних підходів до визначення поняття "гуманітарна культура".

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття "гуманітарна культура" увійшло до теорії та практики освіти на поч. 90-х рр. ХХ ст. як певний набір знань, умінь та навичок у гуманітарній сфері. В подальшому спектр визначень цього поняття розширюється й охоплює цілеспрямовану діяльність особистості в усіх сферах її життєтворчості – в

науці, етиці, спілкуванні, мистецтві та самовдосконаленні й самореалізації особистості. Але до сьогодні не існує цілісних ґрунтовних досліджень цього явища в педагогічній науці. Дослідники розходяться в думках стосовно змісту гуманітарної культури як педагогічного феномену, її змісту, функцій та її місця в структурі загальної культури особистості. Тому спробуємо здійснити критичний аналіз та систематизацію існуючих підходів до визначення цього поняття.

У філософсько-соціальному аспекті гуманітарна культура визначається змінами у суспільстві панівних орієнтирів культури, на основі яких виокремлюють три основні епохи (за наявності перехідних форм між ними), а саме: *теоцентризм* (доре-несансна історія людства, коли панувала міфологічна свідомість), *натуроцентризм* (склалася в Європі в XVI–XX ст. на основі раціоналістичної та сцієнтистської свідомості), *антропоцентризм* (бере свій початок з середини минулого століття і ґрунтується на розумінні людини як носія свободи та суб'єкта творчої життєдіяльності) [6, с. 99]. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується антропоцентричним типом культури, відповідно до якого значення гуманітарної культури полягає в тому, що вона всіма доступними їй засобами – теоретичними, практично-педагогічними та художньо-естетичними – "проголошує" і формує в свідомості суспільства ідею вищої цінності людини в її діалектично протилежній єдності індивідуального та загально-людського [6, с. 100]. Тому з огляду нашого дослідження базовим до з'ясування сутності поняття "гуманітарна культура" є антропоцентричний підхід, що зводиться до спроби через саму людину визначити засади та смисл її буття.

На глибоке переконання А. І. Арнольдова, зміст усієї гуманітарної культури спрямовано на людину: гуманітарна культура співвідноситься з потребами людини, з її самовираженням та самореалізацією. Все, що стосується людини, є гуманітарним [1]. У дослідженнях В. Л. Кургузова [7] гуманітарна культура виступає як:

- ✓ сукупний спосіб і продукт гуманістично орієнтованої діяльності людей;
- ✓ система позитивних культурних смислів, гуманістичних орієнтацій, способів, дій та їх результатів, пов'язаних з розумінням людини як основного критерію суспільного розвитку;
- ✓ світогляд і світовідчуття людини, яка прагне максимально збагатити людяність власного внутрішнього світу своїми вчинками та поведінкою у мультиуніверсальному просторі особистості, соціуму і природи.

Філософ М. С. Каган визначає гуманітарну культуру як "масив способів та результатів діяльності людей, який є екзистенційно орієнтованим, тобто спрямованим на втілення, ствердження та розвиток людської духовності" [6, с. 98]. Очевидно є духовна домінанта цього визначення. При цьому важливо зазначити, що поняття "гуманітарна культура" та "духовна культура" не є тотожними. Вони визначають і доповнюють одне одного й залежать від здібностей та можливостей самої особистості. Так, з одного боку, гуманітарна культура є частиною духовної культури суспільства, яка існує у текстовому форматі та виконує функцію фіксації, збереження й передачі духовного досвіду людства. З іншого ж боку, духовна культура, в свою чергу, є складовою гуманітарної культури, яка інтеріоризована суб'єктом у сфері його духовного життя (самосвідомості, морального переживання), що призводить до її унікальності та неповторності [4]. Інакше кажучи, духовна культура є буттям гуманітарної культури людини в її свідомості та переживаннях. Духовність, відображаючи певний рівень розвитку особистості та суспільства, у багатьох аспектах визначає потенціал гуманітарної культури, але не ототожнюється з нею.

З огляду нашого дослідження значний інтерес становить діалогічна концепція гуманітарної культури М. М. Бахтіна [2], В. О. Біблера [3] та Д. С. Лихачова [8], згідно з якою вона постає як діалог культур, зближення суб'єктів культурного процесу, що сприяють творенню культурного знання та культурних способів діяльності. Гуманітарна культура як феномен духовного життя особистості є діалогічною, існуючи у просторі соціально-культурних комунікацій. Вона є формою духовного обміну між різними поколіннями, історичними епохами і народами, суспільно значущими ідеалами і цінностями, яка склалася в процесі історичного розвитку. О. С. Запесоцький вказує, що гуманітарна культура виникає як результат і вищий прояв духовної діяльності людини. Вона є проєктивною сутністю людини, що проявляється у здатності людини виходити за свої межі у формі цілепокладання, проєктування, прагнення до ідеального образу світу [5]. Вказуючи на діяльнісну сутність гуманітарної культури,

дослідник стверджує, що гуманітарна культура – це не володіння знанням про культуру, а системна, цілеспрямована, творча діяльність людини в науці, спілкуванні, мистецтві [5]. Гуманітарна культура дозволяє органічно об'єднати усі сфери життєдіяльності людини в соціумі.

На соціальному аспекті гуманітарної культури наголошує І. М. Орешніков, диференціюючи її як цілісну інтегральну характеристику духовності людини та спосіб і міру вільної реалізації її сутнісних сил у культурно-історичному процесі, в гуманітарній діяльності зокрема. Ця культура виражається у процесі виробництва, зберігання та споживання вищих людських цінностей, а також духовно-практичного перетворення світу, соціальної дійсності згідно з цими цінностями [9, с. 14]. Гуманітарна культура характеризує не цінності самі по собі як дещо об'єктивне, а ставлення людини та суспільства в цілому до певної системи цінностей, сформоване в ході пізнання соціальних процесів.

Згідно з аксіологічним підходом, гуманітарну культуру визначають як упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності [10]. Гуманітарна культура є культивуванням таких цінностей, які орієнтовані на розвиток та саморозвиток суб'єкта, тобто самої особистості. Вона проявляється у здатності до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення людини шляхом формування громадянських якостей, моральних оцінок, правових норм, естетичних смаків, інтелектуальних та пізнавальних здібностей [11].

Узагальнюючи зазначене вище, констатуємо, що гуманітарна культура задає життєві цінності та ідеали (особистісні та суспільні), соціальні орієнтації та стандарти поведінки, забезпечує самореалізацію особистості та соціальний контроль, виступає специфічним засобом пізнання світу і людини, є унікальним соціальним механізмом успадкування, передачі духовних цінностей та соціального досвіду від покоління до покоління. На думку О. С. Запесоцького [5, с. 289], гуманітарна культура є засобом соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості. Можливості гуманітарної культури в оптимізації процесів соціалізації й індивідуалізації обумовлені її функціями, серед яких учений виокремлює:

- ✓ ціннісно-орієнтаційну;
- ✓ нормо-орієнтаційну;
- ✓ ідентифікаційно-консолідуючу;
- ✓ індивідуалізуючу.

Отже, гуманітарна культура – це культура людиноведення та людинотворення, яка робить особистість суб'єктом культуротворчості.

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, усі вищезгадані визначення гуманітарної культури базуються на ціннісно-орієнтаційній сутності гуманітарної культури як культури антропоцентричного типу, вказуючи на її нерозривний зв'язок з духовною культурою та виокремлюючи її соціально-організуючу місію. Це підкреслює вельми важливі для нашого дослідження соціальні аспекти гуманітарної культури як механізму трансляції гуманітарного знання й соціального досвіду, а також інструменту соціалізації та соціокультурного самовизначення особистості, які, складаючи перспективні напрями подальших розвідок означеної проблематики, можуть бути реалізовані в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Література

1. Арнольдов А. И. Наука постижения культуры / А. И. Арнольдов // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 184–190.
2. Бахтин М. М. Стилистика художественной речи / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М., 2000. – С. 74–77.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
4. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 152 с.
5. Запесоцкий А. С. Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи : дисс. ... д-ра культуролог. наук / Запесоцкий А. С. – СПб., 1996. – 426 с.

6. Каган М. С. О понятии "гуманитарная культура" и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества / М. С. Каган // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов : материалы конф. – СПб., 1996. – С. 98–101.
7. Кургузов В. Л. Гуманитарная культура в системе высшего технического образования : дисс. ... д-ра культуролог. наук / Кургузов В. Л. – М., 1999. – 405 с.
8. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3–8.
9. Орешников И. М. Что такое гуманитарная культура? / И. М. Орешников. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 262 с.
10. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
11. Шубин В. И. Культура. Техника. Образование : учеб. пособ. / В. И. Шубин, Ф. Е. Пашков. – Днепропетровск, 1999. – 201 с.

УДК 373.2.017

ЕЛЕМЕНТИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПРОГРАМАХ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Чередніченко С. В.

У статті характеризуються варіативні програми виховання та навчання дітей дошкільного віку, що містять елементи культурологічної складової змісту дошкільної освіти. Показано, що культурологічна складова простежується в усіх змістових лініях освітнього стандарту – Базового компонента дошкільної освіти – і визначається з урахуванням особливостей регіону.

Ключові слова: культурологічна складова, культура, виховання дітей дошкільного віку, програми виховання і навчання дітей дошкільного віку.

В статье дана характеристика вариативных программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста, что включают элементы культурологической составляющей содержания дошкольного образования. Показано, что культурологическая составляющая имеет место во всех содержательных линиях образовательного стандарта – Базового компонента дошкольного образования – и определяется с учетом особенностей региона.

Ключевые слова: культурологическая составляющая, культура, воспитание детей дошкольного возраста, программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

The article describes variational programs of preschool education that contain elements of the culturological component of the content of preschool education. It has been shown that the culturological component belongs in all the content lines of the educational standard – the Basic component of preschool education – and its definition is influenced by regional peculiarities.

Key words: culturological component, culture, preschool education, preschool educational programs.

Постановка проблеми. В сучасних умовах відродження України особливо велике значення має культурологічна основа виховання дітей дошкільного віку. Сучасна система виховання має сприяти становленню особистої культури дошкільника яка ґрунтується на культурно-історичних цінностях своєї нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема виховання культури особистості розглядається в різних аспектах дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців: особистісно орієнтований підхід до виховання (І. Д. Бех, А. М. Богуш, О. Л. Кононко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська); формування культури взаємин дітей дошкільного віку (Л. В. Артемова, А. М. Гончаренко); аспекти естетичної культури (В. Н. Дружинін, І. А. Зязюн, Л. М. Масол); елементи культури праці (Г. В. Беленька, З. Н. Борисова, С. А. Козлова, М. А. Машовець, М. І. Мельничук); формування особистості засобами національної культури (А. М. Богуш, В. В. Лаппо, Л. І. Кадирова, Л. І. Редькіна) та ін.

Мета статті. Проаналізувати висвітлення елементів культурологічної складової в умовах сучасних дошкільних закладів на основі аналізу варіативних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку.

У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") відзначено важливість та необхідність повноцінного і всебічного розвитку дитини, в поєднанні родинного виховання та суспільного виховання, на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України. Наголошується на оптимальному поєднанні теоретичних і практичних компонентів, органічному зв'язку з національною історією, культурою, традиціями. Одним із основних шляхів реформування виховання є наповнення змісту виховання культурно-історичними надбаннями українського народу [5].

За Законом України "Про дошкільну освіту" вимоги до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти визначаються освітнім стандартом – Базовим компонентом до-

шкільної освіти [7, с. 5]. Дані вимоги мають осучаснюватися та переглядатися не рідше одного разу на десять років. Попередній варіант Базового компонента було прийнято ще в 1998 р. Тому законодавчо зумовлена актуальність підготовки нової редакції Базового компонента [3, с. 2]. Оновлений Базовий компонент затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 615 від 22.05.2012 р. [3, с. 2].

Культурологічна складова змісту дошкільної освіти простежується в усіх освітніх та змістових лініях оновленого Базового компонента і визначається з "урахуванням особливостей регіону" [2]. Так, освітня лінія "Особистість дитини" передбачає створення бази особистісної культури дитини, формування культурно-гігієнічних навичок. Освітня лінія "Мовлення дитини" передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Освітня лінія "Гра дитини" передбачає розвиток у дітей творчих здібностей тощо. Але основний зміст культурологічної складової висвітлено в освітній лінії "Дитина у світі культури", що передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання [2].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Інструктивно-методичних рекомендаціях "Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році" зміст дошкільної освіти реалізується через програми та навчально-методичне забезпечення, що затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. На сьогодні при організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах, за рішенням педагогічної ради, рекомендовано використовувати наступні програми:

- програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі";
- програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт";
- освітня програма "Дитина в дошкільні роки";
- програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років "Дитина";
- регіональна програма розвитку дітей дошкільного віку "Українське дошкілля" [8].

Згідно з "Інструктивно-методичними рекомендаціями" ми зробили спробу проаналізувати висвітлення елементів культурологічної складової у практиці сучасних дошкільних закладів. Аналізу підлягали такі варіативні програми виховання і навчання дітей дошкільного віку: "Дитина", "Я у Світі", "Впевнений старт", "Дитина в дошкільні роки", "Українське дошкілля".

В оновленій програмі "Дитина" суттєво доопрацьовані всі розділи з "урахуванням сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти" [4, с. 13]. Дана програма побудована на принципах забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки, фольклором, різними видами національного та світового мистецтва, літератури, культури; традицій країни, різних регіонів, національні особливості культури, які мають бути джерелами своєрідності, самобутності укладу дитячого садка... [4, с. 20]. Відповідний навчально-виховний матеріал щодо культурологічної складової простежується у розділах: "Зростає особистість", "Прилучаємось до музичної скарбнички" тощо.

Культурологічні завдання висвітлено в підрозділах "Мова рідна, слово рідне" – дотримання культури рідної мови, культури спілкування, здобуття знань про людей і суспільство, культуру та ін.; "Граючись зростаємо" – збагачувати досвід дітей українськими народними іграми; "Чарівні фарби і талановиті пальчики" – прилучати дітей до культури свого народу; "Художня література", "Дитина в дошкільні роки" тощо. Провідне місце в програмі займає і народне мистецтво. Тематика занять тісно пов'язана з народними звичаями, традиціями і святами України ("Пишається над водою червона калина...", "Великодній кошик" тощо). Автори даної програми зазначають за необ-

хідність урахування регіональних особливостей України: Київської, Житомирської, Чернігівської та інших областей [4].

Програма "Я у Світі" реалізує особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти за Базовим компонентом дошкільної освіти України. В сферах життєдіяльності "Природа", "Культура", "Люди", "Я Сам" простежуються елементи культурологічної складової, що позитивно впливають на формування особистісної культури дитини. Так, у програмі висвітлено завдання щодо формування уявлень про національну культуру, подано приблизний перелік усної народної творчості, з якими ознайомлюють дітей дошкільного віку: колискові, колядки та щедрівки, веснянки, купальські пісні, жнивварські пісні, скоромовки, лічилки, загадки, народні казки та українські народні ігри. В сфері життєдіяльності "Культура" розкриваються завдання щодо ознайомлення дітей з національною та світовою культурою, з професіями, пов'язаними з культурно-мистецькою діяльністю тощо [1].

Із напрямів роботи за програмою "Дитина в дошкільні роки" щодо проблеми культурологічної складової у змісті дошкільної освіти є виховання духовності дитини, громадянської культури та національної належності.

В розділах програми "Розвиток особистості" акцентується увага на соціальній компетентності дитини (володіння різними формами і засобами спілкування з дорослими та однолітками, знання правил культури поведінки та ін.); "Естетичний розвиток дитини" – формування естетичного ставлення дитини до світу та художнього розвитку самої дитини [6].

На погляд авторів програми, "... етнокультурознавчий компонент не може бути представлений довільно вибраним змістом, як це практикувалося досі, а у вигляді системи тем:

- Всесвіт – людство – народ – "Я";
- минуле – сучасне – майбутнє;
- національне – загальнолюдське;
- краса у природі і людині, мистецтві і мові;
- духовна спадщина рідного народу і людства;
- найдавніші постаті в історії людства" [9, с. 19].

Своєрідність програми "Українське дошкілля" базується на елементах національної культури, народознавстві, етнопедагогіці. Програма вміщує чимало народознавчих відомостей та елементів національної культури у розділі "Рідний край". Дітей пропонується ознайомлювати з історією України, родинними стосунками, родинними традиціями в Україні.

Засвоєння завдань з розділу "Виховання основ культури поведінки та взаємин" та його підрозділах: "Взаємини в сім'ї", "Культура в побуті", "Спілкування", "Мовленнєвий етикет" та ін. формує у дітей соціальну компетенцію, культуру спілкування, культуру поведінки. Також культурологічна складова висвітлена в розділах "Образотворча діяльність", "Літературна діяльність", "Музична діяльність", де велика увага звертається на ознайомлення дітей з декоративно-прикладним мистецтвом, творами сучасних та "забутих" українських поетів та письменників, усною народною творчістю тощо [11].

"Впевнений старт" – програма для дітей старшого дошкільного віку. Програмою серед розвивальних, виховних та навчальних завдань, щодо культурологічної складової в змісті дошкільної освіти, зазначено: виховання базових якостей особистості, культури дитячих бажань, культури поведінки; залучення дітей засобами мистецтва до національної та світової культури; формувати загальнонавчальні вміння (культуру слухання, запитування, висловлювання, доведення, погодження, спілкування тощо) [10].

Таким чином, культурологічна складова змісту дошкільної освіти простежується в усіх проаналізованих програмах. Дошкільна освіта в цілісній системі освіти виступає основою цілеспрямованого і всебічного культурного розвитку особистості. Одним із провідних завдань, задекларованих програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку, є збагачення культурно-освітнього потенціалу народу, формування національної культури, починаючи з дошкільного дитинства.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін. – К., 2012. – 26 с.
3. Два важливі документи в дошкіллі // Дошкільне виховання. – 2012. – № 6. – С. 2–3.
4. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; авт. кол. : Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч та ін. ; Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-тє вид., доопр. та доповн. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
5. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46, грудень.
6. Дитина в дошкільні роки: Програма розвитку навчання та виховання дітей / наук. кер. проф. К. Л. Крутій ; авт. кол.: А. М. Богуш, Е. С. Вільчковський, Н. В. Гавриш та ін. – Запоріжжя : ЛІПС. ЛТД, 2000. – 268 с.
7. Закон України "Про дошкільну освіту". Закон України "Про охорону дитинства". – К. : Редакція журналу "Дошкільне виховання", 2001. – 56 с.
8. Інструктивно-методичні рекомендації "Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.vso-ippo.at.ua/doc/normativi/1_9-388.doc. – Назва з екрана.
9. Крутій К. Л. Концепція та методичні засади програми "Дитина в дошкільні роки" / Катерина Леонідівна Крутій. – 3-тє вид., стереот. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2004. – 392 с.
10. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" / кер. проекту Б. М. Жебровський. – К., 2010. – 48 с.
11. Українське дошкілля: програма виховання та навчання дітей у дошкільних закладах / уклад. О. І. Білан, О. В. Дідух. – Львів : Простір-М, 1999. – 195 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.11:005

ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гриценко І. А.

У статті висвітлено особистісну орієнтовану професійну діяльність викладача в професійно-технічному навчальному закладі, спрямовану на розвиток обдарованої молоді. Розглянуто методологічні основи розвивальної освіти обдарованої молоді, створення викладачем ПТНЗ власної (авторської) системи взаємодії з обдарованими учнями, заснованої на формуванні умов для якнайповнішої реалізації ними своїх індивідуальних можливостей.

Ключові слова: обдарована молодь, професійно-технічний навчальний заклад, викладач, професійне оточення, особистісно орієнтовані педагогічні інновації.

В статье освещена личностно ориентированная профессиональная деятельность преподавателя в профессионально-техническом учебном заведении, направленная на развитие одаренной молодежи. Рассмотрены методологические основы развивающего образования одаренной молодежи, создание преподавателем ПТУЗ собственной (авторской) системы взаимодействия с одаренными учащимися, основанной на формировании условий для наиболее полной реализации ими своих индивидуальных возможностей.

Ключевые слова: одаренная молодежь, профессионально-техническое учебное заведение, преподаватель, профессиональное окружение, личностно ориентированные педагогические инновации.

The article highlights personality oriented professional activities of the teacher at vocational training school that are aimed at development of gifted youth. Methodological foundations of developmental instruction of gifted youth, authoring the system of interaction with gifted students by the vocational school teacher on the basis of forming conditions for maximal realization of students' individual abilities are investigated.

Key words: gifted youth, vocational training school, teacher, professional environment, personality oriented pedagogical innovations.

Модернізація системи освіти є в даний час пріоритетом національної політики України. Мета модернізації освіти полягає в створенні стійкого розвитку системи освіти, забезпеченні її відповідності новій соціальній та економічній ситуації в країні, запитам особистості, суспільства, держави. Базова ланка модернізації освіти – професійно-технічні навчальні заклади, модернізація якої передбачає вирішення низки системних завдань. Першочерговим з них є завдання досягнення нової, сучасної якості освіти. Нова якість освіти – це її відповідність сучасним життєвим потребам розвитку країни, запитам роботодавців, новому рівню виробничої діяльності. Сучасна парадигма освіти передбачає її орієнтацію на розвиток особистості учня, його пізнавальних і творчих здібностей. Орієнтація на особистість – загальна риса освітніх проєктів нашого часу. Головною педагогічною метою такої освіти є створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій вихованців. Цьому підпорядковані різні сучасні концепції особистісно орієнтованої освіти (Н. А. Алексєєв, Е. В. Бондаревська, В. В. Давидов, В. С. Ільїн, Л. І. Новікова, В. В. Серіков, І. С. Якиманська та ін.). Особистісна парадигма, в свою чергу, "відкрила" цілий комплекс психолого-педагогічних проблем, що вимагають глибокого вивчення. До них відноситься глобальна проблема нового століття – обдарована молодь [1–3].

За останніми даними, не менше 10 % учнів професійно-технічних навчальних закладів може бути віднесена до обдарованої молоді, але всього лише 2–3 %

реалізують себе згодом як обдаровані. Численні дослідження обдарованої молоді показали, що в цілому обдарована молодь, маючи переваги майже за всіма параметрами розвитку (соціальним і особистісним), відчують безліч проблем і труднощів, що виникають у них через відсутність оптимальних умов для їх розвитку: не враховуються індивідуальні здібності учня, виникають труднощі в соціальній адаптації, соціальні та особистісні проблеми. Професійно-технічна освіта поки що орієнтована на середній рівень і мало пристосована до навчання учнів, що відрізняються від середнього рівня в бік великих здібностей.

Судячи з наявності розроблених спеціальних програм, підручників і технологій навчання, в Україні "привілеями" серед учнів користуються учні з нормальними, звичайними інтелектуальними здібностями і учні з відставанням у розвитку. Разом з тим значущість проблеми педагогічної підтримки обдарованої молоді очевидна – чим раніше починається розвиток здібностей, тим більше шансів на досягнення найвищих результатів такого розвитку [4; 5]. Розкриття здібностей і талантів учня має важливе значення не лише для нього самого, а й для суспільства в цілому, оскільки зрушення у розвитку нових технологій зумовили різке зростання потреби суспільства в людях, що володіють нестандартним мисленням, вносять новий зміст у виробниче і соціальне життя, вміють ставити і вирішувати нові завдання, пов'язані з майбутнім.

У програмі "Обдаровані діти" Національного фонду соціального захисту матерів і дітей "Україна – дітям" наголошується на визначальності ролі обдарованої особистості у забезпеченні суспільного прогресу. Аналіз цього документа переконливо доводить, що "інтелектуальні здібності підростаючого покоління потребують всебічного розвитку і повноцінної реалізації, адже талановита молодь – головний ресурс процвітання нації в умовах панування високотехнологічної та інтелектуальної моделі світової економіки. Тому підтримка обдарованих дітей держави і суспільства є найкращою інвестицією у майбутнє нації".

Існує низка зарубіжних та вітчизняних концептуальних моделей навчання та розвитку обдарованої молоді (А. В. Брушинський, Боно де Е., К. Ключе, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкін, Р. Мілгрем, Д. Рензуллі, Р. Стернберг, Б. М. Теплов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадріков та ін.). Створюються і апробуються спеціальні методики навчання обдарованої молоді. Дослідження проблеми обдарованої молоді – одне з проявів державної підтримки їх. Наступним кроком стає створення спеціальних технологій та установ, у яких реалізується цілісний процес навчання і виховання таких учнів за допомогою спеціальної педагогічної діяльності. Найважливіші завдання їх виховання, на думку дослідників, – формування громадянської відповідальності та правової самосвідомості, української ідентичності, духовності і культури, ініціативності, самостійності, толерантності. У нашому дослідженні проблеми виховання обдарованої молоді ґрунтувалися на етнокультурному підході. Акцент робився на вищі духовні цінності особистості як представника етносу в полікультурному суспільстві: мова, історія, традиції, релігія, природа, особистості – символи (історична еліта) [6]. Водночас етнокультурним аспектам розвитку обдарованої молоді як майбутньої національно-інтелектуальної еліти етносу присвячені роботи Г. М. Борлікова, Г. Н. Волкова, О. Д. Мукаєвої, А. Б. Панькіна, А. І. Полякової, В. К. Шаповалова.

Орієнтація на особистість обдарованого учня розширила традиційні функції освітнього закладу, зажадала внесення особистісно розвивальних компонентів у зміст освіти, в систему виховання. Виникла потреба наукового обґрунтування нетрадиційних підходів до побудови діяльності конкретного навчального закладу: обдарованості і рівня готовності методичних структур освіти до інноваційного розвитку; стану психолого-педагогічних досліджень з проблеми педагогічного супроводу розвитку обдарованої молоді та запитів практики, вже сьогодні стоїть перед необхідністю створювати умови для навчання учнів, що володіють нестандартним мисленням і високим особистісно-творчим потенціалом; діючої державної системи методичної служби, спрямованої на загальні завдання підвищення професійної компетенції вчителів, і специфічних проблем професійно-особистісного росту педагогів у системі професійно-технічного навчального закладу, орієнтованого на розвиток обдарованої молоді [7].

Підтримка здатної і талановитої молоді, підвищення творчої активності учнів – всі ці заходи сприяють створенню необхідних умов для отримання доступної та якіс-

ної освіти. Виявлення обдарованої і талановитої молоді здійснюється через: аналіз особливих успіхів і досягнень учнів ("портфоліо"); творення банку даних з талановитих та обдарованих учнів в ПТНЗ; проведення моніторингу якості освіти; здійснення діагностичних проб потенційних можливостей учнів з використанням ресурсів психолого-медико-педагогічної комісії і педагогів-психологів.

Найбільш поширеними формами роботи з обдарованими учнями є: організація семінарів для вихователів та педагогів з питань організації науково-дослідної роботи з учнями; індивідуальні консультації для учнів; проведення елективних курсів; проведення інтелектуальних марафонів в ПТНЗ; проведення в рамках системи додаткової освіти учнів заходів для виявлення обдарованої молоді у різних галузях інтелектуальної та творчої діяльності (конкурси дослідницьких робіт, учнівської творчості, експедиції, виставки, спортивні змагання, змагання з технічних видів спорту, молодіжні соціальні акції); організація наукових товариств учнів у ПТНЗ; розробка та впровадження в освітніх установах програм "Обдаровані діти"; інформаційне забезпечення реалізації заходів підпрограми "Обдаровані діти" (буклети, випуск газет в ПТНЗ, цикл телепередач "Обдарована молодь", присвячених переможцям всеукраїнських та обласних конкурсів); організація проектної та дослідницької діяльності та ін.

Проблеми дослідження обумовлені суперечностями, що виникли в цій галузі, основними з яких є протиріччя між:

- сучасною педагогічною теорією з її орієнтацією на особистість і педагогічною практикою, яка ще не готова реалізувати особистісно розвивальні функції освіти, що пояснюється багатьма причинами, в тому числі спрощеними уявленнями більшості педагогів про механізми "впливу" на особистість учня;

- завданнями поновлення організації, змісту і методичного забезпечення освітнього процесу, орієнтованого на розвиток обдарованості.

Для роботи з обдарованою молоддю необхідні спеціально навчені педагогічні працівники, які відповідають вимогам підвищеної професійної готовності: володіють специфічними технологіями навчання, розвитку, творчої самореалізації обдарованості; володіють навичками самоаналізу, самооцінки і коригування власної професійної діяльності.

Показником безперервного професійного розвитку педагога в такому навчальному закладі є створення ним власної (авторської) системи взаємодії з обдарованими учнями, заснованої на формуванні умов для якнайповнішої реалізації ними своїх індивідуальних можливостей. У цьому разі перед професійно-технічним навчальним закладом постає завдання безперервного розвитку спеціальної готовності педагогів до роботи з учнями, які проявляють загальну і спеціальну обдарованість, тому що цьому аспекту не приділяється необхідна увага в процесі професійної підготовки викладача.

Як показали дослідження, проблема обдарованості являє собою комплексну проблему, в якій перетинаються інтереси різних наукових дисциплін. Основними з них з'явилися проблеми виявлення, навчання і розвитку обдарованих учнів. Розвиток обдарованої молоді вимагає створення особливого освітнього середовища, що представляє собою систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному просторово-предметному оточенні. Освітнє середовище для розвитку обдарованості ми розглядали як сукупність усіх можливостей навчання, виховання і розвитку обдарованої особистості. За своєю структурою освітнє середовище становить діалектичну єдність просторово-предметних і соціальних компонентів, тісно пов'язаних між собою і взаємообумовлених. Різноманітність систем, технологій було зведено до декількох базових моделей освітнього середовища. На основі співвідношення таких параметрів, як "свобода – залежність" і "активність – пасивність" (В. І. Панов і В. А. Ясвін) виділяють наступні типи освітнього середовища: "догматичне" (залежність і пасивність), "безтурботне" (пасивність і свобода), "кар'єрне" (активність і залежність), "творче" (свобода і активність). Оптимальним середовищем для розвитку обдарованості в нашому дослідженні було "творче", або розвивальне, середовище, яке формує особистість, що характеризується активністю освоєння і перетворення навколишнього світу, відвертістю і свободою своїх суджень і вчинків, високою самооцінкою. Творче освітнє середовище – єдине, здатне забезпечити особистісний саморозвиток обдарованих

учнів. Основні принципи побудови програм навчання обдарованих учнів ми звели до таких: глобальний характер тем і проблем для вивчення; міжпредметність змісту; інтеграція тем і проблем при вивченні; висока насиченість змісту навчання; відкритий характер проблем і питань для вивчення; активні методи навчання; спрямованість на розвиток творчого, критичного та логічного мислення, здатності до вирішення проблем; спільне рішення проблем і дослідницьких завдань учнями; самостійність навчання; забезпечення умов для особистісного зростання.

Методологічні основи розвивальної освіти обдарованої молоді були розглянуті в соціальному, дидактичному і психологічному планах (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. І. Панов). Так, у *соціальному відношенні* розвивальна освіта мала варіативний і розвивальний характер. Варіативність передбачає можливість вибору певного типу, виду, форми навчання відповідно до наявного соціального запиту. Розвивальний характер освітнього процесу припускав можливість вибору додаткових навчальних курсів понад встановлені стандартом навчальні програми (В. А. Рубцов). Вирішальним фактором у забезпеченні ефективного функціонування соціального компонента творчого освітнього середовища стало підвищення якості професійної підготовки педагогів у сфері практичної психології, в першу чергу, психології педагогічного спілкування (за Л. В. Поповою). Водночас у *дидактичному відношенні* розвивальна освіта несла особистісно орієнтовану, гуманістичну спрямованість. Знання-уміння-навички перетворювалися з мети навчання на розвивальний засіб (Джон Лекко, В. В. Рубцов, В. В. Серіков). У *психологічному відношенні* розвивальна освіта забезпечувала формування як в учня, так і у викладача здатності бути суб'єктом свого розвитку в системі "учень – викладач". Така система функціонувала на основі суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, коли кожен її учень ставав умовою і наслідком розвитку іншого (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. І. Панов).

Отже, особистісно орієнтована професійна діяльність викладача в професійно-технічному навчальному закладі, спрямована на розвиток обдарованої молоді включає:

1) вивчення особистісних характеристик учнів (цінності і життєві плани молоді; ступінь прийняття ним ПТНЗ і навчальної діяльності; сформованість особистісних функцій вибірковості, самооцінки, відповідальності, вольової особистісної саморегуляції, спілкування в колективі, самостійності та ін. відповідно до вікових норм);

2) вміння викладача "діагностувати" обдарованість. Диференціація учнів за типом і видом обдарованості, за типом інтелектуальних і творчих інтересів, у якій учень реалізує себе в навчальній діяльності, у позаурочних соціально корисних захопленнях – мистецтво, спорт, техніка та ін. сферах додаткової освіти; в демонстративно-розважальному проведенні часу, в девіантній поведінці; виділення типологічних груп учнів;

3) постановка цілей особистісно розвивального педагогічного процесу з урахуванням вікових норм розвитку, типу особистісних проблем, типологічної групи учнів, що переважає в групі, диференціація цілей (для досліджуваного предмета, для групи, для типологічної групи, для окремих учнів);

4) проектування для конкретного учня ситуації навчальної діяльності або позанавчального спілкування, яке б спонукало його до прояву особистісних функцій вибірковості, рефлексії, самостійності і відповідальних рішень з проблем, що стосуються його життєвого статусу та ін., реалізація логіки ситуацій; ревізія негативного мотиву, прийняття нових намірів, педагогічна підтримка учня в його позитивних устремліннях і у відносинах з учнівським співтовариством;

5) визначення найбільш ефективних джерел особистісного (ціннісного) досвіду для учнів з різним особистісним потенціалом. Серед таких джерел досвіду для учнів можуть виступати колізії вікового розвитку, проблеми соціалізації в сім'ї, в учнівському співтоваристві, в спілкуванні з педагогами, домагання на більш високі навчальні досягнення та ін.;

6) знаходження оптимальних способів звернення до особистісної сфери обдарованої молоді (безпосереднє звернення-підтримка, "підказка", рефлексивна інформація; опосередковане звернення – особистісно-смісловий діалог, контекстна ситуація, спільна переоцінка досвіду поведінки);

7) вивчення специфіки переживання учнями їхніх особистісних колізій – фрустрації мотивів, вербалізація власних "криз", переживання рольових конфліктів;

8) застосування техніки діалогу – від діалогу за формою (форма спілкування), до діалогу за змістом (ділове співробітництво) і до особистісно-сміслового діалогу (про життя і його цінності);

9) знаходження оптимальних для різних груп учнів способів самореалізації, використання командно-рольової форми спілкування як найбільш оптимальної для молоді форми їх особистісної самореалізації;

10) цілеспрямоване формування у вихованців уявлення про цінності (сенси) навчальної діяльності. З цією метою викладач чітко визначає потенційні і конкретні цілі навчання свого предмета, рефлексує суть своєї освітньої технології (базові елементи досліджуваного, рівні засвоєння, процедури, що забезпечують кожний з рівнів), зв'язок досліджуваного з актуальним життям учнів. Нарешті, викладачу необхідно представити і себе самого в очах учнів, свій стиль, "імідж", ефективність впливу на особистість.

Становлення педагогічної діяльності, що відповідає зазначеним вище критеріальним характеристикам, передбачає і створення в ПТНЗ системи управління, яка була б орієнтована на особистісно розвивальну модель освіти. Щоб реалізувати таку систему, керівнику (директору) професійно-технічного навчального закладу необхідно: освоїти і навчитися застосовувати на практиці критерії та інструментарій оцінки якості освітньої діяльності викладачів "за результатом і за процесом"; сформулювати в ПТНЗ колективного педагогічного суб'єкта-носія особистісно розвивальної педагогічної діяльності; послідовно проводити політику особистісно орієнтованих педагогічних інновацій в цілях, змісті та технологіях навчання; створювати і реалізовувати цільові програми методико-кваліфікаційного розвитку викладачів і оцінювати результати виконання цих програм; розвивати в ПТНЗ ефективні методичні структури – проблемні лабораторії, кафедри і тощо, виростити в колективі творчу команду, в якій би викладач був затребуваний як особистість, зробити управління ПТНЗ відкритим, гласним, ясно і чітко викласти викладачем критерії, за якими оцінюється якість їхньої праці, зробити їх співучасниками педагогічного аналізу та контролю; забезпечити управлінську підтримку авторських педагогічних систем викладачів, домогтися пропорційності та узгодженості розвитку всіх підсистем ПТНЗ, адекватно оцінювати її досягнення на тлі найближчого професійного оточення і в загальнодержавному масштабі, безперервно здійснювати власний професійний саморозвиток у напрямку оволодіння теорією і практикою освіти, орієнтований на розвиток обдарованої особистості.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования (Для педагогических специальностей высших учебных заведений) / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
4. Бабаева Ю. Д. Проблемы диагностики интеллектуальной и социальной одаренности / Ю. Д. Бабаева, О. Ю. Щербакова // Ежегодник Российского психологического общества. – 1995. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 79–86.
5. Гильбух Ю. З. Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух, О. Н. Гарнец, С. Л. Коробко // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 283–297.
6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–34.
7. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М. : Педагогика, 1990. – С. 143–210.

УДК 37.013.78:37037

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗАПРОВАДЖЕННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Грищенко С. В., Богатирьова Т. В.

У статті розглядаються принципи, завдання та зміст освітніх технологій, які впливають на процес збереження, зміцнення і відтворення здоров'я та орієнтують на утвердження здорового способу життя учнів; розкривається суть поняття салютогенезу щодо професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, технології збереження здоров'я, навчально-виховний процес, салютогенез, соціальний педагог.

В статье рассматриваются принципы, задачи и содержание образовательных технологий, которые влияют на процесс сохранения, укрепления и воссоздания здоровья и ориентируют на утверждение здорового образа жизни школьников; раскрывается сущность понятия салютогенеза в сфере профессиональной деятельности социального педагога в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, технологии сохранения здоровья, учебно-воспитательный процесс, салютогенез, социальный педагог.

The article describes the principles, objectives and content of educational technologies that influence the processes of health protection, promotion and resumption and orient towards strengthening the students' healthy life-style. The essence of the notion "salutogenesis" in the social pedagogue's professional activities at general education schools is elucidated.

Key words: health, healthy way of life, technologies of health protection, teaching and educational process, salutogenesis, social pedagogue.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Здоров'я людини, а особливо дитини – тема, актуальна для усіх часів та народів, і сьогодні вона є першочерговою. Виховання дбайливого ставлення до власного здоров'я, як і виховання моральних якостей, умінь адаптуватися в соціумі, потрібно починати з раннього дитинства. Діти відносяться до вразливої частини населення будь-якої країни світу. Вони потребують постійного захисту, допомоги та підтримки. В наш час констатується зниження життєвого рівня і соціального самопочуття дітей, сімей з неповнолітніми дітьми і прогнозується подальше погіршення всіх показників благополуччя. Охорона дитинства в Україні – загальнонаціональний пріоритет, мета якого – забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток особистості.

Погіршення здоров'я дітей шкільного віку є серйозною соціально-педагогічною проблемою. На жаль, не завжди сім'я може навчити дитину правильної поведінки, а інколи саме сім'я і є тим негативним прикладом з якого дитина копіює свій спосіб життя. Ось чому школа повинна допомагати сім'ї у створенні нормальних психолого-педагогічних та духовно-моральних умов для повноцінного виховання дітей. Педагоги недостатньо володіють методиками формування знань, умінь і навичок із збереження та зміцнення здоров'я дітей, мало використовують у цій роботі сучасні підходи.

Цією роботою повинні займатися спеціально підготовлені спеціалісти. Такими спеціалістами і виступають шкільні соціальні педагоги, які покликані здійснювати функцію запровадження здорового способу життя учнів у своїй професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці І. Костенко, Н. Коцур розглядають здоров'язберігаючі технології як проблему сучасного освітнього процесу [5].

Науковці І. Костенко, Н. Коцур розглядають поняття "здоров'язберігаючі технології" як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше

педагогічне завдання. Технологію розуміють як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність даних, які відображають певні зміни в здоров'ї [4; 5].

Російські вчені, які працюють під керівництвом М. М. Безруких, та вітчизняні науковці переконані, що до здоров'язберігаючих освітніх технологій варто віднести всі педагогічні технології, які не завдають шкоди здоров'ю учнів. Дослідник цієї проблеми Н. Коцур вважає: "Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням тільки здоров'яохоронного завдання, то до них належатимуть педагогічні проблеми, методи та технології, які не завдають шкоди прямо чи побічно здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі" [5, с. 135].

Науковці О. Ващенко, С. Свириденко пропонують виокремити поняття "здоров'яформуючі виховні технології", розуміючи під ним психолого-педагогічні технології, програми, методи, спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивації на здоровий спосіб життя [1, с. 94].

Інші дослідники (М. Гodeцький, Т. Хлебнікова) під здоров'язберігаючими технологіями пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим [3, с. 75].

О. Ващенко, С. Свириденко виокремлюють такі типи здоров'язберігаючих технологій: технології збереження здоров'я, оздоровчі технології, технології навчання здоров'я, виховання культури здоров'я.

Мета статті – визначити сутність поняття "здоров'язберігаючі технології" та типи збереження здоров'я, проаналізувати принципи та мету здоров'язберігаючих освітніх технологій, визначити етапи здоров'язберігаючої педагогіки, охарактеризувати технології, які впливають на процес збереження здоров'я, розкрити термін "салютогенез" щодо діяльності соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми запровадження здорового способу життя є одним із пріоритетних завдань нового етапу реформування освіти в Україні. Передусім звертається увага на збереження та зміцнення здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів, формування в них розуміння цінності здоров'я, здорового способу життя [9, с. 12].

Сучасна школа має підготувати дітей до життя, тобто кожен учень здобуває під час навчання відповідні знання, які знадобляться йому в майбутньому.

Усе це можливо лише за умови впровадження технологій здоров'язберігаючої педагогіки, а також вибору адекватних віку учнів освітніх технологій, які запобігають перевтомі і зберігають здоров'я дитини.

Технологія – це насамперед системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних та людських ресурсів та їхнього взаємовпливу, що має на меті оптимізувати форми освіти (ЮНЕСКО).

Серед загальної класифікації освітніх технологій (технології управлінської діяльності, організації навчального процесу, виховної роботи) виокремилася нова група – здоров'язберігаючі технології [5, с. 132].

Важливо охарактеризувати типи здоров'язберігаючих технологій.

1. Технології збереження здоров'я – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, й ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини.

До конкретних методів належать: диспансеризація учнів, профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування (включаючи дієтичне), заходи санітарно-гігієнічного характеру, пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями та грипом.

2. Оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія.

Деякі методи (наприклад, фітотерапія та гімнастика) залежно від характеру впливу та способів застосування категорій учнів можуть використовуватись у межах як здоров'язберігаючих, так і оздоровчих технологій.

3. Технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, вироблення життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загальнонавчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти.

4. Виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Ці технології можна представити як ієрархічну структуру з урахуванням того, яким чином кожен учень залучений до навчального процесу:

- позасуб'єктні: технології раціональної організації навчального процесу, формування здоров'язберігаючого виховного середовища, форми організації здорового харчування (включаючи дієтичне);
- технології, які характеризуються пасивною участю учнів: фітотерапія, офтальмо-тренажери;
- технології, що здійснюються за активної позиції учнів: різні види гімнастики, технології навчання здорового способу життя, виховання культури здоров'я [1, с. 94–95].

Принципи здоров'язберігаючих освітніх технологій розкривають закономірності оздоровчої педагогіки і поділяються на загально-методичні та специфічні. Загально-методичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до загальних цілей здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Специфічні принципи відповідають принципам здоров'язбереження, які сформулював Н. Коцур:

- "Не зашкодь!" Усі методи, прийоми, що використовуються, повинні бути обґрунтованими, перевіреними на практиці, не завдавати шкоди здоров'ю учня та вчителя.
- Пріоритет турботи про здоров'я вчителя й учня. Всі використовувані методи мають бути оцінені з позиції впливу на психофізіологічний стан учасників освітнього процесу.
- Неперервність та послідовність.
- Суб'єкт-суб'єктні відносини. Учень є безпосереднім учасником здоров'язберігаючих заходів.
- Відповідність змісту і організації навчання віковим особливостям учнів. Обсяг навчального навантаження, складність матеріалу повинні відповідати віку учнів.
- Комплексний, міждисциплінарний підхід. Єдність у діях учителів, психологів, соціальних педагогів, лікарів.
- Успіх породжує успіх. Акцент робиться тільки на добре, у будь-якому вчинкові спочатку виділяють позитивне, а тільки потім відзначають недоліки.
- Відповідальність за своє здоров'я. У кожній дитині треба намагатися сформувати відповідальність за своє здоров'я, тільки тоді вона реалізує свої знання, уміння та навички збереження здоров'я [5, с. 98–99].

Дослідники О. Вінда, О. Коструб, І. Сомова виокремлюють прийоми здоров'язберігаючих технологій: профілактично-захисні (особиста гігієна та гігієна навчання); компенсаторно-нейтралізуючі (фізкультхвилинки, дихальна гімнастика); стимулюючі (елементи загартування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії); інформаційно-навчальні (листи, що адресуються батькам, учням).

Мета усіх здоров'язберігаючих освітніх технологій – сформувати в учнів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Загалом процес навчання в умовах здоров'язберігаючої педагогіки складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методик.

I. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями
Мета – сформувати в учнів елементарні уявлення щодо основних понять здорового способу життя.

Головні завдання:

- сформувати уявлення щодо елементарних правил збереження здоров'я;
- досягти виконання елементарних правил здоров'язбереження;
- створити мотивацію на ведення здорового способу життя.

II. Етап поглибленого вивчення

Мета – сформувати повноцінне розуміння основ здорового способу життя.

Головні завдання:

- уточнити уявлення щодо елементарних правил здоров'язбереження;
- досягти свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я;
- сформувати практичні знання, уміння і навички, необхідні в повсякденному житті.

III. Етап закріплення здоров'язберігаючих знань, умінь та навичок, їх подальшого вдосконалення

Мета – перевести вміння в навичку, яка потім буде використана у повсякденному житті.

Головні завдання:

- досягти стабільності та автоматизму у виконанні правил здоров'язбереження;
- досягти виконання правил здоров'язбереження відповідно до вимог їхнього практичного виконання;
- забезпечити варіативне використання правил здорового способу життя залежно від конкретних практичних умов.

Завдання кожного з означених етапів можна вирішувати як одночасно, так і поетапно, оскільки всі вони тісно взаємопов'язані [2, с. 81–83].

Науковці В. Човбан, О. Чуприна визнають, що найбільше впливають на здоров'я такі технології, які:

- мають за основу комплексний характер збереження здоров'я;
- беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я;
- ураховують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів та запровадження здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язберігаючий та профілактичний характер;
- постійно поліпшують санітарно-гігієнічні умови школи, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- заохочують учнів до участі у плануванні оздоровчої діяльності школи та аналізу виконаної роботи;
- формують позитивне ставлення учнів до загальноосвітнього закладу, в якому вони навчаються, взаємоповагу та взаємопорозуміння між учителями й учнями та учнів між собою;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;
- здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;
- залучають батьків до діяльності зі збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- практикують особистісно орієнтований стиль навчання та стосунків з учнями;
- створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів [7].

Існуючі здоров'язберігаючі технології реалізуються через такі напрями освітньо-виховної діяльності:

- створення умов для зміцнення здоров'я школярів та їхнього гармонійного розвитку;
- організацію навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм учня;
- розробку і реалізацію навчальних програм із формування культури здоров'я і профілактики шкідливих звичок;

- корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку школярів;
- функціонування служби соціально-педагогічної допомоги вчителям і учням щодо подолання стресів, тривожності; гуманного підходу до кожного учня, формування доброзичливих і справедливих стосунків у колективі;
- контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження і профілактика стомлюваності учнів;
- організацію збалансованого харчування учнів у школі [5, с. 136].

З 2002 р. у світі утвердився термін "салютогенез". На відміну від патогенезу (виявлення хвороб та їх усунення) салютогенез – це парадигма оздоровлення, її сутність – оздоровлюватися, активно працюючи. Це тісна співпраця педагогів, психологів, медиків, соціальних педагогів, коли в процесі навчання діти й молодь оздоровлюються [6, с. 46–47].

Висновки. Отже, одним з напрямів діяльності соціальних педагогів є запровадження навчання учнів загальноосвітнього навчального закладу, що зберігає здоров'я, передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення й відтворення здоров'я і орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично й соціально здорової особистості. З цією метою вітчизняними і зарубіжними вченими створено ряд здоров'язберігаючих технологій, які реалізуються через напрями освітньо-виховної діяльності.

Література

1. Ващенко О. Готовність учителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2008. – № 2. – С. 93–95.
2. Вінда О. Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків / О. Вінда, О. Коструб, І. Сомова. – К., 2004. – 284 с.
3. Годецький М. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. Годецький, Т. Хлебнікова. – Х. : Веста, 2003. – 212 с.
4. Костенко І. Технології формування мотивації до здорового способу життя / І. Костенко // Сучасна школа України. – 2010. – № 8, серпень. – С. 46–49.
5. Коцур Н. Здоров'язберігаючі технології у навчально-виховному процесі / Н. Коцур // Проблеми освіти. – 2006. – Вип. 49. – С. 132–136.
6. Лапаско С. Формування ціннісних орієнтацій підлітків на здоровий спосіб життя : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Лапаєнко С. – К., 2000. – 203 с.
7. Човбан В. За здоровий спосіб життя / В. Човбан // Шкільний світ. – 2009. – № 45 грудень. – С. 3–40.
8. Чуприна О. Основи здорового способу життя / О. Чуприна // Основи медичних знань. – 2006. – № 10. – С. 138–144.
9. Шатц П. Формування здорового способу життя молоді / П. Шатц, Н. Комарова. – К. : Укр. ін-т соціальних досліджень, 2001. – 56 с.

УДК 37.013

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ ДИТЯЧОГО САДКА І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.

У статті автори піднімають питання необхідності взаємодії сім'ї і ДНЗ у вихованні дітей, визначають напрями сімейного виховання, роль сім'ї у соціалізації дитини, зокрема приділяючи увагу такому важливому аспекту, як педагогічна культура батьків, роль дитячого садка у її формуванні.

Ключові слова: сім'я, дошкільний навчальний заклад, психологічний клімат, соціалізація.

В статье авторы поднимают вопрос необходимости взаимодействия семьи и ДУЗ в воспитании детей, определяют направления семейного воспитания, роль семьи в социализации ребенка, в частности уделяя внимание такому важному аспекту как педагогическая культура родителей, роль детского сада в ее формировании.

Ключевые слова: семья, дошкольное учебное заведение, психологический климат, социализация.

The authors of the article raise questions of the necessity of interaction of families and kindergartens in children's education and determine directions of family upbringing, the role of the family in socialization of children, in particular focusing on such an important aspect as the pedagogical culture of parents and the role of kindergarten in its formation.
Key words: family, preschool educational institution, psychological climate, socialization.

Україна на сучасному етапі переживає складний період трансформації суспільного розвитку та радикальних перетворень в галузі освіти, намагаючись вийти на рівень світових стандартів.

Зокрема, у державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття" серед пріоритетних напрямів реформування освіти відзначено, що в основу національного виховання мають бути покладені такі чинники: принцип єдності сім'ї, дошкільного навчального закладу, школи, наступності та спадкоємності поколінь; організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу; забезпечення діяльності педагогічного всеобучу батьків [1].

У Концепції сімейного та родинного виховання зазначено, що сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку [2].

Багато педагогів надавали великого значення родинному вихованню, його системі, педагогічній культурі батьків.

Так, К. Ушинський, досліджуючи педагогічну підготовку батьків щодо виховання дітей, зазначав, що батьки завжди є вихователями своїх дітей і кладуть перші зерна майбутніх успіхів чи неуспіхів виховання. Зрозуміло без пояснень, як важливо для них у цьому випадку набути педагогічних знань. Справа поширення педагогічних знань серед вихователів-педагогів та батьків була чи не найголовнішою турботою К. Д. Ушинського. "Багато прикрих помилок і педагогічних вад у сімейному вихованні і навчанні дітей буває саме тому, що батьки не завжди ознайомлені з тим педагогічним мінімумом, яким повинен оволодіти кожен, хто взявся за таку відповідальну справу, як догляд і виховання підростаючого покоління" [3, с. 25].

А. Макаренко, характеризуючи систему родинного виховання, доводив, що потрібна правильна та цілеспрямована організація впливу на дитину, сповнена великим педагогічним знанням, що в сім'ї організація впливу на дитину повинна прийти через широку педагогічну пропаганду, через приклад кращої сім'ї, через підвищення вимог до сім'ї. Педагог впевнений, що "... в успіху сімейного виховання вирішальним є активне, постійне, цілком свідоме виконання батьками їх громадянського обов'язку перед суспільством" [4, с. 12].

Здійснюючи родинне виховання, батьки створюють умови для повноцінного фізичного та духовного становлення особистості, формують активне, зацікавлене ставлення до навколишнього середовища.

За словами В. О. Сухомлинського, "... сім'я стає могутньою виховною силою, що облагороджує наших дітей лише тоді, коли ви, батьку й мати, бачите високу мету свого життя, живете в ім'я високих ідей, що підносять, звеличують вас в очах ваших дітей" [5, с. 157].

Педагог вважав, що у дошкільному віці сім'я для дитини – перша школа людських взаємин, де діти з ранніх років засвоюють систему моральних цінностей, норм поведінки, культурні традиції народу. Саме в ранньому дитинстві залежно від умов життя у дитини виховується довірливе ставлення до світу або ж постійне очікування прикростей від усього, що оточує.

Зміст, методи і форми виховання дітей у сім'ї залежать від загальної культури батьків. Нерідко сімейне виховання має довільний характер, здійснюється без чіткої системи. Тому в дошкільних навчальних закладах діти однієї групи можуть істотно відрізнятись між собою за загальним розвитком та ступенем вихованості. В одних сім'ях малята ростуть активними, допитливими, добрими, привітними, довірливими, цікавляться іграми, книжками, природою, мистецтвом, в інших – батьки не дуже дбають про загальний розвиток дітей, однак велику увагу приділяють дисциплінованості, слухняності. Трапляються випадки, коли вихованню дитини не приділяють спеціальної уваги, і вона росте самовільно.

У наш час виникла необхідність покращити культуру сімейного виховання і водночас збагатити можливості громадського виховання.

Для того щоб кожна сім'я зрозуміла своє призначення, усвідомила свою відповідальність за справу виховання дітей, аби підказати їм дієві шляхи виховних зусиль, які принесуть бажані результати, у дошкільних навчальних закладах передбачається робота з батьками.

Для цього органи управління дошкільними навчальними закладами, керівники дитячих садків і вихователі мають чітко визначити свої завдання у співпраці з сім'єю. Саме об'єктивний аналіз потреб сім'ї дає справжні орієнтири для визначення напрямків розвитку суспільного дошкільного виховання.

Педагог повинен бачити сім'ю не безвідмовним, залежним, слухняним, а ініціативним партнером. Запорука успіху – у різнобічному вихованні дошкільників, та об'єднанні зусиль найважливіших для них людей. У садку, де відкриті двері для мам і тат, батьки усвідомлюють свою роль у вихованні дітей [6, с. 6].

Насамперед, слід змінити психологічну орієнтацію на те, хто є основним замовником дошкільного навчального закладу і кому він має бути підзвітним з усіх питань організації життя дітей і виховного процесу. Працівники дошкільних навчальних закладів мають усвідомити, що дітей їм довіряє сім'я, а не держава, а значить збереження здоров'я дитини і забезпечення належних умов для її розвитку в першу чергу турбує сім'ю.

Приймаючи дитину в групу, вихователь повинен бути обізнаний із змістом, характером і напрямками сімейного виховання, щоб безпосередньо забезпечити умови тісної взаємодії та підтримки позитивного мікроклімату, який вже набуто в сім'ї.

ДНЗ для сім'ї має бути консультативним і просвітницьким центром з психолого-педагогічних питань навчання і виховання.

Головне завдання в даний час – руйнування бар'єру між ДНЗ та родиною, продовжити процес налагодження відносин між цими установами. Адже взаєморозуміння, тісна співпраця батьків та вихователів допоможе краще зрозуміти дитину, рахуватися з її бажаннями, інтересами, потребами.

Виходячи з вищесказаного, для успішного здійснення виховання дитини, створення всіх належних умов для її всебічного розвитку слід зосередити увагу педагогів і батьків на достовірності, об'єктивності та повноті інформації, на основі якої здійснюється навчально-виховний процес. А це можливе тільки за умови тісної взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї.

Провідне місце у формуванні особливості дитини належить сім'ї. Саме в сім'ї дитина отримує первинні навички сприйняття дійсності, привчається усвідомлюватися повноправним представником суспільства. Цьому сприяє і "нова філософія"

роботи з сім'єю: за виховання дітей і їх розвиток несуть відповідальність батьки, а всі інші інститути виховання та освіти, включаючи дошкільні навчальні заклади, мають цьому сприяти. Сім'я і дошкільний навчальний заклад – два важливі інститути соціалізації дитини. І хоча їх виховні функції є різними, для всебічного розвитку дитини необхідна їх взаємодія. Якщо дошкільний навчальний заклад сприяє інтеграції дитини в соціумі, то сім'я повинна забезпечити індивідуалізацію розвитку дитини.

Зміна державної політики в галузі освіти обумовила визнання позитивної і провідної ролі сім'ї у вихованні дітей. Зокрема, ст. 3 п. 2 Закону України "Про дошкільну освіту" передбачено: "Держава надає всебічну допомогу сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини; ... піклується про збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей" [7].

Що стосується ролі сім'ї у дошкільній освіті, то ст. 8 закону, що згаданий вище, передбачає:

1. Сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

2. Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі.

3. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання та навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності [7]

Як бачимо, у цьому законі, на відміну від документів минулих років, поважне та водночас вимогливе ставлення до сім'ї визначається одним із принципів дошкільної освіти, тобто сім'я із засобу педагогічного впливу на дитину перетворюється на його мету.

Розглянемо функції сім'ї на основі рисунка.

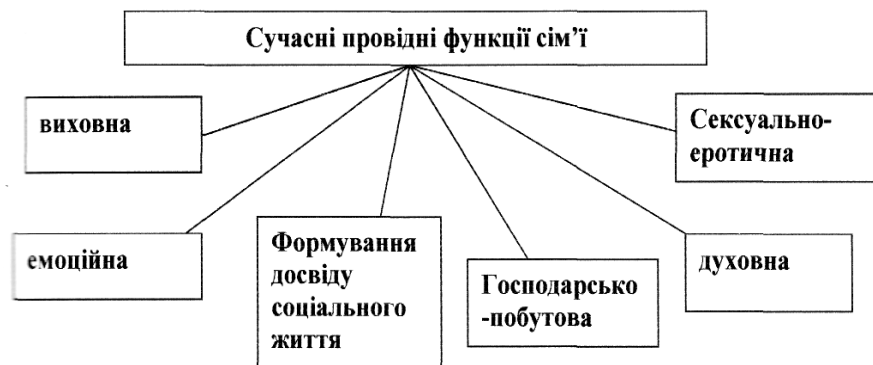


Рис. 1. Сучасні провідні функції сім'ї

Сім'я виконує різноманітні зовнішні та внутрішні функції:

- *виховна функція* полягає у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях; стосовно суспільства сім'я забезпечує соціалізацію молодого покоління. Здійснення виховного впливу сім'ї на кожного індивіда впродовж усього його життя. Кожна сім'я має свою систему виховання, засновану на певних ціннісних орієнтаціях. Спочатку несвідомо, орієнтуючись на почуття близьких людей, дитина починає розуміти, що в її поведінці їй радує, а що засмучує. Пізніше у неї формуються уявлення про те, що є прийнятним у сім'ї, а дорослішаючи, вона починає усвідомлювати принципи, на яких вибудовуються стосунки в її сім'ї, порівнювати їх з ідеальною, на її погляд, системою;

- *господарсько-побутова функція* спрямована на задоволення матеріальних потреб членів сім'ї, забезпечення умов для збереження і зміцнення їхнього здоров'я, організацію відпочинку;

- *емоційна функція* задовольняє потребу людини у визнанні, любові, турботі, психологічному захисті;

- *функція духовного спілкування* забезпечує взаєморозуміння і духовне збагачення особистості;

- *функція формування досвіду соціального життя* полягає у здобутті дитиною первинних знань і навичок взаємодії з людьми, поведінки в суспільстві, набутті досвіду соціального контролю за виконанням його норм і правил;

- *сексуально-еротична функція* забезпечує продовження роду, задовольняє потреби індивіда в інтимних стосунках [8].

У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо.

Отже, соціальна роль сім'ї обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. Будучи одним із найважливіших елементів суспільства, значною мірою залежачи від процесів і тенденцій у ньому, сім'я є відносно автономним соціальним інститутом, що зумовлює її соціальну стійкість, захищеність, навіть недоступність для соціальних експериментувань.

Узгодженість виховних дій дошкільного навчального закладу та сім'ї сприяє створенню єдиного освітнього простору, в якому опосередковано відбувається розвиток особистості.

Література

1. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с. – С. 39.
2. Концепція сімейного та родинного виховання // Нормативно-правове забезпечення освіти. – Харків, 2004.
Ч. 2. – 2004. – С. 101–103.
3. Ушинський К. Про сімейне виховання / К. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1974. – 151 с.
4. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1973. – 334 с.
5. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.
6. Кононко О. Життєва компетентність – стратегія дошкільного виховання / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5.
7. Закон України "Про дошкільну освіту": станом на 11 липня 2001 р. // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 18–32.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

УДК 37.013.42

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зимівець Н. В.

У статті розкрито зміст та структуру особистісного потенціалу, можливості соціально-педагогічної роботи з його розвитку.

Ключові слова: особистісний потенціал, людський потенціал.

В статье раскрыты содержание и структура личностного потенциала, возможности социально-педагогической работы по его развитию.

Ключевые слова: личностный потенциал, человеческий потенциал.

The article reveals the content and structure of personality potential, the possibilities of socio-pedagogical work for its development.

Key words: personality potential, human potential.

Зміни, що відбуваються у сучасному світі, максимально актуалізують значущість особистості як головної умови і критерію соціального прогресу. У цьому сенсі якість людського потенціалу стає без перебільшення доленосною для розвитку суспільства й стійкості держави. Це пов'язано з тим, що успішний розвиток країни все більш залежить від інновацій, розробок, технологій, які виникають саме у творчої, потенційно розвиненої людини.

Входження України до європейського освітнього простору ставить вимоги щодо розвитку особистісного потенціалу студента під час навчання у вищих навчальних закладах. Адже саме особистісний потенціал є основою конкуретоспроможності конкретного працівника.

Наявність практичної потреби у використанні внутрішніх потенційних ресурсів людини зумовлюють важливість завдань розвитку особистісного потенціалу дітей та молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Саме тому **метою нашої статті** ми ставимо розкрити зміст та структуру особистісного потенціалу, можливості соціально-педагогічної роботи з його розвитку.

Особистісний потенціал (лат. Potentio – можливості, сила) – динамічна самокерована система можливостей особистості, які можуть бути приведені в дію та використані для вирішення певних завдань і досягнення поставлених цілей як інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, так і екзистенціальних, що включають розширення самих потенцій людини і можливостей її самореалізації.

Конструкт "особистісний потенціал" був запропонований Д. О. Леонтьєвим, який визначає його як узагальнену системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини, що становить основу здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій у разі зовнішнього тиску та за змінних умов [8].

У понятті "особистісний потенціал" закладені можливості більш широкого вивчення людини, від того, якою вона є, до вивчення того, якою вона може стати, яким чином вона долає дію несприятливих факторів, як особистісні якості розвиваються і проявляються в динамічній взаємодії людини і її соціокультурного оточення.

Функції особистісного потенціалу:

- *функція самовизначення* (вибір мотивів і цілей для досягнення), головним змістом котрої є розширення спектру можливостей дії, які розкриває для себе суб'єкт, спектру потенційних смислів, які може нести в собі ситуація, і самовизначення щодо них, розкриття потенціалу свободи;

- *функція реалізації* (здійснення задуманого), змістом якої є звуження спектру можливостей шляхом здійснення вибору і перехід до його реалізації, подолання невизначеності, розкриття потенціалу відповідальності;

• *функція збереження*, що виявляється в гнучкості перед стресогенними подіями, що забезпечує збереження стійкості і цілісності особистості в несприятливих ситуаціях.

Науковці (Е. Зеєр, В. Носков, Павлова. Т. Скрипкіна) розглядають особистісний потенціал як структуру, компоненти якої утворюють взаємодіючі фактори, а саме:

1) *реальні можливості індивіда*, що характеризують рівень його актуального розвитку. До них належать: знання, вміння, навички, здібності, здатності, тобто сукупність властивостей, накопичених людською системою в процесі її становлення й розвитку. У цьому плані поняття "потенціал" фактично набуває значення поняття "ресурс";

2) *устремління і загальна спрямованість* особистості, які спираються на систему відносин і уявлень індивіда про самого себе і навколишній світ, на ієрархію цінностей і світогляд, що дозволяють успішно ставити і реалізовувати цілі на підставі власних виборів, інтересів і переваг, а не задовольнятися прийняттям заданих ззовні цілей. У цьому плані поняття "потенціал" характеризує сьогоднішній погляд на практичне застосування й використання наявних здатностей людини;

3) *прагнення до розширення своїх можливостей*. Воно проявляється в бажанні випробувати себе і знайти нові можливості за рахунок найбільш повного використання наявних задатків і перетворення їх на здібності. У такому контексті потенціал – це можливість розвинути чи досягти чогось у майбутньому. Це те, що А. Маслоу називав самоактуалізацією.

Означена трикомпонентна структура особистісного потенціалу відповідає уявленню С. Рубінштейна про сутність людини, для розуміння якої він рекомендував шукати відповіді на три питання: *що людина може, чого вона хоче і що робить*.

Гармонійне розкриття компонентів особистісного потенціалу, що формують у певному сенсі структуру особистості, діагностується як наявність "холістичного здоров'я".

До взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів особистісного потенціалу зараховують наступні компоненти (рис. 1).

Особистісний потенціал нерозривно і двобічно пов'язаний з діяльністю, яка, з одного боку, лежить в основі його формування, а з іншого – служить формою його реалізації.

Головною формою вияву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення нею діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності як зовнішніх, так і внутрішніх. Особистісний потенціал відбиває міру подолання особистістю заданих обставин, в кінцевому рахунку подолання особистістю самої себе, характеризує внутрішню фізичну і духовну енергію людини, її діяльну позицію, спрямовану на творче самовираження й самореалізацію.

Поняття "особистісний потенціал" перебуває в нерозривному зв'язку з категорією розвиток (поступальний, розгорнутий у часі рух від нижчого до вищого). Реалізувати потенціал особистості може тільки в процесі саморозвитку, який найчастіше розглядають як цілеспрямований процес розгортання потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей особистості.

Багатовимірний процес розвитку потенціалу особистості описувався через поняття "прагнення до сенсу" (В. Франкл), "повноцінного людського функціонування" (К. Роджерс), "самоактуалізації", "самореалізації" (А. Маслоу), у психології суб'єктивності (В. І. Слободчиков), психології життєвого шляху (Л. І. Анциферова, К. А. Абульханова-Славська).

Для розуміння того, як актуалізується потенціал людини, важливими є роботи російського психолога Льва Виготського і особливо запроваджене ним поняття "зона найближчого розвитку". Зона актуального розвитку – це поточний рівень розвитку здатностей і новоутворень індивіда, а зона найближчого розвитку – можливий напрям зростання особистісного потенціалу.

Розвиток особистісного потенціалу розглядається як невід'ємна частина процесу формування особистості. Особистісний ріст розуміється як власні зусилля людини, спрямовані на зміни в цілісній системі особистісних якостей і властивостей.

Однак зусиль самої людини не достатньо. Розвиток особистісного потенціалу можна розглядати як особистісне зростання суб'єкта, що є результатом дії трьох груп чинників. До них належать:

1) *внутрішні психологічні фактори*, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості суб'єкта; мотиваційні чинники та фактори, що визначають різні можливості суб'єкта;

2) *зовнішні середовищні фактори* (соціально-контрольована, стихійна соціалізація): а) навколишнє соціальне середовище, головними особливостями якої є наявність зразків для ідентифікації; б) інформаційне середовище, до характеристик якого належать зміст, повнота та доступність інформації. Чим більше можливостей освітніх, інтелектуальних, інформаційних – матиме кожен член суспільства, чим кваліфікованіші і працездатніші будуть працівники, тим вище інтелектуальний ресурс всієї нації та держави, тим динамічніше темпи зростання економіки, тим більші можливості суспільства;

3) *цілеспрямованих розвивальних впливів* (соціальне виховання). Цілеспрямованими розвивальними впливами можуть виступати тренінгові програми. Однією із ефективних програм розвитку компонентів особистісного потенціалу є тренінгова програма "Квітка потенціалів" В. А. Ананьєва [2].

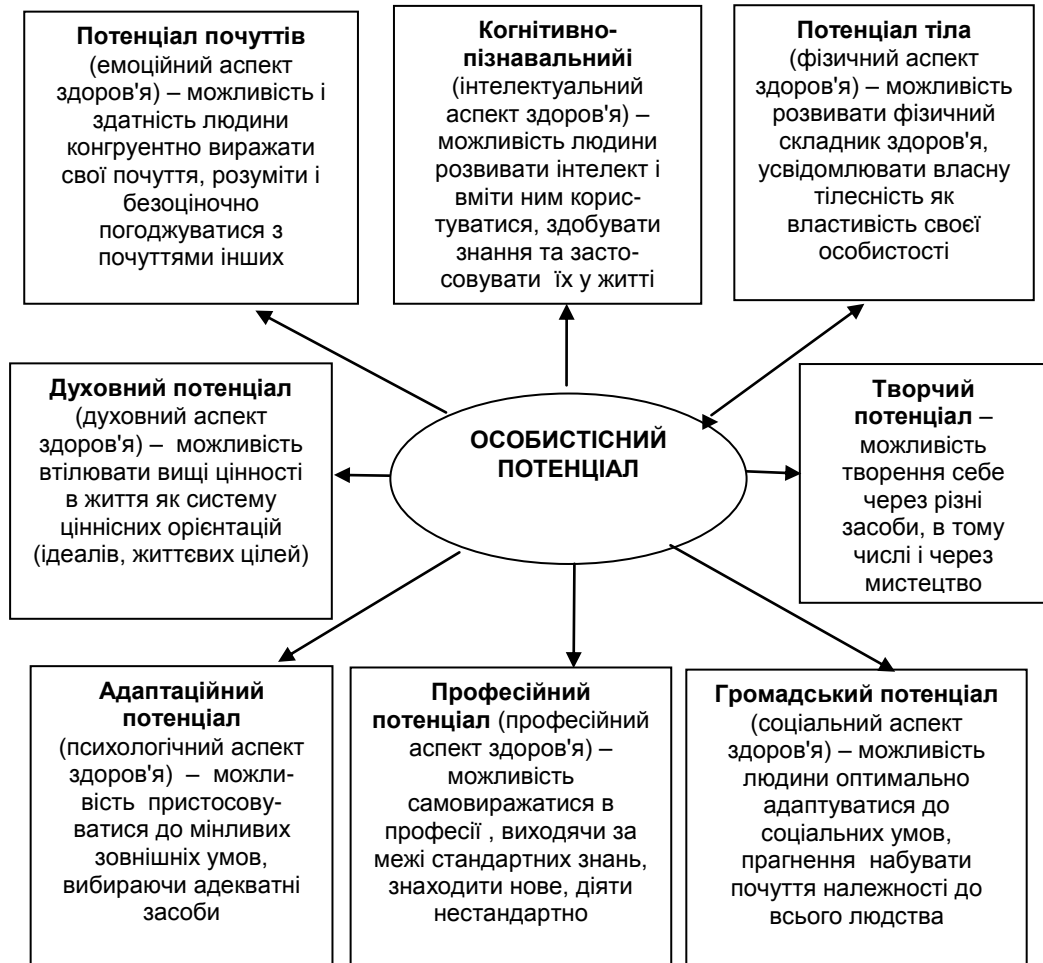


Рис. 1. Компоненти особистісного потенціалу

Розвиток особистості в останні десятиліття стає одним з пріоритетних напрямів соціальної педагогіки як науки про закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах. Соціальна педагогіка зорієнтована на розвиток особистісного потенціалу тому, що вона бачить в ньому силу, що забезпечує збереження і розвиток суспільства. Сьогодні перед соціальною педагогікою стоїть завдання: використати свій потужний інструментарій для розвитку особистісного потенціалу, підвищення якості людського потенціалу, щоб забезпечити можливість прожити довге та здорове життя кожній особистості.

Структура соціально-педагогічної технології розвитку особистісного потенціалу включає в себе такі основні складові:

- попередня діагностика рівня розвитку особистісного потенціалу;
- мотивація до розвитку особистісного потенціалу;

- створення умов та організація діяльності з розвитку особистісного потенціалу, його реалізації;

- моніторинг та оцінка відповідності отриманих результатів запланованим.

Робота з актуалізації особистісного потенціалу дітей та підлітків здійснюється на 4 рівнях: індивідуальний рівень, рівень соціальних мереж, рівень організацій, рівень громади.

Процес розвитку людини відбувається у тісному взаємозв'язку із процесом становлення й розвитку суспільства. Реалізуючи свій особистісний потенціал, людина впливає як на власний розвиток, так і на розвиток соціуму, і ці два процеси взаємозалежні.

Проблема розвитку особистісного потенціалу як одна з найбільш актуальних проблем соціальних і гуманітарних наук в останні роки розробляється в рамках концепції "розвитку людського потенціалу".

Вперше концепція розвитку людського потенціалу (human development), представлена у всесвітній Доповіді Програми розвитку ООН (ПРООН) про людський розвиток за 1990 р. У концепції на перше місце ставиться не здатність до продуктивної праці (тобто економічна цінність індивіда), а сам розвиток людини через розширення можливостей вибору завдяки зростанню тривалості життя, освіти і доходу.

Для оцінки соціального розвитку країн використовується так званий Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП), що становить собою систему з трьох кількісно вимірюваних показників розвитку людини:

- довголіття (вимірюється показником очікуваної тривалості життя при народженні);

- отримання освіти (вимірюється показниками рівня грамотності дорослого населення й охоплення населення трьома ступенями освіти (початковим, середнім і вищим));

- підтримання гідного рівня життя (вимірюється показником перетвореного ВВП за паритетом купівельної спроможності на душу населення).

Досягнення в кожній з цих трьох сфер спочатку оцінюються у відсотках від ідеальної, в жодній країні ще не досягнутої, ситуації:

а) очікуваної тривалості життя, що дорівнює 85 рокам;

б) грамотності й охоплення населення освітою всіх трьох ступенів на рівні 100 %;

в) реального ВВП на душу населення на рівні 40000 дол. / рік.

Потім обраховується просте середнє з цих трьох індексів. Індекс розвитку людського потенціалу, таким чином, відображає середній рівень забезпечення країною базового людського потенціалу і свідчить про те, скільки ще належить зробити країні в цьому напрямку. Це дозволяє, з одного боку, оцінювати ефективність зусиль соціальної політики держави, а з іншого, корегувати цю політику.

Починаючи з 1990 р., Програма розвитку ООН (ПРООН) видає щорічні все-світні "Доповіді про людський розвиток", в яких робить порівняльний аналіз прогресу як окремих країн, так і груп країн у цій галузі.

Залежно від значення ІРЛП країни прийнято класифікувати за рівнем його розвитку: високий (0,8–1), середній (0,5–0,8) і низький (0–0,5) рівень. Змістовий сенс показника ІРЛП такий – чим він ближче до одиниці, тим вищі можливості для реалізації людського потенціалу завдяки зростанню освіти, довголіття і доходу. Причому нижньою межею розвинених країн вважається значення ІРЛП, що дорівнює 0,8001.

Саме від того, як формується і використовується людський потенціал, залежать, в кінцевому підсумку, всі результати в галузі соціально-економічного розвитку країни, рівень життя її населення, а також місце цієї країни в структурі світового співтовариства. Саме цим можна пояснити ту підвищену увагу, яка приділяється сьогодні в країнах світу до концепції розвитку людського потенціалу. Розвиток людського потенціалу – це і основна мета, і необхідна умова прогресу сучасного суспільства. Це і сьогодні, і в довгостроковій перспективі абсолютний національний пріоритет кожної країни світу.

Концепція розвитку людського потенціалу стала реальною основою довгострокових стратегій і програм соціально-економічного розвитку багатьох країн, включена в академічні програми провідних університетів світу, а в кращих з них є предметом спеціального курсу.

Розвиток людського потенціалу є розширенням можливостей населення. Відповідно, програми розвитку людського потенціалу повинні бути пов'язані, з одного

боку, зі створенням об'єктивних можливостей і умов для населення, а з іншого, повинні з'явитися соціальні і територіально-освітні програми, що формують сучасні компетенції.

Система нових компетенцій та вимог до розвитку людського потенціалу була сформована в новій концепції навчання – навчання протягом усього життя (неперервна освіта), прийнятій на нараді Європейської Ради, що проходила в березні 2000 р. в Лісабоні, і проголошена в Лісабонському Меморандумі.

Ключові компетенції для навчання протягом усього життя представлені в документі Ради Європи "Європейські Рамкові Установки", прийнятому в 2006 році. Рамкові Установки встановлюють *вісім ключових компетенцій*: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність і базові компетенції в науці і технології; комп'ютерна грамотність; освоєння навичок навчання; соціальні та громадянські компетенції; почуття новаторства та підприємництва; поінформованість і здатність реалізувати себе в культурній сфері.

Найбільш значущими орієнтирами розвитку особистості в ХХІ ст. стає активна життєва позиція, самостійність, прагнення до самореалізації, здатність до "самостворення". З цієї точки зору, соціальні програми повинні бути програмами відкритого типу і спрямовані на підвищення стартових можливостей і життєвих шансів людей, на формування їх готовності до сучасних продуктивних форм мобільності, і, перш за все, освітньої (визначення майбутнього соціального і професійного статусу), соціокультурної (визначення майбутнього способу життя), територіальної (визначення подальшого місця проживання).

Динамізму століття повинна відповідати його соціальна наука. Соціальна педагогіка – дисципліна, котра сприяє формуванню людини в навколишньому соціальному середовищі. Вона підводить людину до практичних соціальних дій, до творчого творення. Її мета – розвиток, становлення і виховання соціально активної особистості для розкриття і реалізації повною мірою особистісного і людського потенціалу.

Література

1. Иванов О. И. Необходимость и возможность региональной политики развития человеческого потенциала / О. И. Иванов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 9–10 ноября 2010 года "Инновационная экономика: проблемы и перспективы развития в Северо-Западном Федеральном округе РФ". – СПб. : ИПРЭ РАН, 2010. – С. 118–127.
2. Дмитриева Н. Б. Психология здоровья. "Цветок потенциалов" личности [Електронний ресурс] / Н. Дмитриева. – Режим доступу: <http://www.b17.ru/article/20>. – Назва з екрана.
3. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / пер. с англ. ; ПРООН. – М. : Весь Мир, 2010. – 244 с.
4. Заславская Т. И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе / Т. И. Заславская // Общественные науки и современность. – 2005. – № 3. – С. 5–16.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. : илл. – (Серия "Мастера психологии").
6. Короткий словник сучасних понять і термінів. – 2-е изд. – М. : Республіка, 1995. – 234 с.
7. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации [Електронний ресурс] / Д. А. Леонтьев. – Режим доступу: <http://Institut.smysl.ru/article/16php>. – Назва з екрана.
8. Личностный потенциал: теоретико-методологические и прикладные аспекты [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsutmb.ru/nu/nauka/index.php/component/content/article/216-2011-08-08-07-09-59.html?start=1>. – Назва з екрана.
9. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков. – М. : РАГС, 2001.

УДК 373.5.035.461:37

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Канішевська Л. В.

У статті розглядаються питання формування гуманних відносин у підлітків загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності. Розкрито методика та умови формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності.

Ключові слова: гуманність, відносини, гуманні відносини, підлітки, позаурочна діяльність, загальноосвітня школа.

В статье рассматриваются вопросы формирования гуманных отношений у подростков общеобразовательных школ во внеурочной деятельности. Рассматривается методика и условия формирования гуманных отношений у подростков во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: гуманность, отношения, гуманные отношения, подростки, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа.

The questions of the formation of humane relationships among adolescents in extracurricular activities at general education schools are examined in the article. The methodology and the conditions for formation of adolescents' humane relationships in extracurricular activities are revealed.

Key words: humanity, relationship, humane relationships, adolescents, extracurricular activities, general education school.

Розвиток демократичного суспільства значною мірою залежить від повноти ствердження гуманності в стосунках між людьми. У цьому контексті актуальності набуває проблема формування гуманних відносин підлітків загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності.

Проблемі формування гуманних відносин велику увагу приділяли в своїх дослідженнях психологи Б. Ананьєв, І. Бех, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші.

Проблема формування гуманності, гуманних відносин означена в працях учених-педагогів Ш. Амонашвілі, В. Білоусової, І. Бужиної, К. Гавриловець, І. Каїрова, В. Киричок, К. Орлова, В. Сухомлинського, С. Шацького та інших. Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема формування гуманних відносин у підлітків загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності. Результати аналізу практики з питань формування гуманних відносин у підлітків підтверджують, що цьому питанню в загальноосвітніх школах не приділяється належної уваги.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена також рядом суперечностей між: значним потенціалом позаурочної діяльності щодо формування гуманних відносин та його недостатнім використанням у практиці загальноосвітніх шкіл; необхідністю професійної підготовки класних керівників щодо формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності та недостатньою методичною розробленістю цієї проблеми.

Мета статті – розкрити методика та умови формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності.

Осмилення категорії "гуманні відносини" здійснюється в процесі аналізу наукових понять "гуманність", "відносини."

Гуманність (від лат. *Humanus* – людяний) – обумовлена моральними нормами та цінностями система спрямування особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту) представлені у свідомості переживаннями жалю, радощів і реалізується у спілкуванні і діяльності, в актах сприяння, співучасті, допомоги. Поняття "гуманність" як соціальна установка, що містить пізнавальний, емоційний і поведінковий

компоненти, залучається під час аналізу широкого кола проблем, пов'язаних із засвоєнням моральних норм, симпатією [1, с. 55–56].

Відносини розглядаються як категорія, що характеризує взаємозв'язок елементів певної системи. Взаємовідносини, які виявляє особистість, є формою її зв'язку з навколишнім світом, вияв притаманних їй соціальних якостей у певних об'єктивних умовах. Прояв особистістю відношення завжди є її взаємодією з тими чи іншими об'єктами реального світу, оскільки з дій людей складаються їхні відносини.

Ця загальна характеристика застосовується і до виховних відносин, під якими розуміються відносини вихованця з вихователями, однолітками, іншими людьми та предметами, в ході реалізації яких відбувається виховний вплив. Виховними є лише ті відносини, в ході реалізації яких здійснюється взаємодія та відбувається засвоєння вихованцями тих чи інших елементів соціального досвіду, культури [6, с. 44].

Гуманні відносини – це такий вид взаємодії з людьми, в ході якої у них виявляється потреба в прояві турботи про оточення, розвиваються гуманістичні почуття (доброзичливість, симпатія, дружелюбність, співчуття, повага, нетерпиме ставлення до грубості та жорстокості), що виявляється у свідомо значущій мотивації, поведінці та діяльності в колективі в різноманітних ситуаціях [6, с. 45–46].

Підлітковий вік є сенситивним для формування гуманних відносин, оскільки особливого значення набуває становлення особистої життєвої позиції підлітка; виявляється інтерес до інших людей, їхніх поглядів, ціннісних орієнтацій, поведінки.

Необмежені можливості щодо формування гуманних відносин у підлітків має позаурочна діяльність.

Позаурочна діяльність – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів і збагачення корисного відпочинку [3, с. 22].

Позаурочна діяльність ґрунтується на принципах: добровільності, гуманістичної спрямованості, системності, варіативності, креативності, успішності та соціальної значущості.

Ми розглядаємо позаурочну діяльність як фактор формування гуманних відносин молодших підлітків, оскільки, беручи активну участь у позаурочній діяльності, молодші підлітки вступають у певні відносини з однолітками, з іншими людьми. Чим різноманітніша позаурочна діяльність, тим ширше можливості щодо формування гуманних відносин молодших школярів. Так, організація самоврядування, створення системи постійних та тимчасових доручень; робота секцій, гуртків; проектна діяльність; залучення школярів до суспільно корисної праці; групова робота школярів сприяють створенню умов, необхідних для групової взаємодії, співпраці, самостійної орієнтації в тій чи іншій ситуації, формуванню досвіду гуманної поведінки. Цьому також слугує поєднання діяльності з продуктивним спілкуванням, конструктивними міжособистісними відносинами та цілісною системою впливів з боку педагогів як основних організаторів позаурочної діяльності.

Формуванню досвіду гуманної поведінки молодших підлітків також сприяв розгляд сутності конфліктів, виявлення причин їх виникнення і можливих наслідків.

Так, працюючи за нашою методикою [2] були проведені тренінгові заняття: "Конфлікти. Шляхи виходу з конфліктів", "Олюднити людину XXI століття", "Конфлікт. Шляхи виходу з конфлікту", "Уміння жити серед людей", "Світ очима агресивної людини" та година спілкування "Вчіться володіти собою."

Під час тренінгового заняття на тему: "Конфлікти. Шляхи виходу з конфліктів" [2] розкривали сутність поняття "конфлікт", надавали характеристику типів конфліктів, привертати увагу до того, що існує одвічна проблема: як ставитися до конфлікту? Для спроби її розв'язання запропонували учням навчитися мистецтва компромісу, пограти в гру "Тріада".

На початку гри знайомили учнів з такою ситуацією: в одній із шкіл між хлопчиками і дівчатками виник конфлікт. Дівчата весь час пліткували, не давали хлопцям списувати, не підказували їм на уроках, а хлопці дражнили дівчат, траплялося, що й били. Ані та, ані інша сторони не хотіли йти на примирення. Треба було шукати компроміс.

Учні поділилися на три групи, однакові за кількістю, але різні за складом:
1 група складалася тільки з хлопців;

2 група – тільки з дівчат;

3 група – із хлопців і дівчат.

Кожна група одержала картки із завданнями:

Завдання для першої та другої групи – медіаторів.

Протягом п'яти хвилин підготувати список трьох претензій один до одного і трьох пропозицій щодо взаємних поступок і примирення.

Завдання для третьої групи – медіаторів

Одночасно з першою та другою групами медіатори повинні були протягом п'яти хвилин вивчити інструкцію, підготувати свої пропозиції щодо досягнення компромісу.

Інструкція мала такий зміст:

1. Медіатор – посередник у конфлікті.

2. Медіатор зберігає повагу до обох сторін. Він повинен бути готовим розв'язати проблему.

3. Медіатор вислуховує по черзі претензії обох сторін, не даючи їм можливості сперечатися, і пропонує зручні для обох сторін варіанти виходу з конфлікту.

4. Медіатор підтримує тільки те, що є законним і справедливим, виявляє далекоглядність і наполегливість.

5. Медіатор повинен вірити в успіх справи і добиватися взаємовигідного для обох сторін рішення.

На другому етапі гри створювалися нові групи, до кожної з яких входили по одному учню з першої, другої, третьої групи. Медіатор сідав між хлопцем і дівчиною із першої та другої групи, уважно вислуховував претензії та пропозиції обох сторін, допомагав їм вийти з конфлікту.

На третьому етапі гри медіатори з кожної групи доповідали про результати своєї діяльності.

Після завершення гри відбулося загальне обговорення: "Чи легко було знайти способи виходу з конфлікту на основі взаємовигідних поступок і погоджень?" У процесі цієї роботи підводили старшокласників до висновку: компроміс – погодження представників різних поглядів та інтересів на основі взаємних поступок. Найкращий спосіб вийти із конфлікту – вирішити його (ліквідувати) з позиції розумності й справедливості. Якщо конфлікт не розв'язувати, він, як снігова грудка, накопичує проблеми і може призвести до бійки або злочину, від яких може постраждати багато людей.

Найрозумніший спосіб розв'язання конфлікту – компроміс, тобто вихід із конфлікту шляхом взаємовигідних поступок. Мистецтво компромісу доступне лише морально й соціально зрілій особистості.

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами застосовувався метод створення виховних ситуацій. З метою розширення знань старшокласників щодо способів вирішення конфліктів нами були використані такі види виховних ситуацій, як "ситуація довіри", "ситуація співпереживання", "ситуація конфлікту".

У процесі вирішення конфліктних виховних ситуацій (ситуація-завдання; ситуація-вправа) звертали увагу учнів на можливості їх конструктивного розв'язання за допомогою використання кількох послідовних кроків:

1. Усвідомлення ситуації як конфліктної.

2. Спільне з'ясування точок зору кожного партнера і пошук того, з чим можна погодитись.

3. Розв'язання конфлікту.

Учням також було запропоновано правила поведінки під час конфліктної ситуації:

1. Запам'ятай: конфлікт – це суперечність, якої не слід уникати, її треба вирішувати.

2. Конфлікт не можна замовчувати.

3. Не залишай конфлікт нерозв'язаним, це може призвести до "вибуху".

4. Запропонуй партнеру зустрітись і обговорити свої пропозиції з приводу вирішення конфлікту.

5. Далі дій за правилами суперечки [2, с. 157].

Використання виховних ситуацій активізувало участь підлітків у обговоренні життєво важливих проблем: переважна більшість учнів навчилася оцінювати різноманітні ситуації, робити морально доцільний вибір. Підлітки намагалися самостійно аргументувати своє ставлення, здійснювати оцінку явищ.

В основі формування гуманних відносин підлітків – настановлення педагога на ненасильницьку взаємодію.

Насилля над дитиною – це фізичний, психічний, соціальний вплив на дитину з боку іншої людини, сім'ї, групи, що змушують її перервати значущу діяльність і виконувати іншу, що загрожує її фізичному та психічному здоров'ю й цілісності.

Насилля над дітьми призводить до глибоких особистісних і соціальних порушень, завдає шкоду психіці дитини, тому що гальмуються внутрішні сили вихованця – примітивізується мотивація діяльності (превалюючі мотиви – страх перед покаранням, провина перед вихователем), знижується суб'єктивність (зовнішня орієнтація на повинність знімає глибину особистої відповідальності); у ситуаціях напруги, які є характерними для насильницької педагогіки, зменшується креативність у рішеннях, способах діяльності, гальмується розвиток інтересів (недостатність сил, часу на засвоєння нових галузей знань і нових видів діяльності та ін.) [5, с. 104]. Виховання з позиції сили послаблює потребу вихованця до самореалізації, негативно впливає на розвиток школяра. Дитина накопичує невпевненість у собі, сором'язливість, що сприяє розвитку невпевненості, ураженості чи агресії.

Отже, ненасильницьке виховання – джерело додаткових потенціалів у розвитку вихованця. "Вихователь, який не сковує, а звільняє, не придушує, а заохочує, не диктує, а вчить, не вимагає, а питає, переживає разом з дитиною багато натхненних хвилин, неодноразово слідкує зволоженим поглядом за боротьбою янгола з сатаною, де світлий янгол перемагає", – розмірковував Я. Корчак [4, с. 89], розуміючи ненасилля не тільки як відмову від покарань, у тому числі фізичних, а й як відмову від прямого психологічного тиску на вихованця, психологічну безпеку.

Психологічна безпека – стан освітнього середовища, вільний від виявлення психологічного насилля, у взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє задоволенню їхніх потреб в особистісно довірливому спілкуванні, що створює референтну значущість середовища та збагачує психічне здоров'я її учасників. Психологічно безпечним освітнім середовищем можна вважати таке середовище, у якому більшість учасників позитивно ставляться до нього і в якому відображені високі показники індексу задоволеності та захищеності від психологічного насилля [8, с. 60–61].

Педагогіка ненасилля ефективна в тих випадках, коли до ненасильницької взаємодії підготовлені не тільки педагоги, але й учні. Для досягнення бажаного результату педагоги організували змістовну та позитивно спрямовану життєдіяльність, що супроводжувалася не тільки співробітництвом, співтворчістю, а й різноманітними конфліктами. У цьому разі педагоги зверталися до свідомості вихованців, їхньої гідності, совісті, переконували, наводили приклади.

Так, було проведено тренінгове заняття "Світ очима агресивної людини" [2], метою якого було: розвивати у вихованців навички розпізнавання і контролю деструктивної поведінки.

У ході заняття педагоги уточнили значення слова "агресія" (у перекладі з латинського означає "напад"). Було сформульовано визначення агресії: "Агресія – поведінка, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, завдає фізичної і моральної шкоди людям". У ході заняття вихованці назвали ознаки агресивної людини (втрата контролю над власною поведінкою; суперечки, лайки з оточенням; навмисне дратування оточення; звинувачення оточення у власних помилках; заздрість, помста; швидке реагування на різні дії оточення, які його дратують, тощо).

У ході заняття вихованці обговорили такі питання:

1. Чи може людина у стані агресії правильно оцінити ситуацію?
2. Чи може агресивна поведінка призвести до конфлікту?

Під час проведення заняття було проведено гру "Камінець у черевику" [2, с. 67–68], метою якої було: розвивати у підлітків вміння розпізнавати та контролювати негативні емоції. В результаті увага учнів була сконцентрована на тому, що корисно говорити про свої проблеми одразу, як вони виникають, та обговорювати засоби вирішення цих проблем.

Гуманне виховання базується на розумінні, визнанні, безоціночному прийнятті та любові до дитини.

Розуміння – проникнення у внутрішній світ вихованця, що відбувається за допомогою почуття та логіки. Велике значення щодо розуміння вихованця має взаємна

відвертість педагога і учня, яка передбачає необхідність відкритого вираження почуттів кожним із них [7, с. 59–67]. Відкритість обумовлюється здатністю педагога не тільки постати перед дитиною в ореолі знань, досвіду, впевненості, а й показати свої сумніви, допомогти учню зрозуміти, що труднощі та помилки бувають у всіх людей. Тільки в такому разі у вихованця народжується реальна надія на успіх, зникає страх перед майбутнім.

Отже, зняття настороженості, недовіри у відносинах з вихованцем сприяє розкриттю у педагогічному спілкуванні своїх думок та почуттів, вияву зацікавленості станом вихованця, що сприяє народженню в нього довіри та щирості.

Визнання дитини – примирення педагога з її індивідуальністю, поглядами, оцінкою та позицією [7, с. 60–61], що базується на довірі, повазі, педагогічному оптимізмі. Отже, визнання вихованця означає віру в нього.

Прийняття вихованця – це добросердне ставлення до нього без урахування результатів його діяльності, незалежно від помилок та прорахунків у поведінці, що засновано на вимогливості та принциповості на фоні позитивного ставлення, бажанні допомогти. Прийняття дитини визначає важливий шлях у вихованні – зміцнення психологічної позиції в соціумі, її самопочуття.

Прийняття вихованця таким, яким він є, ціннісне ставлення до нього спонукає його високо цінувати довіру педагога, однолітків.

Таким чином, безумовне прийняття вихованця сприяє зміцненню його психологічної позиції в соціумі, що "... обумовлює актуалізацію ним своїх потенціалів" [5, с. 100].

В основі безумовного прийняття вихованця – любов.

Любов до дитини – це, перш за все, дбайливе, співчутливе ставлення, відповідальність за її життя, здоров'я, майбутнє; важливий мотив педагогічної діяльності. Шлях любові до учня проходить через справедливість педагога до них.

Любов вихователя до вихованця – важливий засіб подолання відчуження, навіювання віри у власні сили, надії на краще.

Умовами ефективного формування гуманних відносин підлітків у позаурочній діяльності є:

- використання потенціалу позаурочної діяльності з формування у підлітків гуманних відносин у позаурочній діяльності, яка має бути спрямована не тільки на формування когнітивної складової гуманних відносин, а й на створення простору щодо становлення емоційно-ціннісної та поведінково-діяльнісної складової цього феномена;

- організація учнівського колективу підлітків, послідовна робота щодо його згуртованості;

- забезпечення поєднання систематичної роботи з формування гуманістичної свідомості підлітків з організацією практичного виявлення ними гуманних відносин у діяльності;

- взаємодія загальноосвітньої школи та сім'ї у формуванні гуманних відносин у підлітків;

- реалізація гуманно-особистісного підходу щодо формування гуманних відносин у підлітків у позаурочній діяльності [6, с. 135];

- використання у процесі позаурочної діяльності методів соціально-педагогічного розвитку, які здійснюють комплексний вплив на розвиток усіх сфер і властивостей особистості: свідомості, почуттів, якостей і властивостей поведінки школяра (групові дискусії, тренінг, рольові, ділові, імітаційні ігри тощо), які моделюють відносини, що притаманні дорослому світові. Це дозволяє підлітку осмислювати, переживати їх складність і суперечливість, формує досвід гуманної поведінки.

Наведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо розробку семінару для класних керівників з питань формування гуманних відносин у підлітків загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності.

Література

1. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів / Ірина В'ячеславівна Бужина. – Одеса : ПНЦАГПН України, 2002. – 338 с.

2. Канішевська Л. В. Крокуємо до соціальної зрілості : наук.-метод. посіб. / Л. В. Канішевська. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2011. – 175 с.
3. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. – К. : СтилоС, 1997. – 311 с.
4. Корчак Я. Как любить ребенка : книга о воспитании / Януш Корчак. – М., 1990. – 146 с.
5. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Лидия Николаевна Куликова. – Хабаровск, 1997. – 314 с.
6. Орлов К. А. Формирование гуманных отношений младших подростков во внеучебной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Орлов Кирилл Александрович. – М., 2009. – 155 с.
7. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2003. – 352 с.
8. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.

УДК 37013

ВИКОРИСТАННЯ НАДБАНЬ РОДИННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Ковнер В. В.

У статті автор аналізує надбання української родинної педагогіки, висвітлені в роботах видатних педагогів, та відзначає необхідність використання у пропаганді історико-педагогічного досвіду виховних ідей української етнопедагогіки. Ключові слова: родинне виховання, сімейні стосунки, моральна оцінка, виховне середовище, моральний досвід.

В статье автор анализирует опыт украинской семейной педагогики, раскрытый в работах известных педагогов, и отмечает необходимость использования в педагогической пропаганде исторического опыта, воспитательных идей украинской этнопедагогики.

Ключевые слова: семейное воспитание, семейные отношения, моральная оценка, воспитательная среда, моральный опыт.

In the article the author analyzes achievements of the Ukrainian family pedagogics described in the works of outstanding pedagogues and highlights the necessity of using the educational ideas of Ukrainian folk pedagogy in the promotion historico-pedagogical experience.

Key words: family upbringing, family relations, moral assessment, upbringing environment, moral experience.

Державною національною програмою "Освіта (Україна XXI століття)" одним із пріоритетних напрямів реформування освіти визнано родинне виховання. Саме в сім'ї закладаються основи формування особистості, вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Так, у ст. 59 Закону України "Про освіту" зазначається:

1. "Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості".

2. "Батьки і особи, які їх замінюють, зобов'язані: постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей; сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу..."

Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Тому сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєдіяльності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюється її дезорганізація.

Сім'я виступає домінуючим інститутом у формуванні особистості дитини. Причому тільки та сім'я має позитивний вплив, яка допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять; вона має у сім'ї права і обов'язки; до її потреб ставляться з розумінням. Саме в таких сім'ях діти найбільше цінують поради і допомогу батьків, наслідують їх особистий приклад. У нормальній сімейній обстановці дитина виростає доброзичливою, гуманною, має тверді етичні правила.

Питання та проблеми родинного виховання висвітлені в працях Т. Алексєнко, О. Вишневського, В. Костьєва, В. Кузя, О. Любара, В. Постоного, В. Струманського, П. Щербаня та ін. Особливого значення як вихідні положення набувають погляди на родинне виховання, відображені в працях вітчизняних корифеїв педагогічної думки, педагогів-практиків. Виховання дітей у сім'ї належить до найдавніших проблем, розв'язати і вирішити які прагнуло людство впродовж багатьох історичних періодів.

"Мала дитина подібна до дошки, приготовленої для картини; який образ намалює на ній мистець, добрий чи поганий, святий чи грішний, янгола чи біса, такий назавжди й залишиться. Так і дитина: яке виховання дадуть їй батьки, якого способу

життя її навчать – богоугодного чи богоненависного, янгольського чи бісівського, в такому вона й залишиться на все життя". Дмитро Туптало (1651–1709)).

Г. Сковорода надавав першорядного значення родинному вихованню. Він говорив, що "людина без наставляння і виховання, хоч і природними добродіями, і силами обдарована, буде нездатною і непотрібною, як земля, хоч і найкраща, якщо не обробляється, родить лише бур'ян і пусту лободу, і як потрібно землю добре обробити, щоб плоди принесла, так треба і людину освічувати, щоб вона плідною була як самій собі, так і суспільству" [5, с. 154]. І саме природними вихователями, на думку філософа і педагога, є батьки, які повинні дбати як про народження дітей здоровими, так і про належне виховання їх. Ця думка розвинута ним у творах "Вдячний Еродій", "Убогий Жайворонок".

Софія Федорівна Русова вважала, що "... найдорожчий скарб у кожного народу – його діти, його молодець, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя" [3, с. 95]. Дитину вона вважала ніжною істотою, на яку дуже впливають усі несприятливі обставини життя, як фізичні, так і моральні. Педагог обстоювала необхідність створення власної національної системи виховання, що базувалася б на народній педагогічній мудрості. Ідеалом інституту батьківства як найважливішої ланки процесу всебічного виховання дитини вона вважала свідому рівноправну спілку, у якій "батько й мати, й діти несуть кожен свій обов'язок, свою працю, й мають свою волю, але усі об'єднані одним спільним шуканням добра й правди" [4, с. 6]. С. Русова вважала, що дошкільний вік особливий, визначальний у розвитку особистості, саме тому стали крилатими її слова: "Нація починається з коліски". І, на думку педагога, саме повсякденний вплив родини, побутова поведінка батьків, родинне спілкування сприяють виробленню у дитини певних стереотипів поведінки, які, у свою чергу, визначають не лише окремі звички й життєві установки, а й великою мірою впливають на вироблення дитиною свого життєвого сценарію.

З надзвичайною шанобливістю ставився до народної педагогіки К. Д. Ушинський, вбачаючи в ній "єдино плідне джерело оздоровлення вітчизняної науки про виховання і навчання підростаючих поколінь" [10, с. 20]. Він вважав, що вся духовна мудрість, громадянські ідеали, увесь досвід, набутий суспільством, передається через сім'ю. Педагог вказував на те, що в сім'ї головне місце посідають не стільки доброзичливі стосунки, любов між батьками, скільки праця і турбота один про одного й про дітей. Саме в такий спосіб зміцнюється сім'я та успішно виховуються діти.

М. Стельмахович надає народній педагогіці першорядного значення як основному чинникові формування особистості, вважаючи народну педагогіку "сумлінною сімейною будівницею, невтомною піклувальницею про сім'ю як виховну організацію" [7, с. 75]. Акумулюючи досвід української виховної системи, вчений застерігає, що сім'я позитивно впливатиме на дітей, якщо в ній пануватиме здоровий дух єдності. Родинні чвари, постійні сварки між батьками, а ще гірше – негідна поведінка когось із них негативно позначаються на вихованні дітей. "Гарний той дім, де живе дружна й міцна сім'я, де панують любов і злагода. Щаслива та оселя, що повниться радісним дитячим багатоголоссям, де діти ростуть у дружньому родинному колі, у гурті братів і сестер", – наголошує він [7, с. 74].

Отже, родинне виховання, родинні стосунки, ставлення батьків до дітей – надзвичайно важливі чинники, що впливають на формування особистості людини і великою мірою визначають особливості її життя. Провідним напрямком виховання в українській родині було духовно-моральне виховання, яке передбачає формування у кожної людини моральних оцінок з позиції добра і справедливості, що впливає з народного поняття моралі. Стельмахович наводить чимало приказок, інших жанрів фольклору, які, на думку вченого, є моральним кодексом народу.

Велике значення в народній педагогіці має формування таких якостей, як національна самосвідомість, патріотизм, відданість та любов до Батьківщини. Про це свідчить багато народних звичаїв, традицій, повір'їв, прислів'їв та приказок, образних висловлювань та ін. Так, до купелі немовлятка кидали материнку і чебрець, щоб дитя зростало з рідним словом, у ріднім краю, а запах материнки і чебрецю завжди повертав до рідних порогів. Любов до Вітчизни змалечку асоціювалася з любов'ю до батька-матері, рідного дому. (Як матір покинеш, то й сам загинеш. Негідником той позивається, хто рідної домівки цурається. Грудка рідної землі дорожча від пуда

золота. Як будеш рідної землі триматися, будеш сили від неї набиратися. Кожному мила своя сторона. За рідний край життя віддай. [7, с. 47]).

Акумулюючи досвід народного тіловиховання, академік М. Стельмахович зазначав, що "народна педагогіка ставить піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей на перше місце. З цього, по суті, й починається виховання дитини в сім'ї" [7, с. 151]. Підвалини здоров'я дитини закладалися з перших місяців вагітності. У скарбниці народної мудрості знаходимо своєрідний кодекс поведінки вагітної жінки і ставлення до неї. Коли ж приходило на світ маля, батьки, використовуючи оздоровчі сили природи – сонце, повітря, воду, землю – робили все для того, щоб воно виростило здоровим і могло працювати. На жаль, більшість сучасних батьків недостатньо мірою ознайомлена з українською оздоровчою системою.

"Народна педагогіка прагне навчити дитину відчувати і розуміти красу, де б вона не виявлялася, забезпечити єдність між естетичним розвитком дитини і її моральним, фізичним вихованням, трудовою підготовкою, будити потяг до художньої творчості, бажання вносити красу у навколишнє життя, працю, поведінку, виробити непримиренне ставлення до потворного, здатність ненавидіти зло і боротися з ним" [7, с. 157]. Дитина входила у світ в естетичне середовище (побілені хати, рушники, розмальовані печі), гралася небагатьма, здебільшого саморобними, але з любов'ю виготовленими та естетично оздобленими іграшками, виростала серед чудового природного довкілля. Окремою лінією народного естетичного виховання є краса мовленнєвого етикету. В "Українській народній педагогіці" М. Стельмаховича читаємо: "Основна вимога мовленнєвого етикету – ввічливість, статечність, пристойність, уважність і чемність співрозмовників. Вихована людина завжди розмовляє шанобливо з усіма ... Українське родинне виховання не допускає вживання дітьми грубих і лайливих слів. Засуджуються ті батьки, які лаються у присутності дітей, бо це породжує потворність у взаєминах" [7, с. 159]. "Як батько кричить, то син гарчить, а як батько лається, то син кусається", – так говорить народна мудрість. Батьки повинні давати дітям добрий приклад гарного спілкування, культурних стосунків та ввічливої поведінки.

У народній педагогіці є ціла низка відповідних принципів, що ними керувалися споконвіків наші прадіди у вихованні дітей: гуманізм, зв'язок виховання з життям, виховання у праці, систематичність виховання, єдність вимог з боку дорослих, повага до дитини, врахування вікових та індивідуальних особливостей, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи дітей. Ці принципи не втратили актуальності і нині та можуть успішно використовуватись, так само, як і методи традиційного народного виховання, адже їхній арсенал – широкий і різноманітний. Це і організація практичного морального досвіду, оцінка дорослими вчинків дітей, осуд, використання позитивного прикладу, роз'яснення, переконання, бесіда, заохочення, покарання.

Заслужують на увагу і такі прийоми виховання дітей у традиційній українській родині, як: цікава розповідь про повчальний приклад із життя людей, мудра порада, показ, тренування, нагадування, вживання афористичних висловів, виконання різних доручень, навіювання. На перше місце серед них народна педагогіка ставить, звичайно, нагромадження практичного досвіду правильної моральної поведінки. Саме через практичні дії засвоюються правила поведінки в сім'ї і поза нею, серед інших людей, у колективі ровесників. Дитина звикає поводитися згідно з нормами народної моралі, поважати дорослих, активно працювати. "Значення сім'ї неоціненне. Від стану охорони домашнього вогнища, батьківства, дитинства й материнства вирішальною мірою залежить не тільки особисте благополуччя кожної людини, а й життєва міць народу, Української держави. Адже, духовно-моральне здоров'я родини – то найважливіша запорука процвітання нації" [8, с. 3].

Можна стверджувати, що використання у педагогічній пропаганді історичного досвіду, виховних ідилій української етнопедагогіки дадуть можливість широкому батьківському загалові не лише глибше пізнати джерела формування шлюбно-сімейних стосунків в Україні, але й сприятимуть стабілізації сучасних сімейно-побутових стосунків, зміцненню їх моральних підвалин. Це може стати доброю запорукою виховання дітей.

Література

1. Базова програма по розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світлич, 2008. – 430 с.
2. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Концепція сімейного та родинного виховання // Нормативно-правове забезпечення освіти. – Харків, 2004.
Ч. 2. – 2004. – С. 101–103.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
5. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова. – Українське видавництво в Катеринославі, 1918.
6. Сковорода Г. С., про нього. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К., 1972. – 256 с.
7. Стельмахович М. Г. Новітні перспективи родинного виховання / М. Г. Стельмахович // Рідна школа. – 1998. – № 7–8.
8. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська родина / М. Г. Стельмахович. – К., 1995.
10. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1996.
11. Ушинський К. Про сімейне виховання / К. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1974. – 151 с.

УДК 373.2.033:82-343

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СПРИЙМАННЯ АВТОРСЬКИХ КАЗОК ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Науменко Т. С.

Стаття присвячена розгляду психолого-педагогічних механізмів сприйняття казок дітьми старшого дошкільного віку, які обумовлюють ефективність використання природознавчого змісту в екологічному вихованні дітей. Для таких цілей доцільно використовувати саме авторські казки, що мають наукову пізнавальну основу, показують реальні зв'язки й залежності у природі.

Ключові слова: авторські казки природознавчого змісту, екологічне виховання, антропоморфізм, суб'єктивізація, анімізм, артифікалізм, інтелектуалізація емоцій.

Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогических механизмов восприятия сказок детьми старшего дошкольного возраста, которые способствуют эффективности использования природоведческого содержания в экологическом воспитании детей. Для такой цели эффективно использовать именно авторские сказки с научной познавательной основой, что показывают реальные связи и зависимости в природе.

Ключевые слова: авторские сказки природоведческого содержания, экологическое воспитание, антропоморфизм, анимизм, артификализм, интеллектуализация эмоций.

The article is devoted to the psycho-pedagogical mechanisms of perception of fairy tales with natural science content by senior preschool-age children that condition the effectiveness of using natural science content in children's ecological education. For these purposes, it is appropriate to use fairy tales that are scientifically grounded works of authorship and show real relationships and dependencies in nature.

Key words: author's fairy tales with natural science content, ecological education, anthropomorphism, animism, artificialism, intellectualization of emotions.

Постановка проблеми. З кожним роком усе більш актуальним стає питання екологічного виховання дітей дошкільного віку. Психолого-педагогічними дослідженнями А. Волкової, Г. Волошиної, Н. Горопахи, В. Грецової, С. Дерябо, А. Захаревич, О. Захлебного, І. Зверева, М. Ібраїмової, Л. Іщенко, Н. Коломіної, О. Крюкової, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Марочко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Л. Різник, Н. Рижової, М. Роганової, О. Терентьєвої, І. Хайдурової, Н. Яришевої, В. Ясвіна було доведено можливість і необхідність формування в дітей дошкільного віку уявлень про живий організм, його потреби і зв'язки з іншими організмами та середовищем існування за допомогою різних засобів, що є базою для формування основ екологічної свідомості, екологічної культури, ставлення особистості до світу природи. З огляду на підвищену емоційну сприйнятливість дітей старшого дошкільного віку та незаперечну роль, поряд з іншими, словесних методів значне місце в екологічному вихованні дітей старшого дошкільного віку займає природознавча література (жанри пізнавального оповідання й казки), яка, впливаючи одночасно на почуття і свідомість дитини, сприяє формуванню початкових екологічних уявлень про живі організми, зв'язки й залежності у природі, цілісність природи, а також виховує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї та мотивує екологічно доцільну поведінку, зумовлює та регулює діяльність у природі. Одним із найбільш улюблених дітьми жанрів художньої літератури за всіх часів була казка. О. Аматыєва, В. Андросова, Е. Берн, Н. Виноградова, Е. Гарднер, Л. Гурович, О. Запорожець, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Г. Леушина, О. Петрова, Д. Соколов, О. Соловйова, Л. Стрелкова, Л. Фесюкова, Е. Фромм, Н. Циванюк та ін. зазначають, що фантастичний казковий світ завжди приваблює дітей, вони активно діють у ньому, творчо перетворюють його. Звертаючись до казки як засобу екологічного виховання, педагогам необхідно знати вікові психологічні особливості

дітей старшого дошкільного віку та психолого-педагогічні механізми сприймання казок дітьми, а саме здатність старшого дошкільника відрізнити казкову фантастику від реальності та вплив казки на емоційність дитини.

Мета цієї статті полягає в розкритті психолого-педагогічних механізмів сприйняття казок дітьми старшого дошкільного віку, які обумовлюють ефективність використання казок природознавчого змісту в екологічному вихованні дітей.

Завдання статті:

1. Проаналізувати та охарактеризувати психолого-педагогічні механізми сприйняття казок дітьми старшого дошкільного віку.
2. Базуючись на дослідженнях психологів, довести здатність дітей старшого дошкільного віку реалістично сприймати зміст казок природознавчого змісту.
3. Продемонструвати вплив психологічних механізмів сприйняття казок дітьми на процес екологічного виховання засобами авторської казки природознавчого змісту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш істотні зміни охоплюють пізнавальну, емоційну, вольову сфери дітей старшого дошкільного віку [11, с. 56]. Як зазначають психологи О. Кононко, С. Кулачківська, С. Ладивір, В. Мухіна й ін., у дошкільному віці розвивається елементарний Я-образ, формується самооцінка, рівень домагань, особистісні очікування та ін. як регулятори діяльності й поведінки [1, с. 95; 11, с. 56].

У ряді досліджень показано, що в дошкільному віці однією з важливих форм внутрішньої діяльності є план уявлень. Дитина може передбачати в уявленні майбутні зміни ситуації, наочно уявляти собі різні перетворення і зміни об'єктів (О. Запорожець, А. Люблінська, Г. Мінська, Н. Поддьяков) [18, с. 10]. Важливим новоутворенням старшого дошкільного віку є антиципація – передбачення можливих дій та оцінок з боку інших, упередження тієї чи іншої ситуації [11, с. 57]. Це розкриває можливість для розвитку ціннісного ставлення до природи, уміння передбачати наслідки своєї діяльності в природі, формування бережливого ставлення до живих істот.

Н. Виноградова зазначає, що діти 5–6 року життя вже мають правильні уявлення про предмети та явища природи, починають помічати подібність і відмінності предметів, розуміють зв'язки між змінами в неживій природі й у тваринному світі [6], що дає можливість використання цього сензитивного періоду для розв'язування завдань екологічного виховання.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що для дитини дошкільного віку характерним є цілісне сприймання світу. Вона ще не виділяє себе з довкілля і не знає, що належить їй (психічне, суб'єктивне), а що – ні (об'єкти природи). Ця якість з віком губиться, тому особливо важливо використовувати її з метою екологічного виховання (принцип цілісності добору змісту, методики). До 5 років у дитини вже сформований ряд уявлень про навколишнє середовище і ставлення до нього, що може бути основою для екологічного виховання у старшому віці [20, с. 68].

Психологічні механізми сприймання казок дітьми старшого дошкільного віку показано дослідженнями Б. Беттельхейма, О. Запорожця, М. Максимова, Л. Обухова, О. Шаграсвої [24, с. 218]. Психологи зазначають, що казка – улюблений літературний жанр дітей дошкільного віку. Зображувані в казці події, незвичайність пригод героїв захоплюють дитину, породжують позитивні емоції, бо відповідають конкретно-образному, дійовому характеру її мислення. О. Запорожець указував, що дитяча книга виникає на стиках мистецтва, педагогіки і психології. "Казка, – говорив Е. Фромм, – така ж багатогранна, як і життя, саме це робить казку ефективним розвивальним засобом" [23, с. 61].

Як вважають А. Богуш, Н. Гавриш, Т.Котик, обмежений досвід дитини, вузьке коло знань спричиняють дитину вірити в незвичайне, сприймати казкових героїв як реальних дієвих осіб, співчувати їм [2, с. 20]. Проте, за даними Н. Орланової, **реалістичний підхід дітей до казкової фантастики формується приблизно в середньому дошкільному віці** під безпосереднім впливом виховання й навчання [15, с. 100]. Дані психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.), педагогів (С. Литвиненко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) та лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Колунова, Г. Куршева, О. Ушакова, Л. Фесенко та ін.) доводять, що старший дошкільний вік характеризується розвитком усвідомленого сприймання художнього образу літературного твору, яке виявляється в розумінні

змісту й морального смислу твору, розрізненні художньої образності й дійсності, здатності виділяти мовні засоби виразності, прийоми художнього зображення, що надає сприйманню свідомого, глибокого, емоційного характеру [2, с. 92; 4, с. 91].

О. Запорожець, вивчаючи психологію сприймання дитиною дошкільного віку літературного твору, зазначав, що дошкільник вже з 5 років уважно слухає народну казку про пригоди Вуглинки, Соломинки і Лаптя. Дитину запитують: "А хіба Лапоть вміє розмовляти й тікати з дому?" – Вона відповідає: "Так це ж казка, у казці може. Тут навмисне так розповідається". Дитина починає розрізняти зображення і те, що зображується: такими є реальні предмети та явища, а такими вони зображені в казці. Вони пов'язані один з одним, але вони не одне й те саме. Це важливий крок у розумінні художнього образу [10, с. 68]. За даними вченого, казка дозволяє значні відступи від буквального зображення реальності, відкриває простір для творчої уяви. О. Запорожець засвідчує, що, **слухаючи казку, дитина-дошкільник підходить до її оцінки з реалістичних позицій**. Навіть там, де дорослому важко визначити в казці межі вигадки, дитина часом дає певні оцінки з позицій реалістичного підходу до твору. Сприймання художнього твору має надзвичайно активний характер: дитина ставить себе на місце героя, подумки діє разом із ним, бореться з його ворогами. У дитини під час сприйняття казки формуються "певні реалістичні тенденції", слухаючи казку, дошкільник вже здатен оцінити її з реалістичної позиції [3, с. 102].

Н. Глухова зазначає, що межа між казкою й реальністю існує, але вона близька до гри або уяви. Віра в можливість безпосередньо звертатися до компонентів природи в дошкільнят легко співіснує з реальним підходом до пізнання довкілля [8, с. 9]. Одухотвореність допомагає малечам упоратися з надмірною інформацією за нестачі знань, об'єднати в одне ціле зрозумілі й незрозумілі явища, творчо осмислити їх довкілля. Саме це робить авторську казку природознавчого змісту ефективним засобом екологічного виховання дітей.

Психологами (В. Вілюнас [5], Б. Додонов, В. Семиченко [21] та ін.) було розкрито важливу роль емоцій в організації та мотивації поведінки людини. Л. Виготський, Г. Люблінська, В. М'ясищев та інші вказували, що **жодна форма поведінки не є настільки міцною, як така, що пов'язана з емоціями** [7, с. 104; 13; 14]. О.Смирнова називає **підвищену емоційність важливою відмінною рисою уяви дошкільника**. Те, що відбувається в уявлюваному просторі (у казці), викликає в дитини найсильніші емоції, казкові персонажі живуть у свідомості дитини як цілком реальні [22, с. 312]. Тому завдяки співчуттям формується мотивація до дій, спрямованих на допомогу та збереження життя навіть найменших істот.

Аналіз результатів численних психологічних досліджень дає можливість дійти висновку: **діти старшого дошкільного віку здатні відрізняти фантастичні елементи казок від реальності, розуміють, що в казці міститься достовірна інформація і поряд із цим є елементи вигадки** (тварини, дерева розмовляють тощо). **Казка істотно впливає водночас на свідомість та на емоційну сферу особистості дитини**.

С. Дерябо, З. Плохій, В. Ясвін вказували на необхідність формування суб'єктивного сприймання об'єктів природи. За даними досліджень С. Дерябо і В. Ясвіна, **антропоморфізм** (система уявлень про світ, в основі якої лежить визнання наявності тілесної і психічної схожості, подібності між людиною й іншими об'єктами і явищами – тваринами, рослинами, неживою природою тощо) і **суб'єктифікація** (процес і результат наділення об'єктів і явищ світу здатністю здійснювати специфічно суб'єктні функції, у результаті чого вони відкриваються тому, хто сприймає, як суб'єкти; "ефект паралелізму" – потенційне порівняння природного об'єкта з людиною – механізм суб'єктифікації) обумовлюють суб'єктивне сприймання природних об'єктів [9, с. 86]. Розглядаючи зміст авторських казок з цих позицій, можна зробити висновок, що в казках великою мірою простежуються паралелі рослин, тварин з людиною (як вони готуються до сезонних змін, як задовольняють свої потреби тощо), що сприяє формуванню сприйняття природних об'єктів як суб'єктів. Зміст казок відповідає також умовам індивідуалізованості [9; 17, с. 15] при ознайомленні з об'єктами природи, тобто в казках розповідається не про певний клас чи вид, а про конкретні об'єкти природи. У казках тварини та живі істоти ототожнюються з людиною, а, як зазначали С. Дерябо, В. Ясвін та З. Плохій, на "собі подібні" суб'єкти поширюються норми суспільної моралі, відбувається суб'єктивізація об'єктів природи [17, с. 14; 9, с. 135].

Важливою з погляду екологічного виховання є схильність дитини до **анімізму** (одухотворення всього живого) [9; 20, с. 71; 22]. Для дошкільників характерне сприйняття природних об'єктів "на рівних" – тварини, рослини можуть думати, відчувати, спілкуватися; неживі предмети наділяються свідомістю й життям. Звідси сприятливі умови для формування сприйняття об'єктів природи як живих організмів, співпереживання, співчуття, емпатії, перевтілення [20]. Авторська казка відповідає цій особливості сприйняття, але в той же час, як доведено дослідженнями психологів, діти розуміють фантастичність подій у казці.

Характерною рисою мислення дошкільника є **артифікалізм** – уявлення про те, що всі об'єкти і явища навколишнього світу виготовлені самими людьми для своїх власних цілей, розглядання природних явищ як результату свідомої діяльності людей [22, с. 284; 24]. Оскільки в цьому світі все існує для нього або для інших людей, то і сприйняття природи дошкільником відбувається крізь призму прагматизму [9, с. 214]. Виходячи з досліджень С. Дерябо та В. Ясвіна, властивий дошкільникам артифікалізм призводить до формування в них прагматичного характеру ставлення до природи. Зміст пізнавальних авторських казок про природу розкриває дітям особливості виникнення, розвитку, росту об'єктів природи, сприяє розумінню розвитку природи за своїми законами, незалежно від людини, таким чином порушується артифікалізм, формується непрагматичне ставлення до природи.

Специфічним механізмом когнітивного каналу є **інтелектуалізація емоцій** – це механізм, у результаті дії якого "відбувається зміна ставлень, виражених в емоційних реакціях, на все більш усвідомлені інтелектуалізовані ставлення, що не втрачають при цьому своєї емоційної насиченості" [12, с. 333]. Інтелектуалізація емоцій є своєрідним "мостом" між системою уявлень особистості та її ставленнями [9, с. 140]. Механізмом обробки соціальних психологічних релізерів є емоційна реакція, механізмами обробки екологічних фактів – лабілізація й емоційна оцінка. Результатом дії механізмів когнітивного каналу в цілому є інтерес особистості до природних об'єктів [9, с. 145]. Таким чином, завдяки авторській казці в дитини формуються не лише уявлення про об'єкти природи, взаємозв'язок між ними, але й позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи та розвивається мотивація до екологічно доцільної поведінки та діяльності.

У казках, як правило, дуже точно позначено особливості багатьох тварин, рослин, природних явищ, ландшафтів [19, с. 173]. Поетична мова авторських і народних казок переповнена позитивними соціальними релізерами (трудівник мураха, струнка берізка, бджілка трудівниця); у народних казках часто зустрічаються й негативні (підлий шакал, боягузливий заєць, хитра лисиця) [9, с. 126]. Н. Рижова зазначає, що в багатьох народних казках природа сприймається з погляду її життєвої користі для людини (ріки з кисільними берегами, допомога тварин людині: "не їж мене, я тобі знадоблюся") [19], що сприяє виробленню утилітарного, прагматичного характеру взаємодії з нею й формує настанову "людина – хазяїн природи". Дослідниця також вказує, що часто казки виконують лише розважальну функцію і спрямовані на те, щоб здивувати, розсмішити дітей [19, с. 175]. Як показали дослідження Н. Рижової та інших учених, у багатьох дітей і дорослих існує стереотип: хижі тварини погані, злі, їм не місце поруч із людиною. До формування такого ставлення спричиняють і народні казки: хижі звірі наділяються людиною негативними рисами [19, с. 174]. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури і текстів казок показує, що, попри величезний виховний потенціал народних казок, не всі вони можуть бути успішно використані у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку, наявність у них негативних соціальних психологічних релізерів закладають негативну оцінку деяких об'єктів природи. Однак, згідно з дослідженнями З. Плохій, Н. Рижової, у багатьох авторських казках присутній розподіл тварин на гарних і потворних, тварини виступають у ролі негативних персонажів і зазнають покарання, що найчастіше закінчується їхнім знищенням. Частіше такі твори несуть у собі інформацію про поведінку тварини, що не відповідає реальній дійсності [16, с. 41; 19, с. 174].

Підкреслюємо, що для загального розвитку дітей придатні всі казки, для цілей екологічного виховання доцільно використовувати авторські казки, що мають наукову пізнавальну основу, показують реальні зв'язки й залежності у природі. Авторські казки базуються на наукових фактах, які передаються в обробленій, доступній і цікавій дітям "чарівній" формі, дозволяючи тваринам розмовляти й сумувати, міркувати й

радїти. У казці емоційно, жваво описані особливості життя знайомих дітям тварин, комах, квітів і рослин, а також найбільш яскраві явища неживої природи, зв'язки між об'єктами та явищами природи, що сприяє вирішенню завдань екологічного виховання.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку / наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : Світлич, 2004. – 149 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006. – 304 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
4. Богуш А. М. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – О. : Поліграф, 2005. – 254 с.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 288 с.
6. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; ред.: В. В. Давыдов. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
8. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу / Н. Глухова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 10. – С. 8–10.
9. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
10. Запорожец А. В. Избр. психологические труды / А. В. Запорожец ; ред. В. В. Давыдов, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. Т. 1. – 1986. – С. 68–76.
11. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 108 с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : 1984. – С. 333–334.
13. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М., 1971. – 415 с.
14. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; ред. А. А. Бодалев. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "Модэк", 1995. – 156 с.
15. Орланова Н. П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку / Н. П. Орланова. – К. : Рад. шк., 1967. – С. 100–107. – (Дошкільна педагогіка та психологія ; вип. 3).
16. Плохий З. П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го г. ж. (на материале животного мира) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Плохий Зоя Павловна. – К., 1983. – 257 с.
17. Плохий З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / З. П. Плохий. – К. : Редакція журналу "Дошкільне виховання", 2002. – 173 с.
18. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.
19. Рыжова Н. А. Не просто сказки / Н. А. Рыжова. – М. : Линка-Пресс, 2002. – 192 с.
20. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Карапуз, 2001. – 432 с.
21. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 128 с.
22. Смирнова Е. О. Психология ребенка / Е. О. Смирнова. – М. : Школа-пресс, 1997. – 384 с.
23. Фромм Э. Искусство любви / Э. Фромм. – Минск : Полифакт, 1991. – 80 с.
24. Шаграева О. А. Детская психология / О. А. Шаграева. – М. : Владос, 2001. – 368 с.

УДК 37.091.64:004.414.38

СПЕЦИФІКА ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олефіренко Н. В.

Статтю присвячено висвітленню специфіки проектування авторських електронних дидактичних ресурсів для навчання молодших школярів. Розкрито особливості середовища електронного ресурсу та контингенту користувачів. Розглядаються внутрішні і зовнішні чинники, що зумовлюють унікальність молодших школярів як користувачів електронного ресурсу. Визначено систему вимог до електронних ресурсів, в якій відбивається зазначена специфіка.

Ключові слова: молодші школярі, електронні дидактичні ресурси, вимоги, проектування, специфіка проектування.

В статье обсуждается специфика проектирования авторских электронных дидактических ресурсов для обучения младших школьников. Раскрыты особенности среды электронного ресурса и контингента пользователей. Рассматриваются внутренние и внешние факторы, обуславливающие уникальность младших школьников как пользователей электронного ресурса. Определена система требований к электронным ресурсам, в которой отражается рассмотренная специфика.

Ключевые слова: младшие школьники, электронные дидактические ресурсы, требования, проектирование, специфика проектирования.

The article elucidates specific features of designing electronic didactic resources for teaching junior schoolchildren. Peculiarities of the environment of electronic resources and contingent of users are described. Internal and external factors that condition the uniqueness of junior schoolchildren as users of electronic resources are considered. The system of requirements for electronic resources that reflects the specific features is determined.

Key words: junior schoolchildren, electronic didactic resources, requirements, design, specific features of design.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Процеси інформатизації освіти, які відбуваються в Україні, стимулюють потребу у нових дидактичних засобах, адекватних сучасним методикам і технологіям навчання. Динамічність цих процесів і неможливість оперативного реагування на зазначені потреби шляхом централізованого постачання засобів навчання в освітні заклади зумовлюють необхідність залучення вчителя до проектування авторських дидактичних електронних ресурсів.

Процес педагогічного проектування, зберігаючи загальні притаманні йому риси, істотно залежить від об'єкта, що проектується. Етапи цього складного процесу, сутність завдань, вирішуваних на кожному етапі, і результати їх виконання набувають конкретизації й уточнення стосовно певного об'єкта проектування. Отже, розкриття специфіки проектування електронних дидактичних ресурсів для початкової школи потребує висвітлення їх особливостей як об'єкта проектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічного проектування широко обговорюються в багатьох сучасних роботах, зокрема в працях М. П. Горчакова-Сибірської, Л. І. Гур'є, В. В. Докучаєвої, Н. М. Зотової, О. Г. Колгатіна, В. Є. Радіонова, Г. Е. Муравйової, Н. О. Яковлевої, І. О. Колесникової та ін. Основні концептуальні положення створення освітніх електронних видань викладені у дослідженнях В. М. Вимятіна, С. Г. Григор'єва, В. П. Демкіна, А. М. Зіміна, Г. А. Краснової, С. В. Коршунова, С. І. Макарова, Г. В. Можаяєва, М. І. Нежуріної, І. П. Норенкова, О. В. Осіна, І. В. Роберт, В. Е. Сафронова та ін. Педагогічні аспекти проектування електронних підручників висвітлюються у дослідженнях І. О. Башмакова, О. І. Башмакова, Л. І. Білоусової, Л. Е. Гризун, Ю. О. Дорошенка, О. В. Зіміної, В. Г. Клімова, В. В. Лапінського,

В. М. Мадзігона, В. В. Осадчого, С. В. Шарова та багатьох інших. Проблеми створення електронних навчальних матеріалів розглядаються в роботах А. О. Вітухновської, Т. С. Марченко, О. Ю. Уварова та інших. Разом з тим у наукових публікаціях не приділено достатньо уваги розкриттю специфіки проектування електронних дидактичних ресурсів для навчання молодших школярів. Проте аналіз практичного досвіду щодо створення електронних ресурсів свідчить про нагальну потребу у з'ясуванні особливостей дітей молодшого шкільного віку, які повинні бути враховані при проектуванні електронних дидактичних засобів.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є розкриття специфіки проектування електронних дидактичних ресурсів для молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перша ключова особливість проектованого ресурсу зумовлена тим, що він призначається для забезпечення самостійної навчальної діяльності учня, яка впродовж деякого визначеного терміну має відбуватися в контакт "учень – комп'ютер" в умовах певної відстороненості вчителя. Саме тому об'єктом проектування фактично виступає середовище для навчальної діяльності школяра і її забезпечення – *інструментальне* (надання учневі інструментів, потрібних для діяльності в середовищі); *координаційне* (спостереження за діяльністю учня та її спрямування на досягнення поставленої дидактичної мети); *супровідне* (підтримка діяльності учня, надання йому необхідної допомоги). Така особливість не тільки вирізняє електронний дидактичний ресурс як серед інших об'єктів педагогічного проектування, так і серед інших дидактичних ресурсів, а й зумовлює складність і специфіку його проектування, спричинені необхідністю забезпечення різноаспектних властивостей проектованого об'єкта – педагогічних, ергономічних, технологічних тощо.

Друга ключова особливість проектованого ресурсу зумовлена унікальністю контингенту його користувачів, який складають учні початкової школи. Зазначена унікальність виявляється у розмаїтті життєвого досвіду дітей і розбіжності їх початкової підготовки до навчання, що відрізняє початкову школу від усіх інших щаблів освіти. Упродовж чотирьох років навчання в початковій школі діти набувають спільного досвіду навчально-пізнавальної діяльності, участі у виховних і позашкільних заходах, оволодівають певним обсягом знань і вмінь, засвоюють певні норми і правила поведінки, що сприяє згладжуванню зазначених розбіжностей на переході до основної школи.

Розглядувана особливість зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. До **зовнішніх чинників** віднесемо умови життя дитини, матеріальну забезпеченість сім'ї, сімейні цінності та звички, коло спілкування тощо (сукупність чинників, що визначають життєвий досвід учня), а також тривалість і характер дошкільної підготовки, ступінь освіченості батьків і старших дітей у сім'ї, час, який приділяють батьки розвитку дитини, тощо (сукупність чинників, від яких залежить рівень готовності учня до шкільного навчання). В одному класі збираються діти, яких з різною інтенсивністю, але цілеспрямовано готували до школи, і такі, які просто доросли до шкільного віку і отримали початкову підготовку до школи напередодні навчального року. Одні діти відвідували заклади дошкільної підготовки – дитячі садки, навчально-підготовчі групи, гуртки з розвитку дитячої творчості, спортивні секції тощо, інші діти відвідували тільки окремі з перелічених закладів, а деяких дітей готували до школи виключно в домашніх умовах.

Внутрішні чинники визначаються індивідуальними відмінностями дітей, зокрема відмінностями їх психологічного, фізичного й фізіологічного розвитку. Так, школярі розрізняються за способом сприйняття інформації – у дитини може превалювати слуховий або візуальний тип сприйняття, аналітичний, синтетичний або емоційний тип [10]. Крім того, школярі можуть по-різному сприймати тривимірні та двовимірні зображення, по-різному оцінювати та відчувати час, сприймати текст [10]. У наукових джерелах Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. З. Зака, Г. Гарднера доведено індивідуальні відмінності школярів за типом мислення, у роботах Г. Гарднера зазначається, що кожна людини має вісім видів інтелекту (вербально-лінгвістичний, логічно-математичний, візуально-просторовий, моторно-руховий, музично-ритмічний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний), кожний з яких виражений в різний ступінь.

Крім того, впливовими внутрішніми чинниками є [7]:

- значна різниця у зовнішніх темпераментних проявах (одні школярі – експансивні, швидкі й поривчасті, інші – стримані, сповільнені);

- істотні характерологічні відмінності молодших школярів (одні – більш рішучі, енергійні і наполегливі, інші – менш вольові, менш самостійні);
- відмінності у рисах характеру, пов'язаних з розумовою діяльністю (серед молодших школярів зустрічаються більш або менш розсудливі, схильні все обдумувати, про все розповідати і схильні не надто багато роздумувати, а більше діяти).

Унікальність кожного школяра особливо відчутна в перші роки його навчання і впливає на успішність засвоєння навчального матеріалу, його розвиток як дитини, її поведінку. В таких умовах у процесі проектування електронних дидактичних ресурсів важливо враховувати індивідуальні властивості школярів, розвивати кожного школяра відповідно до його здібностей, надати кожному школяреві можливість вивчати матеріал найбільш зручним способом, використовувати різні шляхи подання одного й того самого матеріалу, вчасно пропонувати необхідну допомогу.

Для дітей молодшого шкільного віку характерна певна специфіка розвитку психічних процесів – мислення, сприйняття, уваги, пам'яті. Основним видом мислення у молодшому шкільному віці є наочно-образне, при якому розв'язання будь-якого завдання відбувається в результаті внутрішніх дій з образами сприйняття або уявлення. В процесі навчання мислення молодшого школяра інтенсивно розвивається. Школярі поступово навчаються виокремлювати істотні властивості й ознаки предметів і явищ, визначати зв'язки між поняттями, узагальнювати поняття, аналізувати предмет, не виконуючи практичних дій з ним, доводити свою думку із наведенням прикладів, аргументів та доказів. Разом з тим судження школяра спираються на наочні представлення та власний досвід [5; 13]. Мислення учня пов'язано з розвитком його сприйняття, яке є достатньо розвинутим, але недосконалим і поверхневим: учні розрізняють колір, форму, величину предметів, здатні правильно співвіднести предмети за величиною, але припускаються помилок при диференціюванні схожих об'єктів; виокремлюють випадкові деталі, а важливе можуть не помітити [13].

Наочність в молодшому шкільному віці є засобом здобування учнем чуттєвих даних, необхідних для утворення уявлень і понять про пізнавальні об'єкти, засобом розвитку здатності сприймати предмети та явища об'єктивної дійсності, спостерігати їх [5]. Використання різних засобів наочності в практиці навчання початкової школи полегшує розуміння й засвоєння учнями закономірностей, збагачує й розширює безпосередньо чуттєвий досвід школярів. У цьому зв'язку у навчанні молодших школярів слід використовувати дидактичні засоби, які спираються на наочне подання інформації і використовують різні органи почуттів для цілісного сприйняття. Молодший шкільний вік є чутливим до навчання, що спирається на наочність [13], – школярі активно реагують на враження від наочних посібників, якісні наочні матеріали завжди викликають у школярів зацікавленість. Сучасні засоби масової інформації, загальна комп'ютеризація суспільства, розвинуті інформаційно-комунікаційні технології стимулюють орієнтованість школярів на наочне сприйняття інформації. Молодші школярі вже звикли до кольорових буклетів, книжок з яскравими ілюстраціями, телепередач із динамічними зображеннями та звуковим супроводом, журналів із відеосупроводом тощо. Крім того, значна кількість інформаційних джерел, доступних у будь-який момент часу, привчає дитину до постійного вибору саме такого джерела, який відповідає особистісним потребам і задовольняє цікавість. Стимулюють розвиток наочно-образного мислення й комп'ютерні ігри, які настільки розповсюджені серед дітей, що стали для них звичними. Привертають увагу сучасних школярів ігри, забезпечені якісними наочними засобами, що впливають на емоційну сферу, – динамічними барвистими зображеннями, реалістичними образами.

Характерним для молодшого шкільного віку є превалювання мимовільної уваги та недостатній розвиток довільної уваги. Увагу школяра привертає все яскраве, нове, неочікуване. В той же час діти можуть не зрозуміти матеріал тільки тому, що звернули увагу на несуттєві деталі і випустили основний зміст.

Сприйняття молодшого школяра має тісний зв'язок з дією. Для школяра, особливо 6–7 років, сприйняти предмет – значить зробити щось з ним: доторкнутися, покрутити, змінити.

Однією з актуальних вікових потреб молодшого школяра є прагнення до пізнання дійсності і виявлення власної активності у формі гри [11, с. 78]. Гра вже не є основною діяльністю молодшого школяра, але займає суттєве місце в житті дитини поряд з навчальною діяльністю. Ігрові форми навчання вимагають суттєвої інтелект-

туалізації діяльності молодшого школяра – оперативного усвідомлення завдання, аналізу можливих розв'язків, пошуку та аналізу можливих розв'язків, вибору оптимального із виявлених варіантів. Г. Костюк зазначає, що вміло спрямована вчителем гра може стати одним із способів організації та покращення навчально-виховної роботи в початковій школі [5]. Якщо в процес навчальної діяльності включити елементи гри, то можна викликати в учнів приємні переживання і тим підвищити їх пізнавальну активність. Саме у грі виникають та формуються передумови навчальної діяльності молодшого школяра – формування світогляду, теоретичних знань і практичних умінь, навичок самоосвіти тощо; розвиваються творчі мисленнєві здібності та психічні якості особистості – пам'ять, уява, самоаналіз, самоконтроль, наполегливість тощо. У грі докорінно змінюється позиція дитини в ставленні до навколишнього середовища й формується механізм можливої зміни позицій, вказує Н. Бібік [11]. Протягом гри дитина наштовхується на ряд правил, які потрібно зрозуміти, запам'ятати і дотримуватись, незважаючи на труднощі, які виникають. Розуміння гри як сприятливого середовища для зародження дитячої цікавості і водночас ґрунту для перетворення ігрових інтересів на пізнавальні зумовлює необхідність розвитку гри, поступове зміщення мотиву діяльності від процесу гри на її результат.

Вчителі початкової школи використовують ігрові форми навчання на уроці, задовольняючи певним чином дитячі ігрові потреби і забезпечуючи ефективне виховання, навчання і розвиток школярів [11, с. 78]. Разом з тим існує низка труднощів при використанні ігрових моментів на різних етапах уроку. Так, Н. Кудикіна наголошує, що досить жорстка регламентованість навчального процесу ускладнює забезпечення таких необхідних для справжньої гри умов, як самоініціативність, добровільність, спонтанність, активне мовне спілкування, часова невизначеність [11, с. 78]. Крім того, організація гри на уроці вимагає визначення особистих досягнень кожного учня, ретельне продумування шляхів оцінювання результатів навчальної діяльності школярів, їх внеску у виконання спільних завдань. У шкільній практиці подібне всебічне оцінювання викликає певні труднощі, пов'язані із великою наповнюваністю класів. Як результат, в учнів виникає "ігровий дефіцит" – нереалізоване бажання грати. Застосування дидактичних комп'ютерних ігор та електронних дидактичних ресурсів сприяє привнесенню ігрової компоненти у навчальну діяльність школяра.

Комп'ютерні дидактичні ігри дозволяють не тільки показати явища і процеси у вигляді взаємопов'язаних перетворень, але й створюють ситуації, в яких учень шукає найкраще рішення й бачить наслідки власних дій. Перевагою таких навчальних комп'ютерних ігор є можливість моделювання значної кількості ситуацій, з якими школяр може й не зустрітись в реальному світі, можливість виконувати дії над моделями реальних об'єктів і бачити та оцінювати не тільки результат власної діяльності, а й динаміку творчості [1].

Так, для ознайомлення з екологічними проблемами розроблено серію комп'ютерних ігор, в яких школярам пропонується знайти на планеті такі території, що придатні для заселення диких тварин; здійснювати видобування корисних копалин з урахуванням існуючих запасів та необхідності збереження рослин і тварин; заселяти природні зони тваринами і рослинами з урахуванням правил взаємодій та кліматичних зон тощо. Цікавим досвідом є застосування у навчальному процесі комп'ютерних ігор соціальної спрямованості. В таких іграх школяр занурюється у певну суспільно значущу ситуацію і намагається знайти найкращі шляхи виходу з неї. Наприклад, в процесі гуманітарної гри "Продовольчий загін" школярі ознайомлюються з проблемами голоду у світі та шляхами вирішення цієї проблем з боку соціальних служб; гра "Класна кімната" навчає школярів варіантів вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у колективі [4]; гра "Джунглі Інтернету" в цікавій формі навчає школярів правил безпеки в Інтернеті тощо. За допомогою навчальних комп'ютерних ігор школярі можуть без реального ризику накопичувати досвід поведінки в різних критичних ситуаціях, навчаються швидко оцінювати обставини, приймати рішення та нести за нього відповідальність.

Однією з передумов успішної організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів є своєчасно надана допомога. Як свідчить багаторічний досвід вивчення молодших школярів, у процесі навчання діти потребують різної педагогічної підтримки [2; 12]. Це пов'язано з наявністю категорії дітей з розладами регуляції навчальної діяльності – гіперактивності з дефіцитом уваги або гіпоактивності, з

локальними порушеннями пізнавальної діяльності, з відставанням в інтелектуальному розвитку. Стратегічними завданнями у роботі з подібними школярами є підтримка віри учнів у власні можливості, позитивного ставлення до себе, встановлення розумного співвідношення між допомогою молодшому школяреві з боку дорослого та мірою самостійності дитини [12, с. 93].

Значення індивідуальної допомоги для молодшого школяра змінюється з набуттям учнями досвіду шкільного життя. Так, у другому класі допомога відіграє важливу роль при становленні пізнавальних процесів, що проходить неоднорідно: в окремих учнів можна спостерігати розлад регуляції навчальної діяльності, порушення пізнавальної діяльності, відставання в інтелектуальному розвитку, зниження наукованості [12]. У такому разі надання своєчасної педагогічної підтримки молодшому школяру допомагає запобігти помилкам, утворює ситуацію успіху, підвищує інтерес до навчання, укріплює віру в свої сили, робить учнів упевненими в собі [11, с. 67]. Для школярів третіх-четвертих класів надання своєчасної індивідуалізованої допомоги відіграє важливу роль у зв'язку із диференціюванням особистих інтересів.

Потребою кожного молодшого школяра є відчуття успішності власних дій, переживання радості успіху у власній пізнавальній діяльності. Кожна дитина приходить в школу із намаганням бути успішною і отримати визнання особистих досягнень. Успіх завжди пов'язаний з діями, він не є самоціллю. Для молодшого школяра очікування успіху пов'язано із намаганням одержати визнання з боку значущих для нього осіб – вчителя, директора, батьків, однокласників та з отриманням схвалення від них [14]. Переживання успіху молодшим школярем впливає на якість навчання, на розвиток внутрішнього світу учня, формування впевненості у своїх силах. Досягати успіху у навчальній діяльності допомагають спеціально створені ситуації – поєднання таких умов, які дозволяють досягти значущих результатів у діяльності дитини і супроводжуються позитивними емоційними і психологічними переживаннями [3].

Зазначені індивідуальні та вікові особливості молодших школярів відбиваються на змісті вимог до електронних дидактичних ресурсів, що проєктуються, – психолого-педагогічних, ергономічних, вимог здоров'язберігаючого характеру, технічних. Перш за все, електронний дидактичний ресурс як елемент педагогічного процесу повинен задовольняти вимоги, що ґрунтуються на відповідності до закономірностей і принципів навчання: науковості, доступності, проблемності, наочності, забезпечення свідомості навчання, систематичності і послідовності навчання [3].

Електронні ресурси навчального призначення, окрім зазначених вимог, які пред'являються до будь-яких дидактичних засобів, повинні задовольняти вимоги саме до електронних ресурсів, зокрема, вимоги *інтерактивності* та *забезпечення ресурсу системою допомоги*. Вимога інтерактивності передбачає, що дидактичний ресурс повинен надавати школяреві можливість діяти в його середовищі і отримувати реакцію на свої дії. Вимога забезпечення електронного дидактичного ресурсу системою допомоги є важливою з точки зору гуманізації навчання, адже при виникненні утруднень будь-якого характеру користувач повинен мати можливість отримати своєчасну допомогу. Електронні ресурси повинні містити два види допомоги: технічну, яка надає інформацію щодо правил роботи з програмою, призначення іструментів, уточнює призначення тих або інших об'єктів програми, та предметну допомогу, призначену для корекції знань школярів, нагадування основного матеріалу, найтовхування школяра на надання правильних відповідей.

Ураховуючи особливості контингенту школярів, для яких розробляється електронний дидактичний ресурс, у системі психолого-педагогічних вимог виокремлюємо такі додаткові вимоги: *адаптивності*, *варіативності*, *наявності системи орієнтації в ресурсі*, *візуального оформлення ресурсу*, *ігрового забарвлення*, *створення ситуацій успіху*.

Вимога *адаптивності* означає можливість пристосування електронного засобу до індивідуальних можливостей, психологічних особливостей та потреб школяра. Електронний дидактичний ресурс, призначений для навчання молодшого школяра, повинен задовольняти вимогу *варіативності*, що є важливою для урахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів учнів, наявного рівня їх знань і умінь. Вимога *наявності системи орієнтації в ресурсі* передбачає забезпечення середовища електронного ресурсу системою вказівників, які допомагатимуть дитині почувати себе упевнено в ньому і не потребуватимуть від учня окремих умінь керування

програмним засобом. Ураховуючи особливості сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами, вважаємо за доцільне визначити вимогу *візуального оформлення* до електронних дидактичних ресурсів. Зовнішня привабливість електронного дидактичного ресурсу, окремих його епізодів та інтерфейсних елементів є одним із важливих факторів виклику інтересу школяра до діяльності, адже на основі потреби у зовнішніх враженнях у дитини формуються пізнавальні потреби – в опануванні знань, умінь, навичок [6, с. 127]. Електронні дидактичні ресурси повинні задовольняти вимоги *ігрового забарвлення*, яке забезпечить непомітне для молодшого школяра переростання гри у навчальну діяльність і зміну ігрових інтересів на пізнавальні – адже досягнення ігрових цілей (отримання виграшу, призу, рекорду та ін.) передбачає досягнення й певних навчальних цілей. Вимога *створення ситуацій успіху* у середовищі електронного дидактичного ресурсу спрямована на урахування потреби молодшого школяра у досягненні успіху та отриманні різних форм заохочень.

Ергономічні вимоги до електронних дидактичних ресурсів будуються з урахуванням вікових особливостей школярів і становлять ряд фізіолого-гігієнічних, психофізіологічних характеристик і параметрів програмних засобів, які забезпечують комфортні і безпечні умови діяльності школярів [9]. Увесь комплекс ергономічних вимог спрямований на створення комфортних умов для роботи молодшого школяра з програмним засобом. Проте особливої значущості набувають вимоги здоров'язберігаючого характеру, які перш за все пов'язані з обмеженням тривалості роботи школяра з комп'ютером. До **технічних** вимог відносяться вимоги функціонування електронного ресурсу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Залучення вчителя до електронних дидактичних ресурсів для навчання молодших школярів потребує урахування специфіки ресурсів, пов'язаних зі складністю об'єкта проектування, яке виступає середовищем для навчальної діяльності школяра, та з унікальністю контингенту користувачів, яка зумовлена рядом внутрішніх та зовнішніх чинників. Зазначена специфіка відбивається на змісті вимог до електронних ресурсів, що проектуються для навчання молодших школярів. Перспективними напрямками подальших досліджень, на нашу думку, є висвітлення технології проектування електронних ресурсів для школярів молодшого шкільного віку.

Література

1. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Педагогика и психология. – 1992. – № 3. – 79 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1983. – 287 с.
3. Беляев М. И. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс] / М. И. Беляев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова. – Режим доступа: http://uu.vlsu.ru/file_s/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf. – Назва з екрана.
4. Беляков О. И. Компьютерные игры в обучении биологии. Компьютерные инструменты в образовании / О. Беляков, И. Мещерякова – СПб. : Изд-во ЦПО "Информатизация образования", 1999. – № 5. – С. 43–49.
5. Вікова психологія / за ред. дійсного члена АПН СРСР Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 271 с.
6. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. для студентов всех специальностей пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
7. Гунько С. О. Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Гунько С. О. – Луцьк, 1999. – 175 с.
8. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Дейніченко Т. І. – Харків, 2005.
9. Елистратова Н. Н. Эргономические принципы создания программно-методических средств обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Елистратова // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – Февраль. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/7713>. – Назва з екрана.

10. Мухина С. Е. Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] / С. Мухина, Л. Рывкина // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 6. – Режим доступа:

<http://www.paedagogia.ru/2011/67-06/206-muhinarivkina>. – Назва з екрана.

11. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упоряд. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.

12. Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посіб. для вчителів / упоряд. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – 608 с.

13. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 507 с.

14. Романовський О. Г. Психолого-педагогічні аспекти розвитку філософії успіху в системі ціннісних орієнтацій особистості / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 3–8.

УДК 373.2.016:303.4

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пастушенко Н. Б., Суддя З. О.

У статті розглядається проблема формування пізнавального інтересу в дітей дошкільного віку. Здійснено її аналіз на сучасному етапі. Одним із ефективних шляхів для розв'язання запропоновано використання пошуково-дослідницької діяльності. Визначено основні етапи її організації і проведення.

Ключові слова: пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, розвивальне середовище, пошуково-дослідницька діяльність.

В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Осуществлен анализ современного её состояния. Одним из эффективных путей для решения предложено использование поисково-исследовательской деятельности. Определены основные этапы её организации и проведения.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательный интерес, развивающая среда, поисково-исследовательская деятельность.

The article addresses the problem of forming cognitive interests in preschool-age children. The author analyzes the problem at the modern stage and suggests explorative activity as one of the effective means of its resolution. The main stages of its organization and carrying out are determined.

Key words: cognitive activity, cognitive interest, developmental milieu, explorative activity.

Оновлення змісту освіти в ХХІ ст. вимагає розв'язання складної проблеми: як перетворити велетенський масив знань, накопичений людством у процесі свого суспільно-історичного розвитку, на індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже сучасний світ "інформаційного вибуху", який формує нові взаємовідносини між дитиною і знаннями, стає все складнішим. А отже, розв'язання головного завдання, яке визначає новий Державний стандарт дошкільної освіти України, – розвиток цілісної, гармонійно розвиненої, життєво компетентної особистості – ставить на порядок денний питання формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння орієнтуватися в розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати власну пізнавальну діяльність. Це і є ті внутрішні передумови, які забезпечують легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність до її творчого використання в житті.

Зацікавити, а не дати знання в готовому вигляді – завжди було метою дидактики й теорії виховання. Це завдання вирішувалося педагогами всіх епох. Надзвичайно важливим воно залишається і в наші дні. Адже саме інтерес дає людині шанс залишитись неповторною індивідуальністю, іти своїм шляхом у житті, творчо самоутверджуватись, ініціативно працювати. Через пізнання предмета інтересу, зрештою, відбувається розвиток особистості.

Таким чином, особливо актуальною є проблема оптимізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Це спонукає до пошуку ефективних способів розвитку пізнавальних інтересів дошкільнят, а також запобігання інтелектуальній пасивності 5–6-річних дітей.

В основі сучасних досліджень пізнавального інтересу лежать праці Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. О. Смірнова, Б. М. Теплова, В. Н. Мясищева, Л. В. Занкова, Д. Н. Узнадзе, Г. С. Щукіної та інших відомих психологів.

Сутність поняття "інтерес", його вікові характеристики та різні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей розкривають роботи Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, С. А. Ананьєва, П. П. Блонського, В. В. Зеньківецького, Т. Г. Лубенця, О. П. Нечаєва та ін.

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування пізнавальних інтересів дало підстави розглядати інтерес як вибіркоче емо-

ційно-пізнавальне ставлення особистості до людей, предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення; як прояв емоційної та мислительної активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структуру, що складається з домінуючих потреб, як ставлення людини до світу. Таким чином, психологічне поняття "інтерес" характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення й життєдіяльності особистості.

Так, В. Н. Мясіщев, Г. С. Костюк та інші відзначають, що інтерес – це активне пізнавальне ставлення людини до світу. Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання якоюсь мірою можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається й зникає за умови здатності людини до пізнання і внаслідок нього.

Г. І. Щукіна виділяє в пізнавальному інтересі його емоційну забарвленість, інтелектуальну спрямованість, вольові дії. Інтелектуально-емоційний характер інтересу підкреслив і С. Л. Рубінштейн.

На думку Б. Г. Ананьєва, А. Д. Ухтомського та інших пізнавальний інтерес – це вибіркова спрямованість до галузі пізнання, до її предметної і процесуальної сторін. Інтерес до пізнання є самоцінною сутністю людини, без якої вона перестає бути особистістю і реагувати на навколишній світ, у якому живе.

У всіх підходах утвердилось поняття "пізнавальний інтерес", яке вживалось в значенні інтересу до опанування будь-якою новою інформацією, у тому числі – до навчання. Тому правомірно назвати пізнавальний інтерес особливим видом інтересів, який, за висловом К. Д. Ушинського, є інтересом, сповненим змісту.

У педагогіці можна зустріти термін "навчальний інтерес" як синонім "пізнавального інтересу". У зарубіжних джерелах використовується поняття "інтелектуальний інтерес".

Як відзначають Г. О. Люблінська, М. М. Поддяков, Г. І. Щукіна, інтереси розвиваються і поглиблюються відповідно до вікових можливостей пізнання навколишньої дійсності.

Залежно від запропонованої інформації та джерела її отримання формуються пізнавальні інтереси дитини і моральні установки, які за певних умов мотивують поведінку, констатують В. К. Котирло, С. Е. Кулачківська, С. О. Ладивір.

Педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей розкривають роботи О. Г. Брежнєвої, З. І. Ікуніної, Л. В. Маневцевої, Б. В. Мухацької, К. Й. Щербакіної та ін. У дослідженнях визначено шляхи, методи, форми, засоби, які забезпечують формування пізнавальних інтересів.

Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов'язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості й основи успішної діяльності.

Л. В. Лохвицька, досліджуючи процес розвитку пізнавальних інтересів, указує, що він визначається змістом навчально-ігрового середовища та пізнавальної діяльності дошкільників, активністю дитини в здобутті інформації; доцільному поєднанні елементів відомого й невідомого; забезпеченні оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм і методів інтерпретивного і творчого спрямування; виявленням дитиною ініціативи, самостійності й творчості; здійсненям індивідуально-диференційованого підходу до навчальної діяльності дітей; активізацією та стимулюванням розумових і вольових зусиль під час розв'язання завдань і передбаченням різних варіантів пізнавального пошуку, регламентацією дитячої діяльності демократичним підходом щодо її організації, що досягається продуманим керівництвом з боку педагога.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дітей знайшла відображення у державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий Державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти освітню лінію "Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі", акцентуючи увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом.

Актуальність вищезазначених аспектів проблеми на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти вимагає пошуку найбільш ефективних засобів, форм та методів формування пізнавальних інтересів дошкільників. Перед сучасними теоретиками та практиками постає важливе питання, як же примусити дитину знаходитись у постійному пошуці, щось досліджувати, над чимось експериментувати.

Забезпечити це зможе розумне поєднання різних видів діяльності, серед яких особливе місце займає пошуково-дослідницька. В. О. Сухомлинський з цього приводу зазначав: "Може маленька дитина повторює те, що було зроблено, створено іншими людьми, але якщо це її діяння – плід її власних розумових зусиль, – вона творець, її розумова діяльність – є творчість" [8].

Питання про сутність, структуру та значення пошукової діяльності в системі інших її видів у дошкільному навчальному закладі досліджувались у працях О. В. Іванової, В. В. Кондратової, Л. М. Маневцової, К. Ф. Терентьєвої, П. Г. Саморукової, Г. В. Беленької та інших.

П. Г. Саморукова розглядає елементарну пошукову діяльність як форму ознайомлення дітей із природою, яка забезпечує найбільш високий ступінь активності й самостійності дітей і дозволяє сформулювати у них уявлення про явища природи, виявити їх причини і взаємозв'язки.

Н. В. Лисенко відзначає особливість пошуково-дослідницької діяльності в тім, що вона здійснюється засобами, які дитина пізнає теоретично, а також уміннями й навичками, набутими практично. Цей вид дуже вдало поєднує чутливість і діяльність, що в повному обсязі відповідає особливостям мислення дошкільника. Дитина самостійно знаходить відповіді на запитання, що виникають, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання та можливості. У процесі пошуково-дослідницької діяльності активізуються всі сфери особистості. Н. В. Лисенко пропонує орієнтовний зміст пошуково-дослідницької роботи з дітьми молодшого та старшого дошкільного віку.

Зважаючи на необхідність урізноманітнення форм життєдіяльності як характерної ознаки педагогічного процесу дошкільного навчального закладу на сучасному етапі, ми поставили за мету висвітлити особливості застосування системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності. Уважаємо за доцільне організувати й проводити її в три етапи: I етап – підготовчий, II етап – власне пошуково-дослідницька діяльність, III етап – інтерпретація результатів на інші види діяльності у видозмінених умовах.

Важливим чинником стимулювання та розвитку пізнавальних інтересів є створення розвивального середовища.

У дослідженнях Л. В. Артемової, М. М. Поддякова та інших наголошується, що навколишнє середовище має відповідати структурі пізнавальної сфери дитини. Діяльність дітей дошкільного віку постійно змінюється, тому розвивальне середовище є джерелом її збагачення, зокрема, змісту, форм організації тощо. Саме в такому середовищі здійснюється розвиток інтересів дитини, орієнтований на зовнішні об'єкти, усвідомлення нею свого "Я", своїх потреб, можливостей їх самореалізації завдяки педагогічно оптимальному конструюванню навчального процесу педагогом.

Дошкільників завжди приваблюють об'єкти та явища природи. Тому на першому етапі важливо, перш за все, дібрати цікавий матеріал, доступний для дитячого сприймання та експериментування. Поряд з природними об'єктами, що знаходяться в умовах свого існування і задовольняють пізнавальні інтереси дітей, доцільно спеціально створювати матеріальне середовище, яке б стимулювало дитячу допитливість.

У кожній групі дитячого садка слід обладнати свою міні-лабораторію, своєрідний дослідницький центр. В ній можуть зберігатися різноманітні матеріали й обладнання. Наприклад, лабораторний посуд, лупа, зразки піску, глини, камінців, ґрунту, зерна різних культур, пісочний годинник, мікроскоп, ваги, магнітики тощо. У лабораторіях необхідно створити атмосферу цікавості й таємничості, щоб у дітей не зникло бажання шукати відповідь на питання. Це створить передумови для ефективної організації пошуково-дослідницької діяльності.

У той же час дітей необхідно готувати до пошукової діяльності. Педагогу потрібно врахувати те, що знання як результат самостійного "відкриття" дитини формуються на попередньо засвоєних знаннях. Лише за цієї умови задовольняється природна допитливість дитини.

При переході до другого етапу важливо, щоб діяла система роботи з проведення дитячого експериментування, яка б ґрунтувалася на застосуванні різної тактики взаємодії вихователя та дитини. Зважаючи на те, що становлення пізнавальної активності відбувається по-різному на різних вікових етапах (у молодшому віці дитина звертається із запитання "чому?" до дорослого, а старший дошкільник це запитання ставить собі), то й характер взаємодії дорослого з вихованцями різного віку теж має бути різним. При цьому дорослий має спрямувати пізнавальну активність на конкретні предмети та явища.

Нескладні досліди проводяться під час занять, екскурсій, прогулянок, цільових прогулянок в природу, під час праці в куточку лісу, саду, городу з метою закріплення, систематизації та узагальнення знань дітей. Власне дослідницьку діяльність слід починати з аналізу природного явища в зв'язку з тими питаннями, які виникають у дітей. Адже, на думку В. О. Сухомлинського, важливо, щоб кожна з названих тем несла дитині безліч відкриттів, зроблених нею самостійно, щоб дитина заглибилась подумки в якусь деталь, зосередила на ній усю свою увагу, забула про все інше. У результаті формується пізнавальне завдання, як правило проблемне, висуваються припущення. Воно потребує встановлення причин, зв'язків та відношень між явищами природи. На основі висунутої гіпотези здійснюються пошуково-дослідницькі дії дітей.

Уже сама тематика пошуково-дослідницької діяльності, наприклад: "Промені сонця грають у краплині роси", "Подорож краплі води", "Для чого квітам сонце", "Куди ховаються від негоди метелики", "Чарівна пір'їнка", "Відломлена гілочка", "Як подорожує дощовий черв'як" повинна викликати інтерес у дітей і налаштувати на цікаві дослідження.

Працюючи з дітьми на ділянці дошкільного закладу, можна використовувати найрізноманітніші досліди з рослинами: "Коли проросла насінинка", "Чим корисна бузина", "Хто риє тунелі дощовому черв'яку", "Як реагують рослини на світло", "Чи п'ють рослини воду" тощо. Працюючи біля акваріума, можна провести досліди з рибками: "Як дихають рибки", "Що рятує личинку волохокрильця від ворогів".

Особливий вплив на появу інтересу в дошкільників має використання ігрових форм проведення дослідів за участі різних героїв: Світлячка, тітоньки Природи, дядька Вітра, Капітошки, Чарівника-невидимки, Сороки-білобоки, Чарівного царя підземелля.

Цікавим і корисним методом, що використовується в процесі пошуково-дослідницької роботи, є художнє слово, а саме: читання художньої літератури, розповідання казок, легенд, прислів'їв, які збуджуватимуть пізнавальні інтереси дитини, сприятимуть розвитку їх допитливості; загадування загадок, використання ігрових прийомів – отримання листів-скарг від мешканців саду, лісу, городу. Читаючи їх, діти замислюються над тим, як допомогти живій істоті, як потрібно берегти й охороняти природу, щоб зберегти її в цілому. Усвідомленому засвоєнню знань сприяє включення елементів дослідів в інтелектуальні та дидактичні ігри екологічного спрямування: "Послухай "серце" дерева", "Кому потрібен дуб", "Зимові таємниці (що під снігом зеленіє)", "Компліменти природі (листочку, травинці, насінині тощо)", "Екологічна етика".

Заключним етапом пошукової діяльності є формулювання висновків на основі аналізу отриманих результатів. У ході досліджень не слід поспішати робити висновки. Необхідно уважно всіх вислухати, якщо діти роблять неправильні або не досить чіткі висновки, допомогти усвідомити протиріччя, що виникли. Важливо, щоб кожне помилкове припущення було відхилене, щоб дошкільники були підведені до правильного розуміння суті того чи іншого явища. Усі висновки дослідів доцільно заносити в щоденник спостережень та експериментувань. Ведуться вони в довільній формі в малюнках, схематичних зображеннях, за допомогою підібраних картинок, виготовлених аплікацій.

Важливо подбати про вибір методів та прийомів, які б забезпечували інтерпретацію отриманих дітьми знань в інших формах життєдіяльності. З цією метою дітям можна пропонувати виконання словесних завдань: складання казок, віршів, загадок, приказок; розв'язування ребусів, кросвордів, мовних логічних завдань, соціально-моральних задач, виготовлення "екологічних знаків", які б регламентували поведінку в природі. Маючи в груповій кімнаті навіть мінімальну кількість об'єктів, педагог цілком спроможний створити атмосферу зацікавленості серед дошкільнят, збудити їхні пізнавальні інтереси, викликати бажання опікуватися найменшою

рослинкою чи тваринкою. Підтриманню та подальшому розвитку дитячих інтересів сприятиме залучення дошкільників до екологічних проєктів та природоохоронних акцій "Не рубай ялинку", "Розчистимо джерело", "Посадимо деревце", "Захисти мурашку (пташку)", різноманітних видів праці.

Отже, розвиток пізнавальних інтересів дітей залежить від уміння вихователя створити дидактичні й організаційні умови в процесі навчання дошкільників. Для цього треба забезпечити продуктивний зміст розвивального довілля, системний підхід до організації активної пізнавальної діяльності дітей на основі використання ефективних форм, засобів і методів нестандартного типу для розвитку і стимулювання пізнавальних інтересів, урахування індивідуальності кожного вихованця та надання йому права реалізації власної ініціативи.

Література

1. Активізація розумової діяльності дітей дошкільного віку в процесі навчання. – К. : РУМК, 1990.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція).
3. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навч.-метод. посіб. для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2009. – 400 с.
4. Маневцова Л. М. Организация элементарной поисковой деятельности как средство формирования познавательной активности / Л. М. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 4.
5. Маршицька В. Екологічні проєкти / В. Маршицька // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5.
6. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія / уклад. Н. М. Горопаха. – К. : Видавничий дім "Слово", 2012. – 432 с.
7. Плохій З. П. Природа як пізнавальна цінність / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6.
8. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1971.

УДК 372.3:159.9.019.4.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОПЕРЕДЖЕННІ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пихтіна Н. П., Черевко Л. М.

У статті окреслено та проаналізовано організаційно-педагогічні умови використання театралізованої діяльності дітей дошкільного віку як засобу попередження негативних проявів у їх поведінці.

Ключові поняття: негативні прояви у поведінці, відхилення у поведінці, педагогічна профілактика, первинна профілактика, вторинна профілактика, третинна профілактика, профілактична діяльність, театр, театралізована діяльність, акторське тренування, засоби образної виразності, засоби емоційної виразності.

В статье определены и проанализированы организационно-педагогические условия использования театраллизованной деятельности дошкольников в качестве средства предупреждения негативных проявлений в их поведении.

Ключевые понятия: негативные проявления в поведении, отклонения в поведении, педагогическая профилактика, первичная, вторичная, третичная профилактика, профилактическая деятельность, театр, театраллизованная деятельность, актёрский тренинг, средства образной выразительности, средства эмоциональной выразительности.

The article outlines and analyzes organizational and pedagogical conditions for using creative drama activities of preschool-age children as a means of negative behavior prevention.

Key words: negative behavior, delinquent behavior, pedagogical prevention, initial, secondary and tertiary prevention, preventive measures, theater, creative drama activities, drama course, means of creative expression, means of emotional expressiveness.

Актуальність. В умовах тривалої соціально-економічної кризи в Україні, яка об'єктивно зумовила руйнацію ціннісних орієнтирів та моральних норм, негативно вплинула на психологію людей, порадила напруженість, жорстокість, насильство у суспільстві, проблема попередження негативних проявів у поведінці дітей набуває особливої гостроти. Її актуальність обґрунтовується висновками науковців (Т. Федорченко, В. Оржеховська, О. Потапова) про те, що негативні поведінкові прояви виникають переважно у старших дошкільників та в дітей молодшого шкільного віку як реакція на несприятливі умови найближчого соціального оточення (сім'ї, освітнього закладу, однолітків); психовікову детермінацію та мають ситуативний характер. Саме формування негативних проявів у поведінці дітей є початковим етапом у виникненні педагогічної занедбаності, важковиховуваності, інших стійких девіацій у майбутньому [3].

Проблемою вивчення відхилень у поведінці дітей, їх попередження та подолання займались М. Заостровцева, О. Змановська, І. Козубовська, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Т. Федорченко, О. Потапова та ін. дослідники.

Відомо, що важливим етапом розвитку дитини є дошкільний вік. Саме у цей період діти засвоюють суспільні норми і правила поведінки, встановлюють стосунки з дорослими й однолітками.

Гра в дошкільному віці провідним видом діяльності, тому цікавим у науковому й прикладному аспектах є вивчення освітньо-виховних можливостей театралізованої діяльності дітей. Оскільки вона має позитивний вплив на розвиток пізнавальної, Емоційно-почуттєвої сфер особистості дитини, можна стверджувати, що засобами театру розв'язуються важливі виховні завдання: театр сприяє вихованню моральних якостей дитини, допомагає повірити у власні можливості, вчить бути організованою та уважною, удосконалює психічні процеси, надає можливість до самореалізації та самовираження.

Театралізована діяльність розглядається науковцями і практиками як засіб, що сприяє розвитку, вихованню й навчанню дітей. Цю проблему висвітлюють у своїх працях Л. Артемова, А. Богуш, Н. Водолага, Р. Жуковська, Л. Макаренко, Д. Менджрицька та ін.

Ми припускаємо, що театралізовану діяльність можна розглядати як ефективний засіб попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей. Тому науково-практичний пошук аргументів для підтвердження висунутого припущення і зумовив написання даної статті.

Це вимагало розв'язання наступних **дослідницьких завдань**:

1) проаналізувати найбільш поширені негативні прояви у поведінці дітей дошкільного віку;

2) теоретично обґрунтувати та практично перевірити організаційно-педагогічні умови використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідники в галузі медичної психології визначають негативні прояви в поведінці дітей дошкільного віку як соціальний засіб, психологічний захист, який демонструє дитина у випадках аномалій у її психічному розвитку. Психологічною основою виникнення негативних поведінкових реакцій у дитини є незадоволення якихось надзвичайно істотних для неї потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, схваленні, пошані, потреби в емоційному контакті – Емоційному співзвуччі із значущим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування потреби може стати джерелом глибоких переживань, які відповідно до їх усвідомлення дитиною сприятимуть виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці. Як реакція на неуспіх (у досягненні бажаного) негативна реакція є компенсаторною, захисною. Вона допомагає дитині вистояти у складній для неї життєвій ситуації: в одних випадках за рахунок зовнішнього знецінення істотної для неї потреби, в інших – шляхом ствердження себе за рахунок навмисної недисциплінованості, блязнування тощо [6].

В. Верцинська, А. Кочетов, Т. Лембрик, В. Оржеховська, Т. Федорченко до найбільш поширених негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку відносять: неслухняність, вередування, впертість, агресивність, гіперактивність. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень ми умовно згрупували **чинники** негативних поведінкових проявів у чотири групи:

I група: чинники, що пов'язані з дефіцитом уваги до дитини з боку батьків та інших значущих дорослих. Вони зумовлюють переважно агресивність, гіперактивність, вередування, нечесність.

II група: чинники, що пов'язані з кризами психовікового розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку – кризами трьох та семи років. Чинники цієї групи зумовлюють упертість, неслухняність, гіперактивність.

III група: чинники, що пов'язані з неправильним вихованням дитини в сім'ї. Вони зумовлюють виникнення у дітей вередувань, невихованості, егоїзму.

IV група: чинники, що пов'язані з несприятливою адаптацією дитини до освітнього закладу: дошкільної освіти чи початкової школи. Вони можуть зумовлювати тривожність, страхи, сором'язливість, упертість.

Термін "профілактика" застосовується у медичній галузі, поширений для використання у психолого-педагогічній галузі для означення процесів виховання і перевиховання дітей з відхиленням у поведінці. У системі профілактичної роботи рання профілактика розглядається науковцями у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні, профілактику визначають як систему колективних та індивідуальних виховних впливів, спрямованих на вироблення імунітету до негати́вних впливів оточуючого середовища. У вузькому значенні рання профілактика – це система спеціальних заходів, спрямованих на подолання незначних відхилень у поведінці особистості дошкільників [5].

В. Оржеховська, Т. Федорченко виділяють наступні *функції профілактики*:

- діагностичну (виявлення причин і факторів відхилень у поведінці);
- реабілітуючу (спрямована на подолання негативних проявів у поведінці, відновлення втрачених навичок конструктивної поведінки);
- координуючу (координація зусиль усіх зацікавлених виховних інститутів у попередженні і подоланні соціальної поведінки);
- прогностична (передбачення можливих негативних явищ у поведінці дослідників) [6].

У психолого-педагогічній літературі представлені такі *напрями профілактики відхилень у поведінці дітей*:

- а) профілактична робота з сім'ями, яка передбачає загальну інформаційно-просвітницьку роботу, індивідуальне консультування, роботу з сім'ями "групи ризику";

б) створення в освітньо-виховному закладі середовища, що перешкоджає відхиленням у поведінці дітей: впровадження відповідних педагогічних технологій, які б забезпечували формування у дітей цінностей здорового способу життя, технологій ранньої діагностики негативних проявів у поведінці;

в) превентивне навчання й виховання дітей, що здійснюється на основі поєднання досягнень сучасної педагогіки, практичної психології, медичної профілактики та поєднує у собі просвітницьку роботу щодо формування у дошкільників установок та навичок відповідної поведінки [7].

Психолого-педагогічний аналіз проблеми попередження відхилень у поведінці дітей надав можливість розглядати превентивну діяльність на трьох рівнях: первинної, вторинної, третинної профілактики.

Метою **первинної** профілактики є цілеспрямована діяльність закладів дошкільної освіти щодо виховання і розвитку фізичної, психічної, моральної та соціально-здорової особистості. **Вторинна** профілактика дозволяє якомога раніше виявити негативні зміни в поведінці дитини, що надає можливість попередити їх подальший розвиток. Вона базується на результатах масової діагностики різноманітних аспектів життєдіяльності дітей. **Третинна** профілактика полягає в реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій дітей та передбачає заходи педагогічної корекції, реабілітації стійких негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку [6].

Результати системного аналізу особливостей профілактики найбільш поширених проявів у поведінці дошкільників представлені у табл. 1.

З метою визначення ролі театралізованої діяльності у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку ми проаналізували психолого-педагогічні дослідження Л. Артемової, О. Амацьєвої, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Макаренко та інших дослідників на предмет визначення сутності театралізованої діяльності, її розвивально-виховних можливостей, особливостей застосування її відповідно до віку дітей.

Тож на основі аналізу науково-методичної літератури нами виділені такі освітньо-виховні *можливості* застосування театралізованої діяльності:

- творчо-ігрова форма ознайомлення з навколишнім світом (сюжетно-рольова гра);

- активний розумовий розвиток дітей;
- вплив театралізованої діяльності на фізичний розвиток дитини;
- формування моральної спрямованості дошкільників;
- розвиток почуттєвої та емоційної сфер дитини;
- формування соціальних навичок поведінки дитини у дошкільному віці;
- вплив на формування психічного стану дітей [1; 4].

Це дозволило окреслити відповідні **превентивні можливості** театралізованої діяльності у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників, а саме:

а) театралізована діяльність є ефективним засобом у реалізації заходів *первинної профілактики*. Вона надає можливості комплексного цілеспрямованого впливу педагога на свідомість дитини, її почуття, волю, виховання психічно і фізично здорової дитини, сприяє розвитку духовності і моралі, попереджує несприятливий вплив негативних явищ;

б) в межах завдань *вторинної профілактики*, театралізована діяльність надає змогу здійснювати діагностику умов і факторів, що зумовлюють негативні прояви. Під час спостережень за дитячими театралізованими іграми можна прогнозувати особливості виховання дітей у сім'ї, стосунки дитини з іншими дорослими та однолітками; спостерігати за негативні прояви у її поведінці. Через ігровий сюжет, ролі, правила гри педагог має можливість впливати на емоції, свідомість та поведінку, попереджуючи подальший розвиток цих проявів, корегуючи поведінку дитини через театралізовану діяльність;

в) широкі превентивні можливості має театралізована діяльність у межах заходів **третинної профілактики**, де здійснюється педагогічна корекція поведінкових відхилень та психолого-педагогічна реабілітація осіб з негативними проявами у поведінці засобами театралізованої діяльності, а саме:

- у програванні дітьми ролей негативних та позитивних персонажів;
- у розігруванні різноманітних життєвих та ігрових ситуацій, ситуацій з казок, літературних творів;
- в ігровій терапії.

Таблиця 1

Негативні прояви поведінки	Первинна профілактика	Вторинна профілактика	Третинна профілактика
<p><i>Неслухняність</i> – проявляється як непокірність, небажання підкорятися будь-кому; постійне обурення на дії дорослих; негативна оцінка інших та зневага до них.</p> <p><i>Вередування</i> – скороминучі необґрунтовані бажання, прояви невинуватого незадоволення.</p>	<p>- особистий позитивний приклад дорослого; вправлення дітей у позитивних вчинках; єдина лінія виховання; поєднання вимогливості і поваги до дитини.</p> <p>- створення для дитини ситуацій успіху; закріплення позитивних переживань від виконаної справи; переведення уваги; зміцнення здоров'я, загартування.</p>	<p>Діагностика чинників, що зумовлюють детермінацію негативних проявів: неправильні типи виховання в сім'ї; недостатність емоційного контакту з дитиною; негативний статус у колективі.</p> <p>- посилені вимоги до дитини, корегування психоемоційних навантажень; порушення життєдіяльності дітей; неправильне виховання.</p>	<p>Корекція:</p> <p>- індивідуальна профілактична робота;</p> <p>- групові тренінги;</p> <p>- терапевтичні заходи: казкотерапія, арттерапія, ігрова терапія.</p> <p>Реабілітація:</p> <p>- чітка організація режиму дня;</p> <p>Терапія: ігрова терапія, казкотерапія, арттерапія.</p>
<p><i>Впертість</i> – свідоме намагання дитини чинити всупереч з метою досягнення необґрунтованих бажань.</p> <p><i>Агресивність</i> – реакція боротьби, що виражається в незадоволеності, протесті, злості, насильницькості</p>	<p>- справедлива вмотивована педагогічна оцінка дій дитини; вміння дорослого переконувати, йти на розумні компроміси.</p> <p>- вияв безумовної любові до дитини; увага до неї з боку значущих дорослих та однолітків</p>	<p>- самостійності дитини; недостатності розвитку емоційно-вольової сфери; фізичної переваги, нервового перевантаження; гіпер- та гіпоопіки.</p> <p>- незадоволення базових потреб дитини в увазі й любові; соціально-психологічного клімату у родині; неправильних типів виховання в сім'ї</p>	<p>Реабілітація: переключення на іншу діяльність, відвернення від конфліктної ситуації, педагогічна пауза – віддалена у часі реакція на негативний вчинок.</p> <p>Реабілітація: поєднання вимог і поваги до дитини.</p> <p>Терапія: рухова активність, фізичні вправи, працетерапія, психотерапія, казкотерапія</p>

На основі висновків, зроблених за результатами вивчення досліджень проблеми попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей, особливостей організації їх театралізованої діяльності, практичного досвіду роботи, нами окреслені та проаналізовані **організаційно-педагогічні умови використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку**. Вони такі:

1) дотримання вимог і завдань, окреслених основними нормативними документами щодо творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами театралізованої діяльності, а саме: Закону України "Про дошкільну освіту", "Базового компонента дошкільної освіти в Україні", Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", Коментаря до Базового компонента дошкільної освіти в Україні;

2) наявність у дітей дошкільного віку знань про театр та театральне мистецтво;

3) наявність театралізованих умінь у дітей дошкільного віку.

Для практичної перевірки окреслених організаційно-педагогічних умов використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на базі ДНЗ № 17 – Центру розвитку дітей засобами театру проводилась **дослідно-експериментальна робота**.

Програма дослідно-експериментальної роботи включала **три етапи**: підготовчі; етап реалізації дослідно-експериментальної роботи, аналізу отриманих результатів.

Робота реалізувалась у **трьох напрямках**: з педагогічним колективом, дітьми, батьками.

Реалізація мети дослідно-експериментальної роботи зумовила розв'язання наступних **завдань**:

1) практичного вивчення виконання педагогічним колективом ДНЗ нормативних документів щодо творчого розвитку дітей засобами театралізованої діяльності;

2) визначення наявності у дітей знань про театр та театральне мистецтво;

3) вивчення практичних умінь у театралізованій діяльності дітей дошкільного віку.

Перший етап передбачав підбір і розробку діагностичних методик і процедур для практичного вивчення організаційно-педагогічних умов використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку за допомогою таких емпіричних методів дослідження: як основні – аналіз нормативних документів щодо творчого розвитку дітей дошкільного віку, анкетування вихователів, бесіда з керівниками створених театрів у ДНЗ, спостереження, як допоміжні – інтерв'ю методиста ДНЗ, бесіда з вихователями, інтерв'ю музичного керівника, бесіда з дітьми, бесіда з батьками.

Другий етап дослідно-експериментальної роботи здійснювався на базі ДНЗ № 17 "Перлинка" м. Ніжина, до якого долучалась група дітей старшого дошкільного віку (15 осіб, педагогічний колектив (вихователі ДНЗ (4 особи), методист, музичний керівник, батьки досліджуваних дітей (15 осіб)).

Третій етап – аналіз отриманих результатів здійснювався за окреслюваними організаційно-педагогічними умовами, а саме:

1. Дотримання вимог і завдань, окреслених основними нормативними документами щодо творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами театралізованої діяльності.

За результатами дослідно-експериментальної роботи встановлено, що у навчально-виховній роботі вихователі старших груп надають перевагу різним видам діяльності щодо творчого розвитку дітей, прослідковується системність цієї роботи та комплексність за сферами життєдіяльності, передбаченими Базовою програмою розвитку дитини "Я у Світі" [2]. З'ясовано, що планування роботи щодо творчого розвитку дітей відповідає загальним психологічним особливостям дошкільників. Рівень виконання педколективом вимог і завдань основних нормативних документів щодо творчого розвитку дітей засобами театралізованої діяльності як умови попередження негативних проявів у їх поведінці – високий.

Нами з'ясовано, що вихователі в ДНЗ добре володіють методикою організації театралізованої діяльності старших дошкільників. Це засвідчують результати спостережень, бесід з керівниками театрів, вихователів. Педагоги створюють всі необхідні умови для активної творчості дітей, а саме: розвивальне середовище згідно з вимогами Базової програми розвитку дитини "Я у Світі", осередки: міні-театри, театральні кімнати з гримерною та костюмерною, виготовлені власноруч різноманітні театральні реквізити. В ДНЗ створені та функціонують театри: фізичного виховання "Цілюще джерело", "Гармонія слова" – розвитку мовлення, театр логіки та мислення "Пізнайко", природничий театр "Дивосвіт", театр образотворчого мистецтва "Веселка". Саме такий творчий підхід забезпечує повноцінний розвиток особистості, гарантує її всебічну захищеність і сприяє успішній творчій діяльності дитини, самоствердженню та самореалізації. В дітей формуються позитивні якості характеру, пов'язані з вольовим спрямуванням (старанність, наполегливість, самостійність, витривалість) та моральним спрямуванням (доброта, дружба, сміливість, взаємодопомога). Формування таких позитивних якостей особистості може сприяти попередженню негативних проявів у поведінці дошкільників.

2. Наявність у дітей дошкільного віку знань про театр та театралізоване мистецтво.

За результатами дослідно-експериментальної роботи нами виявлено, що на результативність роботи дітей під час заняття, їх ігрової та творчої діяльності активно впливає обізнаність щодо театралізованої діяльності, яка формується:

а) шляхом ознайомлення з театральним мистецтвом, а саме:

- у безпосередньому ознайомленні з театром (відвідування вистав, концертів, зустрічі з акторами, улюбленими героями казок...);
- в опосередкованому ознайомленні з театром (розповіді вихователя, альбоми, листівки, радіо, грамзапис, телевізійні передачі);
- у процесі самостійної художньої діяльності дітей, зокрема театральній;

б) на основі сформованості загальних уявлень дітей про діяльність акторів та театральні професії (перегляд вистав у театрі, бесіди з дітьми, організація інтелектуальної, продуктивної та ігрової діяльності);

в) на основі змістових компонентів театралізованої діяльності, якими виступають:

- **пізнавальний**, що надає можливість ознайомитися з театром, бути певних знань про театр та людей, які там працюють;

- **ігровий**, який дозволяє використовувати набуті знання у грі;
- **сценічний**, під час якого діти перевтілюються у справжніх акторів.

Організація сприятливих пізнавальних та розвивальних умов позитивно впливає на обізнаність дітей щодо власної театралізованої діяльності. Результати системного аналізу знань дітей про театр і театралізовану діяльність представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Превентивні можливості сформованості знань дошкільників про театр і театралізовану діяльність

Види діяльності, в межах яких формуються знання дітей про театр і театралізовану діяльність	Превентивні можливості виховання конструктивних рис і якостей у дітей
1. Безпосереднє та опосередковане ознайомлення з театром. 2. Змістові компоненти театралізованої діяльності: - пізнавальні; - ігрові; - сценічні; 3. Самостійна художня діяльність дітей (СХД)	- толерантність, керування емоціями, довільність поведінки, розвиток емпатії; - доброзичливість, ввічливість, взаємодопомога; - колективізм, комунікабельність, емпатійність, розвиток уяви і фантазії; - старанність, наполегливість, взаємодопомога, вміння колективно навчатись і працювати, толерантність, впевненість, вміння перевтілюватись; - креативність, самостійність, комунікативність, доброзичливість, толерантність, працелюбство

Нами встановлено, що практичні вміння театралізованої діяльності можуть формуватись у дітей під час різних видів діяльності у ДНЗ (на заняттях, в грі, СХД, у театральній діяльності, під час свят) за допомогою:

- використання театралізованих ігор (режисерських, ігор-драматизацій);
- акторського тренування (акторські тренінги, підготовчі вправи, спрямовані на розвиток розуміння образу; вправи на розвиток уваги та уяви; дитячий варіант аутотренінгу);
- використання засобів образної та емоційної виразності (вправи, у яких передача характеру персонажа здійснюється за допомогою різних засобів образної та емоційної виразності: жестів, поз, міміки, пантоміміки, інтонації);
- застосування правил поведінки у театрі (бесіди, ігри в театр, інтелектуальна діяльність, продуктивна діяльність).

З'ясовано, що практичні вміння дошкільників у театралізованій діяльності позитивно впливають на поведінку дітей, виступаючи ефективним засобом попередження її окремих негативних проявів, зокрема, невпевненості, тривожності, неслухняності, впертості, агресивності. Такі конструктивні якості дитини, як соціальна компетентність, культура поведінки, вихованість, толерантність, старанність, наполегливість, можуть розглядатися як превентивні.

Результати системного аналізу практичних умінь дітей у театралізованій діяльності представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Превентивні можливості умінь театралізованої діяльності дошкільників

Види діяльності, в межах яких формуються уміння дітей театралізованої діяльності	Превентивні можливості виховання конструктивних рис і якостей у дітей
1. Театралізовані ігри 2. Акторське тренування 3. Засоби образної та емоційної виразності 4. Використання правил поведінки в театрі	- вихованість, колективізм, емпатія, здатність до перевтілення; - здатність до співчуття та співпереживання, розвиток уваги та уяви, старанність, наполегливість, формування уміння налаштуватись на виконання дій, вміння контролювати власні дії та емоції; - розвиток компонентів внутрішньої (уваги, уяви, саморегуляції) і зовнішньої (жести, міміка, пантоміміка, мовна культура і техніка) техніки; вихованість, ввічливість, толерантність, стриманість, довільність поведінки

Висновки. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми попередження відхилень у поведінці дошкільників визначено найбільш поширені негативні прояви поведінки та чинники їх виникнення; обґрунтовано та перевірено організаційно-педагогічні умови використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку.

Найбільш поширеними негативними проявами поведінки у дітей дошкільного віку є: неслухняність, вередування, упертість, агресивність, гіперактивність. Чинниками їх виникнення можуть бути: неправильна спрямованість родинного виховання; дефіцит уваги; кризи психовікового розвитку; несприятлива адаптація до умов ДНЗ.

Аналіз досліджень вітчизняних науковців щодо сутності та особливостей театралізованої діяльності надає підстави стверджувати про її широкі превентивні можливості. Нами окреслені, практично перевірені та проаналізовані організаційно-педагогічні умови використання театралізованої діяльності як засобу попередження негативних проявів у поведінці дошкільників, а саме:

1) дотримання вимог і завдань, окреслених основними нормативними документами щодо творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами театралізованої діяльності;

2) наявність у дітей дошкільного віку знань про театр і театральне мистецтво;

3) наявність театралізованих умінь у дітей дошкільного віку.

Виділені умови можуть виступати як ефективний засіб попередження негативних поведінкових проявів у дітей.

Література

1. Артемова Л. Театр і гра / Л. Артемова. – К. : ТОВ "Томіріс", 2002.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Кочетов А. Работа с трудными детьми / А. Кочетов, Н. Верцинская. – М., 1986. – 160 с.
4. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / Л. Макаренко. – К. : Шкільний світ, 2008.
5. Оржеховська В. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. Оржеховська, О. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
6. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.
7. Федорченко Т. Є. Рання профілактика девіантної поведінки молодших школярів : навч.-метод. посіб. / Т. Є. Федорченко, О. В. Потапова. – Запоріжжя : ПП "АА Тандем", 2008. – 236 с.

УДК 372.4+7:615

ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИКОТЕРАПІЇ ЯК ДОПОМІЖНОЇ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сорока О. В.

У статті розкрито особливості педагогічної арт-терапії; обґрунтовано можливості її використання в умовах початкової школи. Охарактеризовано музикотерапію як допоміжну технологію при проведенні арт-терапевтичних занять з молодшими школярами.

Ключові слова: педагогічна арт-терапія, музикотерапія, молодші школярі.

В статье раскрыты особенности педагогической арт-терапии; обоснованы возможности ее использования в условиях начальной школы. Охарактеризована музыкотерапия как вспомогательная технология при проведении арт-терапевтических занятий с младшими школьниками.

Ключевые слова: педагогическая арт-терапия, музыкотерапия, младшие школьники.

The article reveals peculiarities of pedagogical art-therapy, substantiates the possibilities of its use in conditions of primary school and describes music therapy as a supporting technology in conducting art-therapy sessions with junior schoolchildren.

Key words: pedagogical art-therapy, music therapy, junior schoolchildren.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямів, визначених Національною доктриною розвитку освіти, є формування в суспільстві відповідального ставлення до здоров'я власного та оточення як найвищої індивідуальної й соціально суспільної цінності [7, с. 36].

Статистика фізичного стану школярів на сьогодні є досить невтішною. Останніми роками визначається тенденція до погіршення психічного здоров'я дітей і підлітків. За різними джерелами, поширеність основних форм психічних захворювань у дитячому віці становить 15 %, а у підлітковому – 20–25 % [2].

У зв'язку з цим, на думку багатьох відомих учених, останнім часом виникла необхідність не лише посилити психологічну підготовку вчителів, але і включити в освітній процес елементарні психотерапевтичні відомості [3; 10].

Отже, виникає потреба в пошуку і розробці таких інноваційних технологій, що мають неклінічну спрямованість, доступні для опанування вчителів, цікаві й ефективні в роботі з молодшими школярами.

Саме цим вимогам відповідає арт-терапія – одна з інноваційних гуманістичних систем, що розвиває новий напрям у педагогічних дослідженнях – терапевтичний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Терапевтичний напрям у теорії і практиці освіти представлений у працях багатьох зарубіжних (Л. Аметова, Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левченко, Л. Лебедева, О. Копитін, Е. Медведєва та ін.) і вітчизняних (О. Антонова-Турченко, О. Боряк, Л. Гаврілова, О. Деркач, Л. Дробот, О. Піхтар та ін.) дослідників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поряд з тим недостатньо вивченими залишаються питання, що розкривають особливості використання арт-терапії у практиці початкової школи.

Формування цілей статті. Розкрити особливості педагогічної арт-терапії, охарактеризувати музикотерапію як допоміжну технологію для роботи з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну арт-терапію розглядають як інструмент прогресивної педагогіки з метою розвитку потенціалу психічного здоров'я дітей і підлітків, формування повноцінної, творчої особистості.

На думку Т. Кісельової, зміст педагогічної арт-терапії включає наступні напрями: інтегративну музикотерапію, театротерапію, танцтерапію, образотворчу терапію.

Всі напрями разом із загальними мають власні цілі, завдання, зміст і методи виховання, тісно взаємопов'язані один з одним і є єдиним корекційно-розвивальним комплексом [6, с. 87].

Науковці вважають, що арт-терапія в широкому розумінні включає: "образотворчу терапію (лікувальна дія засобами образотворчого мистецтва: малюванням, ліпленням, декоративно-прикладним мистецтвом тощо); бібліотерапію (лікувальна дія читанням); імаготерапію (лікувальна дія через образ, театралізацію); музикотерапію (лікувальна дія через сприйняття музики); вокалотерапію (лікування співом); кінезітерапію (танцтерапію, хореотерапію, корекційну ритміку – лікувальна дія рухом)" [1, с. 26].

Ми не погоджуємося з цією думкою, бо вважаємо, що арт-терапія передбачає "лікування" візуальним рядом мистецтв: малюнком, ліпленням, фотографією, декоративно-прикладним мистецтвом, а всі інші види, такі як музична терапія, казкотерапія, ігрова терапія можуть виступати як допоміжні арт-терапевтичні технології, оскільки вони логічно вписуються у спеціально розроблені корекційні або тренінгові арт-терапевтичні програми, де основну роль виконує арт-терапія (по суті образотворча терапія), а гра, казка, театр, танці і музика лише допомагають їй у цьому.

Доказом цьому є висловлювання Г. Падалки [11, с. 21], яка вбачає ефективність використання різних видів мистецької діяльності у тому, що саме комплексний мистецький вплив сприяє поглибленому розумінню мистецьких творів, розширенню художніх уявлень і збагаченню духовного світу особистості.

В. Ванслов підкреслює, що сукупність окремих видів мистецтв може розвивати всю повноту людських потенцій, зробити особистість дійсно багатогранною і різнобічною, допомогти їй удосконалити психіку і внутрішній світ [4].

Образотворча терапія (власне, арт-терапія) включає різні види образотворчих технік: кліше, "восковий живопис", акватуш, "пальцьовий живопис", монотипію, "водяний друк", діатипію, високий друк, колаж, граттаж, живопис "а-ля прима", батик, розпис по гіпсу. Методи арт-терапії допомагають збагачувати сенсорну культуру дітей, навички образотворчої діяльності; розвивати зорове сприйняття, спостережливість, почуття кольору, просторові представлення, композиційне мислення і фантазію [6, с. 121–122].

У системі освіти є широкий спектр свідчень для проведення арт-терапії. Серед них виділяють:

- негативну "Я"-концепцію, дисгармонійну, спотворену самооцінку, низьку міру самоприйняття тощо;
- труднощі емоційного розвитку, імпульсивність, підвищену тривожність, страх, агресивність тощо;
- переживання емоційного відкидання, почуття самотності, стресові стани, депресію тощо;
- неадекватну поведінку, порушення стосунків з близькими людьми, конфлікти в міжособистісних стосунках, ревності, ворожисть до оточення, порушення адаптації тощо [14, с. 54].

Робота з фарбами, ліплення є не лише безпечними засобами зняття напруги, але і можливістю для самовираження, "виходу" агресивних почуттів соціально прийнятним способом [6, с. 122].

Т. Кісельова пропонує форми занять, які, на нашу думку, можна використовувати при роботі з молодшими школярами, впроваджуючи арт-терапевтичні технології. Так, в умовах загальноосвітньої школи можна використовувати:

- фронтальні заняття (урочний час) – проводяться у формі цікавої гри і за своєю суттю не мають нічого спільного з традиційними шкільними уроками;
- підгрупові заняття (друга половина дня, дозвіллева діяльність) – припускають вільне відвідування і неформальне творче спілкування в спільній художній діяльності, де кожна дитина відчуває підтримку і схвалення педагога, демонструє все краще, на що здатна;
- індивідуальні заняття (друга половина дня, дозвіллева діяльність) – кожна дитина відчуває свою успішність, проявляє максимум власних можливостей [6, с. 89].

Особливо цікавою, на думку Т. Кісельової, виступає форма комплексного заняття з елементами поліхудожнього виховання, яка допомагає реалізовувати ідею синтезу мистецтв.

Л. Лебедева відмічає, що для шкільної практики, особливо в роботі з молодшими школярами, найбільш прийнятними й ефективними є структуровані заняття. До того ж така форма занять більшою мірою відповідає ознакам педагогічної технології, дозволяє прогнозувати результати, передбачати можливі ефекти і, що особливо важливо в плані професійної підготовки до арт-терапевтичної роботи, може транслюватися, використовуватися як зразок у навчанні [8, с. 213–214].

Розроблена Л. Лебедевою з цією метою єдина технологічна структура логічно витримана в кожному арт-терапевтичному занятті, де виділяються дві основні частини:

- одна – невербальна, творча, неструктурована. Основний засіб самовираження – малюнок (живопис). Використовуються різноманітні механізми невербального самовираження і візуальної комунікації;
- інша частина – вербальна і формально більше структурована. Вона припускає словесне обговорення, а також інтерпретацію намальованих об'єктів і асоціацій, що виникають [8, с. 214].

Для того, щоб арт-терапевтичні заняття з молодшими школярами були більш захоплюючими та емоційно насиченими, ми пропонуємо включати в них елементи музикотерапії.

Музикотерапія (в перекладі з грец. означає "лікування музикою") вивчає можливості музичного мистецтва в управлінні психічним станом людини, "лікує" не в буквальному клінічному значенні, а певним чином соціалізує людину. Також музика опосередковано впливає на психофізіологічні процеси, внаслідок чого зміцнюється психосоматичне здоров'я людини. Крім зміцнення здоров'я, завданням музикотерапії є активізація творчих потенцій особистості, стимуляція її саморозвитку та самовдосконалення (І. Альтшуляр, О. Блінова, О. Галінська, В. Зав'ялов, А. Менегетті, В. Рожнов, Ж. Шошина, М. Обозов, К. Швабе, О. Сакс). Музикотерапія використовує музичне мистецтво таким чином, що музичний супровід не тільки забезпечує цілющу атмосферу або особливий терапевтичний клімат, а виступає головним інструментом для створення необхідних змін у внутрішньому стані людини.

Інтегративна музикотерапія – це вид музикотерапії, що поєднує у своїй методології підходи рецептивної й активної музикотерапії. До рецептивної музикотерапії відноситься сприйняття-слухання музики, спрямоване на релаксацію, катарсис, моделювання позитивного психоемоційного стану, а також на формування художньо-естетичного смаку, уяви, слухової пам'яті, активізацію розумової діяльності. Активні форми – вокалотерапія й інструментальна терапія – припускають цілеспрямовану педагогічну дію на дитину, розглядаються як засіб загального гармонійного розвитку особистості, формування морально-естетичного смаку і потреб, а також корекції. Ефективність активної музикотерапії полягає в можливості коригувати дисгармонійну самооцінку, низьку міру самоприйняття, підвищену тривожність тощо [6, с. 113].

Цікавим прийомом у роботі з молодшими школярами є музичне сприйняття – складний чуттєвий процес, наповнений глибокими внутрішніми переживаннями, де переплітаються сенсорні відчуття музичних звуків, попередній досвід, живі асоціації і яскраві реакції на них [6, с. 113–114].

Термін "музичне сприйняття" в музичній педагогіці має два значення. Одне розуміється як природне засвоєння дітьми різних видів музичної діяльності на занятті – хорового співу, гри на музичних шумових інструментах, музично-ритмічні рухи. Інше значення терміна має на увазі слухання музики: ознайомлення з музичними творами різних стилів і жанрів [5, с. 28].

Сприйняття музики у молодших школярів повинно розвиватися як активна діяльність, де спочатку відбувається накопичення музичних вражень, потім їх диференціація і тільки після цього їх оцінка. Важливість навчання для формування усвідомленого сприйняття музики, музичного мислення підтверджує Б. Теплов, розглядаючи сприйняття музики як активну діяльність, якої слід навчати як будь-якої іншої діяльності. Слухаючи високохудожню музику під керівництвом педагога, діти накопичують досвід активного сприйняття різноманітних творів [15]. Важливо відмітити, що при слуханні музики розвиваються різні компоненти музичного слуху, а також увага, пам'ять, музично-слухові уявлення й асоціації, образне мислення. Слухання музики збагачується зоровим сприйняттям, а також відчуттями простору і часу [6, с. 114].

Вокалотерапія (спів) – це вид виконавського мистецтва, в процесі якого особливо активно розвиваються пізнавальна діяльність, емоційна чуйність, музичний слух, вокально-хорові навички, зміцнюється голосовий апарат дитини. Виконання пісні дозволяє не лише виразити свої почуття, але й викликати в інших розуміння і співчуття. Вже в ранньому віці діти реагують на інтонації пісні, ще не розуміючи її змісту [6, с. 115].

Вокалотерапія за своєю суттю мовленнєво-музична, тобто звучання нерозривно пов'язане зі словом. Поєднання музики і мови, музики і руху, музики і малювання дає дуже гарний психотерапевтичний ефект [6, с. 115].

Заняття вокалотерапією спрямовані більшою мірою не на оволодіння вокально-хоровими навичками, а на формування за допомогою пісні оптимістичного настрою, вироблення психологічної стійкості, розслаблення і заспокоєння [6, с. 116].

Частіше вокалотерапія включається в групову форму роботи з молодшими школярами. Вона сприяє інтенсифікації терапевтичного процесу, передусім допомагаючи учасникам групи усвідомити почуття і проблеми, що виявляються в ході дискусій, психодраматичних ігор, вправ тощо. Взаємодія в групі може бути подією емоційної дії на членів спілкування і стимулювання інсайту. Проспівування певних пісень можна розглядати як різновид вокально-образної метафори. Пісня як метафора з певним сенсом підсвідомо переформулює психотравмуючий матеріал в емоційно насичене, естетичне переживання. Сам процес проспівування сенсів, навіяних піснею, призводить до нейтралізації негативних відчуттів і заспокоєння.

В. Рюмін [12, с. 83] запропонував класифікацію пісенного репертуару, яким, на наш погляд, можна скористатися при роботі з молодшими школярами. Автор виділив наступні види пісень:

- що змінюють настрій (формується тенденція до зміни емоцій);
- романтичні (активізуються почуття ніжності, дружби, теплоти тощо);
- регресивні (формується тенденція до вікового регресу емоційного стану);
- трансферентні (формуються і розвиваються переносні емоційні стани, що раніше були відсутні);
- філософські (відбувається процес усвідомлення важливих загальнолюдських істин);
- що об'єднують (виникає природне об'єднання і зникають або зменшуються тривога, почуття незручності, ізоляції тощо);
- переформулюючі (змінюється погляд на той або інший аспект проблеми, психотравмуючої події);
- що ставлять запитання (виникає питання, що дає імпульс до усвідомлення психотравмуючої події).

Суттєво може впливати на молодших школярів ефект "незавершених дій", коли у момент найбільшої емоційної напруги музика зникає, що дозволяє зберегти мотивацію та інтерес дітей до виконання завдань набагато успішніше, ніж у разі, якщо музикотерапевтичне заняття має закінчену форму.

В. Рюмін розробив різноманітні техніки вокалотерапії, серед яких найбільш цікавими є: "Відлуння", "Подорож піснею", "Концерт", "Репортер", "Коник". Кожна вокальна техніка складається з чотирьох послідовних фаз: попередньої, початкової, основної і завершальної.

Таким чином, вокалотерапія є одним з видів музикотерапії, арт-терапевтичною методикою (на думку В. Рюміна). Будучи по суті розгорнутою образно-вокальною метафорою, вокалотерапія впливає на процеси групової динаміки, регулюючи міру приєднання і відкритості. Виходячи з цього, вона може застосовуватися для розвитку спілкування в психотерапевтичній групі. Вокалотерапія – це особливий відкритий акт творчого (естетичного) відреагування. Вона може застосовуватися як у груповому, так і в індивідуальному варіанті [12, с. 85].

Музична музикотерапія (або інструментальна терапія) – це вид музичної діяльності, який широко використовується в дошкільних освітніх установах, але практично відсутній у початковій школі. Заняття музикотерапією засновані на процесі дитячого музиціювання на простих музичних інструментах, що мають велику ритмічну силу і передають емоційні нюанси. Ігри на дитячих музичних інструментах не лише приносять дітям величезне задоволення, активізуючи самостійні творчі прояви, але і розвивають слух, почуття ритму, пам'ять; сприяють виробленню координації

рухів рук, пальців. Існують різноманітні форми використання дитячих музичних інструментів. Це музично-дидактичні ігри, де відбувається ознайомлення з різним звучанням музичних інструментів; індивідуальне музицювання на ударно-шумових інструментах; спільне виконання з педагогом та однолітками. Акцент у цьому разі робиться на унікальну роль "живої" музики, що має значний вплив на психоемоційний розвиток дитини, яка отримує можливість виразити безпосередньо свій емоційний стан, призводить до руйнування наявного внутрішнього конфлікту і, як наслідок, до стабілізації психоемоційного стану і корекції труднощів у комунікації [6, с. 116–117].

3. Матейова і С. Машура наводять класифікацію методів музикотерапії О. Галінської: методи, спрямовані на відреагування, емоційно активізуючі; тренінгові; релаксуючі; комунікативні; творчі методи в формі музичної, вокальної, рухової імпровізації; психоделічні, екстатичні, естетизуючі, споглядальні; музичний тренінг чутливості для вміння бачити вияви і відгомони життя в музиці [9].

К. Швабе узагальнив методи музичної терапії: активну музичну терапію, куди входить інструментальна імпровізація, терапія співом, рухова імпровізація під музику, танцювальна терапія, і рецептивну музичну терапію, яка передбачає використання музичної комунікації у формі репродуктивно-рецептивних дій.

Рецептивну музикотерапію поділяють на комунікативну (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку контактів взаєморозуміння і довіри); реактивну (спрямовану на досягнення катарсису) і регулятивну (яка сприяє зниженню нервово-психічного напруження). Виокремлюють чотири основних напрями лікувальної дії музикотерапії: емоційне активування в процесі вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і здібностей); регулюючий вплив на психо-вегетативні процеси; підвищення естетичних потреб [12, с. 286].

Основними принципами організації музичних тренінгів у музичній терапії є ізо-принцип та левел-принцип [9]. Суть ізо-принципу полягає в тому, що спочатку для прослуховування пропонуються музичні фрагменти, які відповідають актуальному настрою людини; потім пропонується музичний фрагмент нейтрального характеру, після цього прослуховують фрагменти такого характеру, що відповідає внутрішньому стану реципієнта, який необхідно змодельовати. Для правильного добору музичного матеріалу з точки зору оптимізуючого впливу необхідно ідентифікувати настрій реципієнта.

Левел-принцип музичної терапії полягає в тому, що перша музична ілюстрація (наприклад, проста мелодія) покликана пробудити цікавість реципієнтів, включити їх у загальне групове прослуховування. Друга – ритмічного, виразного характеру, яка впливає, передусім, на інстинктивні (підсвідомі) елементи психіки, начебто розважає. Після цього, залежно від мети, слухають веселі або сумні твори. Наприкінці тренінгу звучить музика, яка підтримує утворення необхідних асоціацій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, ми пропонуємо використовувати музикотерапію як допоміжну технологію при проведенні арт-терапевтичних занять з молодшими школярами. Це може бути малювання під музику або звичайне її прослуховування для налаштування на роботу, релаксації, розслаблення, отримання приємних відчуттів тощо. На наш погляд, потребує подальшого дослідження проблема розробки комплексних арт-терапевтичних технологій для молодших школярів.

Література

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 248 с.
2. Бережнова Л. Н. Диагностика психической напряженности детей, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 03.00.13. / Бережнова Л. Н. – М., 1995. – 15 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов-н/Д. : ТЦ "Учитель", 1999. – 560 с.
4. Ванслов В. В. Искусств прекрасный мир / В. В. Ванслов. – М. : Памятники исторической мысли, 2011. – 558 с.

5. Гудина Т. В. Музыкальное воспитание младших школьников с ЗПР / Т. В. Гудина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 1. – С. 28–31.
6. Киселева Т. Ю. Педагогическая арт-терапия как средство обогащения социокультурного опыта младших школьников во временном детском коллективе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Киселева Татьяна Юрьевна. – Новосибирск, 2009. – 240 с.
7. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2006. – 225 с.
8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Лебедева Людмила Дмитриевна. – М., 2003. – 426 с.
9. Матейова З. Музыкалотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура. – К. : Вища школа, 1984. – 304 с.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 1996. – 240 с.
11. Падалка Г. Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Падалка Г. Н. – К., 1989. – 47 с.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 752 с.
13. Психотерапия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 544 с.
14. Сизова А. В. О новом направлении оказания коррекционной психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии / А. В. Сизова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 53–54.
15. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 535 с.

УДК 37.035.6:378

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ

Тарасенко А. В.

У статті висвітлено питання підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів з використанням засобів фізичної культури та спорту.

Ключові слова: патріотизм, військово-патріотичне виховання, фізична культура та спорт, студентство.

В статье освещены вопросы повышения эффективности военно-патриотического воспитания студентов высших учебных заведений с использованием средств физической культуры и спорта.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, физическая культура и спорт, студенчество.

The article addresses the questions of enhancing the effectiveness of the military patriotic education of students by means of physical culture and sports at higher educational institutions.

Key words: patriotism, military patriotic education, physical culture and sports, students.

Постановка проблеми. Військово-патріотичне виховання студентської молоді на сучасному етапі розбудови Української держави набуває особливої актуальності та значущості при підготовці до служби в Збройних силах України. Патріотизм виявляється в любові до своєї країни, вшануванні рідної мови, культури, традицій, цілковитій готовності до захисту Вітчизни. Військово-патріотичне виховання молоді завжди відіграло значну роль в людському суспільстві. Як справедливо зазначав відомий педагог В.Сухомлинський, "не можна забувати, що особливо сильно і яскраво патріотичні почуття й переконання виражаються в силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань. Тому ми, освітяни, у думці вимірюючи вихованість своїх вихованців, зобов'язані виходити з критерію: а як би повелася ця людина на полі бою?" [1, с. 1]. Метою національно-патріотичного виховання є сприяння вихованню у молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян, а також сприяння ефективній діяльності центрів патріотичного виховання молоді.

В Концепції національного виховання України складовою частиною є виховання військово-патріотичних якостей особистості як основи в формуванні громадянина-патріота, здатного у будь-який час стати на захист Батьківщини. Закономірно, що для їх розвитку вирішальним стає вміння викладача створити необхідні умови в процесі навчання і виховання студентів для якісного оволодіння військово-технічними знаннями і шляхи до фізичного самовдосконалення як основного елемента підготовки захисника своєї країни. Зазначимо, що вирішення зазначених завдань вимагає організації в навчальному закладі сучасної системи для розвитку і вдосконалення фізичної підготовки та самопідготовки студентів під час навчального процесу і в позаурочний час.

В системі патріотичного виховання складовою частиною є військово-патріотичне виховання студентської молоді. Як справедливо зазначає вітчизняний дослідник А. Афанасьєв, проблема патріотичного виховання та його складової – військово-патріотичного виховання виходить за межі педагогічних досліджень і є важливим загальнодержавним завданням, без розв'язання якого неможливий поступовий розвиток суспільства, держави та Збройних сил України. Однак відмітимо той факт, що на сьогоднішній день зазначена проблема є недостатньо досліджена відсутні спеціальні монографії, комплекс необхідної методичної літератури [2, с. 2].

У зв'язку з переходом Збройних сил України на комплектування військово-службовцями за контрактом центрами підготовки молоді до захисту країни стають школа, ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою, вищі навчальні заклади [3, с. 3]. В цій ситуації надзвичайно зростає роль військово-патріотичного виховання, спрямованого на підготовку студентів у теоретичному, практичному, фізичному і психологічному плані до майбутньої служби в ЗСУ. Особливу увагу слід приділити фізичній підготовці, яка передбачає розвиток фізичної сили, витривалості, спритності, координації, швидкості, необхідних для військової діяльності рухових навичок та вмінь. Здійснювати ці завдання треба з урахуванням вікових індивідуальних та національних особливостей студентів.

Стан дослідження. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з військово-патріотичного та національного виховання і їх зв'язок з процесом фізичної підготовки демонструє, що у більшості досліджень педагогічної думки незалежної України досить ґрунтовно розглядаються окремі аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, розвиток патріотизму, національних цінностей та особливості їх формування в учнівській молоді різного віку відображені в працях О. Гевко, В. Гонського, І. Зверєвої, В. Ковалю, О. Литовченко, А. Москальової, П. Онищука, Р. Петронговського та ін. Також досить детально висвітлили аспекти військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, зміцненні оборони країни О. Аронов, М. Басанець, Л. Курант, В. Радзіховський. Аспекти допризовної підготовки молоді ґрунтовно розглянуті в дослідженнях Н. Асланова, М. Белоусова, В. Івашковського, В. Третьякова, С. Шакарова.

Досить детально висвітлили військові аспекти виховання патріотизму, роль патріотичного обов'язку, військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, патріотичне виховання військових кадрів для зміцнення оборони країни О. Аронов, М. Басанець, В. Дзюба, Л. Курант, Д. Сидорук, В. Радзіховський, В. Ягупова, Дослідники М. Зубалій, В. Новосельський, М. Солопчук, В. Ткаченко в своїх роботах підкреслювали значення фізичної підготовки до військової служби.

Заслуговує на увагу думка академіка І. Бега, який створив модель розвитку патріотичного виховання молоді в Україні. Вивчення й осмислення літератури (філософської, педагогічної та психологічної) дало змогу сформулювати поняття патріотизму, яке актуальне сьогодні, в умовах розбудови громадянського суспільства та правової держави в Україні. Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею [4, с. 4].

Досить плідно у напрямку військово-патріотичного виховання молоді в Україні працює лабораторія фізичного розвитку Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України. Її фахівцями В. Івашковським, В. Фарфоровським, Т. Шашлом розглядалися проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів у військово-патріотичних об'єднаннях. Автори справедливо зазначають необхідність дослідження національно-патріотичного виховання молоді стало те, що у цей віковий період найбільш помітним процесом є формування свідомого ставлення до довкілля, відбувається актуалізація потреби самоствердження, з'являється потяг до вирішення смислоціннісних життєвих проблем [5, с. 4].

Постановка завдання. Метою статті є спроба аналізу сучасних педагогічних напрямків військово-патріотичного виховання студентів у ВНЗ України, розкриття інноваційних методологічних підходів підвищення ефективності роботи з молоддю для вирішення проблем, пов'язаних з підготовкою до служби в Збройних силах України. Зазначимо, що для досягнення поставленої мети необхідно висвітлити і визначити роль та значення фізичної культури і спорту в процесі військово-патріотичного виховання студентів.

Виклад основних положень. Військово-патріотичне виховання у процесі занять фізичною культурою і спортом є важливим чинником у підготовці студентів до військової служби. Розвиток фізичної культури в сучасному вищому навчальному закладі впливає на суспільне становище, формує стереотип здорового способу життя серед студентів, етичні та моральні цінності. Розвиток фізичної культури та спорту у вищих навчальних закладах України допомагає вирішувати цілий ряд виховних завдань: формування у студентів мужності, характеру, волі, вміння спілкува-

тися в колективі. Регулярні заняття фізичною культурою дозволяють молодій людині стійко переносити труднощі, які виникають у нього в навчальному закладі, сім'ї та інших життєвих ситуаціях.

Так, за твердженням професора А. Вирщікова, який обґрунтував патріотично – орієнтований підхід в науці, патріотизм повинен стати саме тією ідеєю, яка здатна перетворитися на матеріальну силу, якщо вона буде освоєна населенням і для багатьох стане внутрішнім переконанням і установкою. Саме патріотизм сьогодні здатен згуртувати наше суспільство, розкрити для багатьох людей сенс їх власної життєвої діяльності, підняти їх розуміння та відповідальність за рамки корпоративності і соціально-класових, національно-етнічних відмінностей [6, с. 6].

На жаль, на сучасному етапі вітчизняна система освіти і виховання не формує у студентів достатньої мотивації до здорового способу життя, не забезпечує належного рівня фізичної підготовки та оптимальних рухових показників і, головне, не сприяє належною мірою засобами патріотичної спрямованості.

В зв'язку з цим необхідно кардинально змінити діяльність сучасних вищих навчальних закладів у напрямку фізичної підготовки студентів до служби в ЗСУ.

Військово-патріотичне виховання студентів, на наш погляд, суттєво підвищиться за рахунок упровадження у вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи. Приклад вдалого поєднання навчально-виховної діяльності відображено в роботі Національного олімпійського комітету України. Олімпійський рух є одним із дієвих підходів до вирішення проблем, які стоять перед сферою освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства, в системі організації навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах України. Проведення наукових конференцій, спортивних змагань, виховних заходів серед студентства з використанням олімпійських ідеалів і принципів, як елемент сприяння і розвитку військово-патріотичного виховання, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентської молоді сприятимуть підготовці до служби в ЗСУ.

Організація гурткової та секційної роботи в вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на задоволення потреб та інтересів студентів до певного виду діяльності виявлення та розвиток у них загальних та спеціальних здібностей. З огляду на це вдалим може бути впровадження в роботу сучасного перспективного виду українських спортивних єдиноборств – хортинг (засновник – президент федерації України Е. Єрьоменко). В системі хортинг вдало поєднується військово-патріотичне виховання молоді зі спеціальною фізичною підготовкою. На заняттях тренери-викладачі хортингу особливу увагу звертають на оволодіння основними навичками збереження особистості та колективної безпеки, зміцнення морально-вольового стану і фізичного розвитку, ознайомлення з основами рятувальної справи, надання базової фізичної та спеціальної фізичної підготовки для служби в підрозділах силових структур України – ЗСУ. Значна увага приділяється вивченню яскравого прикладу української героїки і козацьких бойових традицій як дієвого елемента у вихованні патріотизму у студентів.

Також ще одним важливим елементом підвищення військово-патріотичного виховання студентів є плідна співпраця з органами державної влади, різними громадськими організаціями, військовими частинами і військовими навчальними закладами для проведення цілеспрямованої роботи в цьому напрямку. Юридично необхідно укладати договори про спільну діяльність на один рік, з перспективою розвитку на майбутнє. План спільної роботи дає змогу протягом навчального року реалізувати чітку програму з підвищення військово-патріотичного виховання студентів.

Висновки. Таким чином, військово-патріотичне виховання студентів у вищих навчальних закладах України є пріоритетним напрямком ідейно-виховної роботи, для вдалого виконання якої необхідно створити умови для постійного фізичного вдосконалення особистості засобами фізичної культури та спорту як однієї з основних складових частин при підготовці призовників для служби в ЗСУ. Зазначимо, що впровадження інноваційних форм роботи, розвитку інформаційно-комунікаційної інфраструктури в навчальних закладах України дасть змогу підвищити ефективність навчального процесу, зацікавити молодь у позаурочний час. Здійснивши аналіз літературних джерел із проблеми підвищення військово-патріотичного виховання студентів засобами фізичної культури і спорту, маючи різноманітні засоби, методи й організаційні форми розвитку даних характеристик, неоднозначність трактування

терміна "патріотизм", що пояснює багатоваріантність військово-патріотичного виховання визначаємо його використання.

Серед фахівців, які працюють в даному напрямку, немає спільної думки з питання використання різних засобів, спрямованих на формування фізичного стану, суперечливі результати досліджень про ефективність використовуваних засобів, до кінця не розкритий механізм розвитку фізичних здібностей у просторі військово-патріотичного виховання.

Для виконання цих завдань у кожному вищому навчальному закладі України важно планувати окремі розділи річного плану роботи для постійного вдосконалення військово-патріотичного виховання студентства.

Недостатність розробки проблеми патріотичних смислів формування фізичного стану студентів і молоді, суперечності поглядів і точок зору на її рішення може визначити подальший напрямок наших досліджень.

Література

1. Сухомлинський В. О. Теоретичні і практичні проблеми, які висувуються життям у процесі здійснення ідеї розвитку особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976.
Т.1. – 1976. – С. 131.
2. Проблема патріотичного виховання у науковій літературі та дослідженнях сучасних вчених / А. О. Афанасьєв // Військова освіта : збірник наукових праць. – К. : Науково-методичний центр військової освіти МОУ, 2006. – № 2 (18). – 277 с. – С. 24
3. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді : підруч. / М. П. Сухушин, В.О. Палагеша. – К. : Видавничий дім "Слово", 2009. – 488 с.
4. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посіб. / К. І. Чорна. – К. : ТОВ "ХІК", 2004. – С. 56.
5. Івашківський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія / В. В. Івашківський. – К. : Паливода А. В. 2010. – с. 138.
6. Вирщиков А. Н. Патріотичне виховання : методологічний аспект / А. Н. Вирщиков, М. П. Бузьський. – Волгоград : ГУ "Видавець", 2001. – С. 6.

УДК 378:613.9

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Хоменко Д. О.

*У статті розглянуто основні оздоровчі програми та методики покращення здоров'я студентів – майбутніх педагогів та інженерів. Для вирішення поставленої мети використовувався теоретичний аналіз наукових робіт та узагальнення літературних джерел. Виявлена значна кількість здоров'язберігаючих програм, проте проблема погіршення здоров'я молоді залишається все ще не вирішеною.
Ключові слова: здоров'я, студенти, оздоровча програма, фізичне виховання.*

*В статье рассмотрены основные оздоровительные программы и методики улучшения здоровья студентов – будущих педагогов и инженеров. Для решения поставленной цели использовался теоретический анализ научных работ и обобщение литературных источников. Обнаружено значительное количество здоровьесберегающих программ, однако проблема ухудшения здоровья молодежи остается все еще не решенной.
Ключевые слова: здоровье, студенты, оздоровительная программа, физическое воспитание.*

*The article describes the main health programs and methods of improving health of students – future teachers and engineers. For this purpose theoretical analysis of scientific works and generalization of literary sources have been carried out. Significant quantity of health programs have been brought to light, still the problem of decline in health among young people remains unsolved.
Key words: health, students, health promotion program, physical training.*

Постановка проблеми. Протягом останніх років спостерігається негативна тенденція до погіршення здоров'я населення і особливо студентської молоді. Дані, засвідчені в цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації", вказують на те, що у 90 % дітей, учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовку, 61 % молоді віком 16–19 років мають низький та нижче середнього рівні фізичного здоров'я, а віком 20–29 років – 67,2 % [1]. Погіршення стану здоров'я студентів зумовлено різними факторами, такими як: недостатня рухова активність, несвоєчасне харчування, великі розумові навантаження і стреси, недосипання, низький рівень культури здоров'я, наявність різних шкідливих звичок та ін.

Найбільш прийнятним засобом покращення здоров'я молоді на сучасному етапі розвитку суспільства є фізична культура, яка у більшості вищих навчальних закладів представлена дисципліною "Фізичне виховання". Це єдина навчальна дисципліна, яка навчає студентів зберігати та зміцнювати своє здоров'я, вести здоровий спосіб життя, сприяє гармонійному фізичному розвитку особистості та допомагає підвищити рівень фізичної підготовленості.

Проте у фізичному вихованні студентів існує декілька суттєвих недоліків. Зокрема, недостатня увага приділяється фізичному здоров'ю молоді, а увесь процес навчання зводиться до задачі контрольних нормативів з фізичної підготовленості. Тому розробка освітньо-виховних, здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій у фізичному вихованні студентів нині стала важливою складовою майже всіх сучасних досліджень у галузі фізичного виховання та спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан здоров'я студентів та шляхи його покращення постійно знаходяться в центрі уваги великої групи сучасних учених і практиків – філософів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів та медиків. Так, проблеми здоров'я та здорового способу життя молоді висвітлено у вітчизняних і зарубіжних працях філософів та культурологів (В. Климова, І. Фролов та ін.); психологів (В. Леві, А. Маслоу та ін.); медиків (М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, В. Войтенко

та ін.); сучасних педагогів (В. Горашук, О. Дубогай, В. Загвязинський, В. Зайцев, Т. Круцевич, Ю. Лисицин, Т. Оржеховська, Л. Суценок, та ін.); валеологів (І. Брехман, Г. Малахов, Т. Шаповалова та ін.) [1]. Проблему погіршення здоров'я студентської молоді та шляхи його покращення розглянуто в дисертаційних дослідженнях Д. Вороніна, Г. Іванової, О. Кузнецової, В. Пильненкого, С. Савчук, І. Салук та інших науковців.

Досліджуючи стан здоров'я молоді, В. Платонов зазначає, що вища школа одержує – 70 % хворих, випускає – 90 % [5, с. 42]. До 60 % молодих фахівців, які приходять на роботу після закінчення вищого навчального закладу України, фізично не готові працювати в тому темпі і з такою інтенсивністю, які вимагає їх професія (за Р. Раєвським зі співавторами) [6].

Дослідженнями науковців визначено, що 17,8 % першокурсників не хвилюються за своє здоров'я або байдуже ставляться до нього, хоча 35,1 % з них належить за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, при цьому більшість з них має декілька захворювань, що свідчить про несформовану в молоді мотивацію на здоров'язбереження, відсутність відповідних знань, умінь та навичок. За останні п'ять років число повністю звільнених від практичних занять з фізичного виховання за станом здоров'я у групах лікувальної фізкультури зросло в 4–5 разів, а в спеціальних медичних групах – удвічі. Це пов'язано з тим, що реальний обсяг рухової активності студентів не забезпечує їхнього повноцінного розвитку і збереження здоров'я [1].

Мета роботи – теоретичний аналіз даних сучасної наукової літератури з проблеми формування та збереження здоров'я студентської молоді в процесі фізичного виховання студентів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналізуючи стан фізичного виховання студентів, українські фахівці стверджують, що серед більшості з них, зазвичай, не сформована потреба піклуватися про власне здоров'я. Вони покладаються на діяльність лікувальних закладів і нехтують ефективними, економічно вигідними засобами оздоровлення – фізичними вправами.

Відомо, що використання різноманітних видів фізкультурної діяльності сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, збільшенню тривалості життя, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створює умови пізнання власних можливостей і забезпечує оптимальні обсяги рухової активності.

У той же час фахівці продовжують відзначати дефіцит рухової активності студентів, низький рівень фізичної підготовленості й фізичного здоров'я, що свідчить про відсутність педагогічних умов реалізації потребово-мотиваційного підходу до організації фізичного виховання у ВНЗ.

Зараз ведеться активний пошук нових форм і методів підвищення якості фізичного виховання майбутніх фахівців з вищою освітою. Разом з тим аналіз спеціальної літератури свідчить про те, що на сьогодні організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я та інтересу значної кількості студентів до занять фізичними вправами. Дослідники відзначають, що студентська молодь байдуже ставиться до змісту обов'язкових фізкультурних занять [1; 5; 6 та ін.].

На сьогодні розроблені нові підходи щодо покращення якості фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Наприклад, Г. Є. Івановою доведено, що оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах можлива через валеологічну освіту, яка поєднує в собі вивчення навчального матеріалу з валеології та самостійні заняття фізичними вправами [3, с. 1–19].

В. Пильненьким [4] вперше було обґрунтовано програму оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, яка дозволяє при мінімальній затраті часу отримати високий рівень здоров'я і підтримувати його тривалий час.

Експериментальною програмою передбачалося протягом навчального року на основі реалізації методичних принципів оздоровчого тренування та спеціальних вправ, які виконувалися в оздоровчо-тренувальному режимі, значно покращити соматичне здоров'я студентів.

Основною формою проведення навчально-тренувальних занять був 90-хвилинний оздоровчо-тренувальний урок, побудований за традиційною структурою, та самостійні заняття, передбачені державною програмою, тривалістю від 25 до 30 хвилин. Тривалість окремих частин занять упродовж основного експерименту була різною і

залежала від поставлених завдань і фізичного стану студентів. Основним засобом оздоровчого тренування було малоінтенсивне циклічне навантаження аеробного характеру. Для осіб з низьким рівнем здоров'я засобами тренування були: ходьба, плавання, малоінтенсивний біг; для осіб з середнім рівнем здоров'я – ходьба, плавання, гри, вправи на тренажерах, гімнастичні і легкоатлетичні вправи.

В експериментальній групі після циклічних навантажень застосовували вправи на гнучкість тривалістю 10–20 хв. Тижневий обсяг навантаження становив від 1 години 20 хвилин (початковий обсяг) до 7 годин. Крім того, студенти з низьким рівнем здоров'я двічі на тиждень включали в заняття (наприкінці основної частини) вправи на тренування силової витривалості обсягом 5–10 хв.

Запропоновано наступне співвідношення затрат часу на розвиток фізичних якостей: на загальну витривалість передбачати 50–60 % усього часу, на силу і силову витривалість – 15–20 %, на швидкість і швидкісну витривалість – до 10 %, на гнучкість – 10 %, на спритність 10–15 % від загального часу занять.

Використання авторської методики позитивно вплинуло на стійкість організму до змін внутрішнього і зовнішнього середовища, на підтримання високого рівня імунітету організму: кількість хронічних захворювань за навчальний рік серед студентів експериментальної групи зменшилася на 22 %. Серед студентів контрольної групи за період навчання стан здоров'я погіршився на 11 % порівняно з вихідними даними. Також у студентів експериментальної групи зафіксовано підвищення рівня розвитку основних рухових якостей та покращення фізичної працездатності.

С. Савчуком [7] розроблена і впроваджена програма самостійних оздоровчих занять фізичними вправами з урахуванням рівня фізичного стану для студентів технічних спеціальностей.

Експериментальна методика включала вправи із розділу гімнастики, легкої атлетики, спортивних ігор, кросової підготовки та плавання.

Зважаючи на низьку фізичну підготовленість студентів і незадовільний стан здоров'я, під час експериментальних занять велика увага надавалася педагогічному і медико-біологічному контролю. Для цього широко використовувалися суб'єктивні (самопочуття, апетит, сон, настрої тощо) і об'єктивні (частота серцевих скорочень, кров'яний артеріальний тиск, тестування) методи, велика увага надавалась самостійним заняттям.

Результати проведеного педагогічного експерименту показали, що студенти експериментальної групи мають вищий рівень фізичного стану, ніж контрольної. Практично за всіма тестами студенти експериментальної групи переважають контрольну. Найбільша різниця спостерігалася за витривалістю, силовими і швидкісно-силовими якостями, тобто тими якостями, які найбільше пов'язані зі здоров'ям.

Також упровадження в навчальний процес розробленої С. Савчуком оздоровчої програми дозволило підвищити показники функціонального стану окремих систем організму студентів, їх мотивацію до занять фізичною культурою та рівень спеціальних знань, що позитивно вплинуло на здоровий спосіб життя молоді [7].

Авторську методику індивідуалізації фізичного виховання студентів ВНЗ із різним рівнем соматичного здоров'я запропонував І. Салук у своїй дисертаційній роботі "Індивідуалізація фізичного виховання студентів з різним рівнем здоров'я" [8]. Автор у своєму дослідженні розподілив студентів на п'ять типологічних груп залежно від показників соматичного здоров'я.

Значна увага у розробленні експериментальної методики приділялася питанням розвитку фізичних якостей студентів. Найчастіше автор застосовував вправи, що виконуються в аеробному режимі, для розвитку функціональних можливостей організму студентів, загальний рівень фізичного здоров'я яких низький або нижчий за середній. Для розвитку рухових якостей у студентів використовувалися прості фізичні вправи.

В усіх п'яти типологічних підгрупах студентів для розвитку фізичних якостей застосовувалися однакові методи тренування, кількість серій та характер дії вправ. Всі інші компоненти навантажень, тривалість і характер відпочинку були різними і залежали від показників рівня соматичного здоров'я студентів, але не виходили за межі відведеного часу.

Під дією дворічного застосування запропонованої методики індивідуалізації фізичного виховання студентів ВНЗ з різним рівнем здоров'я відбулися суттєві позитивні

зміни у показниках фізичного здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Так, відносна кількість студентів з низьким рівнем фізичного здоров'я зменшилась з 62,2 % до 0 %, а з нижчим за середній – з 37,8 % до 22,2 %. Натомість, з'явилися юнаки з середнім – 33,4 %, вищим за середній – 22,2 % та високим – 22,2 % рівнями соматичного здоров'я. Покращився фізичний розвиток студентів, особливо збільшились фізіометричні показники: динамометрія кисті рук – на 32,2 %, життєвої ємності легенів – на 17,1 %, частоти серцевих скорочень в спокою – на 12,3 %, частоти дихальних циклів – на 26,6 %. За час проведення формувального етапу дослідження відбулася позитивна динаміка показників рухової підготовленості у студентів експериментальної групи, що доводить ефективність підібраних фізичних навантажень, особливо найпомітніші вони у силових вправах та у гнучкості У студентів контрольної групи, навпаки, відбулося погіршення результатів у всіх 7 вправах, передбачених Державними тестами і контрольними нормативами фізичної підготовленості студентів [2].

Висновок. Останні дослідження науковців та педагогів у галузях фізичного виховання, валеології, медицини, психології та педагогіки свідчать про негативну тенденцію до погіршення здоров'я сучасної молоді, а особливо студентів ВНЗ. За останнє десятиліття розроблено і підтверджено ефективність досить значної кількості оздоровчих програм для підвищення рівня соматичного здоров'я та фізичної підготовленості студентської молоді, проте дана проблема все ще залишається не вирішеною.

Література

1. Башавець Н. А. Стан захворюваності сучасної студентської молоді та шляхи його поліпшення / Н. А. Башавець // Педагогіка, психологія та медико-біолог. проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2011. – № 7. – С. 6–10.
2. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України. – К., 1996. – 19 с.
3. Іванова Г. Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних ВНЗ шляхом валеологічної освіти студентів : дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : спец. 24.00.02 / Іванова Галина Євгенівна. – Луцьк, 2000. – 165 с.
4. Пильненький В. В. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я : дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : спец. 24.00.02 / Пильненький Володимир Володимирович. – Л., 2005. – 195 с.
5. Платонов В. Фізична культура – культура здоров'я / В. Платонов // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 2. – С. 40–43.
6. Раевский Р. Т. Физическое воспитание как действенный фактор обеспечения здоровья студенческой молодежи / Р. Т. Раевский // Спорт для всіх. – Донецк : ДонНУ. – 2000. – № 1. – С. 5–10.
7. Савчук С. А. Корекція фізичного стану студентів технічних спеціальностей в процесі фізичного виховання : дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : спец. 24.00.02 / Савчук Сергій Ананійович. – Рівне, 2002. – 179 с.
8. Салук І. А. Індивідуалізація фізичного виховання студентів з різним рівнем здоров'я : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Салук Іван Андрійович. – К., 2010. – 20 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.014.8:811.161.1–051:004

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Біденко Л. В.

У статті розглянуто сучасні підходи до трактування поняття "професійна компетентність". Проаналізовано складові професійної компетентності, що становлять підґрунтя формування готовності майбутніх учителів російської мови до педагогічної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: лінгвістична освіта, компетентність, професійна компетентність, складові професійної компетентності.

В статье рассматриваются современные подходы к пониманию понятия "профессиональная компетентность". Проанализированы составляющие профессиональной компетентности, которые необходимы для формирования готовности будущих учителей русского языка к педагогической деятельности в современном информационном обществе.

Ключевые слова: лингвистическое образование, компетентность, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности.

The article describes modern approaches to understanding the notion "professional competence". The author analyzes components of professional competence which are necessary for forming preparedness of prospective teachers of the Russian language for pedagogical work in the contemporary information society.

Key words: linguistic education, competence, professional competence, components of professional competence.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, що поступово набирають оберти у сучасному освітньому просторі, породжують нові форми і методи навчання, розширюючи освітньо-інформаційну базу, урізноманітнюючи освітні ресурси і тим самим підвищуючи планку підготовки майбутніх учителів-філологів. За період навчання у вищій школі студенти філологічних факультетів мають здобути ґрунтовну педагогічну освіту: набути лінгвокогнітивні уміння та навички, сформувати творче, аналітичне мислення, вміти здійснювати наукові пошуки, використовуючи різні методи наукового дослідження, розвивати прагнення до пізнання лінгвістичних процесів і явищ, потребу й уміння самостійно поповнювати свої знання тощо. Окреслені професійні й особистісні риси вказують на вчителя як на професійно компетентного фахівця сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-теоретичних джерел (Т. М. Балихіна, В. А. Болотов, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко та ін.) підтверджує думку, що формування особистості майбутнього вчителя-філолога на сучасному етапі має відбуватися в компетентісно орієнтованому напрямі. Докторські і кандидатські дослідження українських і російських учених присвячені розгляду процесу формування професійної компетентності викладача російської мови як іноземної в багаторівневій університетській освіті (В. І. Статівка, Г. О. Михайловська, Т. М. Балихіна та ін.), окресленню шляхів формування комунікативної та лінгвоестетичної компетенцій майбутніх учителів-філологів (Л. І. Орехова, Т. В. Симоненко). Проте у лінгводидактиці немає одностайного визначення структури компетентності майбутнього вчителя-філолога. Зміст терміна "філологічна компетентність" залишається предметом наукових дискусій через невизначеність наукового та освітнього змісту терміна "філологія" (О. О. Бистрова, Г. О. Винокур).

Мета статті – описати сучасні підходи до трактування поняття "професійна компетентність", визначити складову професійної компетентності майбутніх учителів російської мови.

Виклад основного матеріалу. Критерієм якості підготовки майбутніх учителів російської мови є професійна компетентність. У методичній літературі існує чимало досліджень, присвячених висвітленню поняття "компетентність". Науковці трактують його по-різному. Так, у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що компетентність – це комплекс професійних знань, умінь, відносин, професійних якостей особистості. В. Д. Шадриков вважає, що професійна компетентність являє собою володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяє припускати щось, вирішувати певні питання. На думку Н. Л. Карпової, компетентність є специфічною здатністю, необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії [1, с. 9].

Дидакти доповнюють поняття "компетентність", вказуючи також, що це: 1) постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і умовах, тобто "компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення" (М. Чошанов); 2) спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходження свого місця у світі, внаслідок чого освіта постає як високомотивована й особистісно орієнтована і забезпечує максимальну витребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості іншими, усвідомлення нею самою власної значущості (В. О. Болотов, В. В. Сериков).

Нам імпонує характеристика компетентнісного підходу як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективно професійної діяльності. У дисертаціях, статтях вітчизняних та зарубіжних дослідників представлені специфіка, структура, зміст і шляхи формування професійної компетентності вчителя (Є. П. Голобородько, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, Т. В. Симоненко, О. М. Семенов, В. І. Статівка). Серед характерних рис професійної компетентності вчені виділяють:

- підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях, його здатність зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливу на їх хід (Д. В. Чернілевський);
- здійснення на високому рівні педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, вияв особистості вчителя, досягнення результатів у навчанні та вихованні школярів (А. К. Маркова);
- сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати науки та практичні знання з метою ефективного розв'язання професійних завдань (О. А. Дубасенюк) [4, с. 246].

Такі характеристики, на нашу думку, важливо доповнити конкретизацією професійних компетенцій, які в сукупності складають професійну компетентність фахівця. Ми поділяємо думку О. М. Семенова, яка вважає, що професійну компетентність учителя-філолога можна визначити як інтегральну особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності [5, с. 55]. Основу професійної компетентності складають система професійних знань та вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, умінь використовувати можливості ІКТ, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

Соціальні потреби, освітньо-кваліфікаційні вимоги спеціальності, вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, аналіз численних наукових праць, анкетувань, проведених серед викладачів, дозволяють сформулювати такий склад професійної компетентності вчителя-філолога: лінгвістична, мовленнєва, комунікативна, когнітивна, лінгвокогнітивні, етнокulturознавча, дослідницька, інформаційно-комунікаційна компетенції. Кожна із зазначених професійних компетенцій виконує власні функції і може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані.

Розглянемо змістове наповнення означених складових професійної компетентності.

Лінгвістична компетентність. Фундаментом професійної компетенції майбутнього учителя російської мови є його якісна лінгвістична підготовка, тобто наявність глибоких знань мовної системи, сформованість умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-дослідній діяльності, високий рівень володіння різними видами мовленнєвої діяльності. На думку О. М. Семенова, складовими лінгвістичної компетенції є теоретико-лінгвістична, історико-лінгвістична та соціолінгвістична [5, с. 59].

Мовленнєва компетентність. Сучасний учитель російської мови повинен бути не лише знавцем лінгвістичних законів, а й майстром живого слова, ритором, який володіє прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення. Мовленнєва компетентність являє собою сукупність умінь використовувати мовний матеріал для досягнення певних комунікативних цілей.

Когнітивна компетентність проявляється у готовності майбутнього вчителя російської мови постійно підвищувати освітній рівень, потребі в актуалізації і реалізації особистісного потенціалу, здатності до самовдосконалення та саморозвитку.

Підґрунтя *лінгвокогнітивної компетентності* складають лінгвістичні знання та способи пізнавально-практичної діяльності. Ця компетентність формується у процесі інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання і проявляється у вмінні оперувати лінгвістичними знаннями, застосовувати їх у професійному мовленні, проводити мисленнєві операції із мовними явищами, створювати самостійні наукові тексти, відшукувати алгоритми розв'язання професійних завдань, орієнтуватися у просторі основних тенденцій, що визначають сучасний стан лінгвістичної освіти.

Етнокультурознавча компетентність. Учитель російської мови в українському суспільстві є носієм культури російського народу. Він має викладати російську мову як національно-культурний феномен, що відображає духовно-моральний досвід російського народу; має знати історію російської культури, її місце і призначення в системі світової культури, зокрема в українському лінгвокультурному просторі, тобто у своїй професійній діяльності враховувати взаємовплив двох культур.

Дослідницька компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного вчителя російської мови, що передбачає здійснення дослідницької роботи, володіння методологією наукового пошуку, здійснення мисленнєвих операцій та постійне розширення професійних знань, удосконалення вмінь.

Інформаційно-комунікаційна компетентність. Важливою умовою ефективної професійної діяльності вчителя, на думку науковців (Н. І. Бойко, Л. Г. Карпової, О. Г. Кравченко, О. В. Овчарук, Н. К. Потапов, Л. А. Чернікова та ін.), є вміння самостійно відшукати, аналізувати, відбирати і систематизувати інформацію, користуючись сучасним надбанням інформаційних мереж, встановлювати за їх допомогою контакти за професійними інтересами, брати участь у конференціях, інтернет-форумах, створювати власні сайти тощо. С. Г. Литвинова вважає складовими інформаційно-комунікативної компетенції загальну, діагностичну та предметно-орієнтовану. Загальна компетентність, на її погляд, проявляється у здатності вчителя-філолога використовувати інтернет-технології, телеконференції, локальні мережі, бази даних, інтерактивні дошки й інші можливості ІТ з метою пошуку необхідної інформації, а також з метою створення текстових документів, таблиць, малюнків, діаграм, презентацій, комп'ютерних графічних об'єктів, Flash-анімацій. Діагностична компетентність проявляється у вмінні діагностувати результати навчання за допомогою ІТ: проводити моніторинг, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо. Предметно-орієнтована компетентність виявляється у здатності учителя-філолога гармонійно поєднувати готові електронні продукти у своїй професійній діяльності.

Аналіз зазначених складових професійної компетентності сучасного вчителя-русиста дозволяє зробити висновок про те, що компетентний, високоерудований вчитель-словесник має являти собою сформовану мовну особистість, яка не лише володіє глибокими лінгвістичними знаннями та лінгвокогнітивними вміннями, а й вільно орієнтується в інформаційному просторі.

Висновок. Отже, формування майбутнього вчителя російської мови визначається соціальною потребою якісної підготовки майбутніх учителів російської мови, що передбачає опанування комплексу лінгвістичних знань та сформованість лінгвокогнітивних умінь, здатність до самостійного пошуку, аналізу, відбору та передавання лінгвістичної інформації засобами сучасних ІТ.

Література

1. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Карпова Л. Г. ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

2. МОН. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави й суспільства : Рішення колегії від 02.03.07 р. № 3/1–4 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2007. – № 12. – С. 3–17.

3. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монографія / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 456 с.

4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Семенов О. М. – К., 2006. – 485 с.

6. Симоненко Т. В. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С. 38–41.

УДК 37.013.42: 378

НОВІ ОРІЄНТИРИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇХ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Бондаренко З. П.

У статті розглянуто питання використання нових підходів на засадах позитивної психології до процесу виховання студентів у контексті їх професійного становлення.

Ключові слова: студенти, виховання, вищий навчальний заклад, підходи, волонтерство, позитивна психологія.

В статье рассмотрены вопросы использования новых подходов на основе позитивной психологии к процессу воспитания студентов в контексте их профессионального становления.

Ключевые слова: студенты, воспитание, высшее учебное заведение, подходы, волонтерство, позитивная психология.

The article addresses the questions of using new approaches of positive psychology to the process of education students in the context of their professional development.

Key words: students, education, higher educational institution, approaches, volunteerism, positive psychology.

Студентська молодь в усі часи залишається носієм нових поглядів, стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін, активними і творчими представниками держави. Українське студентство завжди розглядається як резерв національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого соціального статусу у майбутньому. Зважаючи на це, одним із основних завдань вищої школи може бути вдосконалення навчально-виховного процесу, сприяння професійній і соціальній зрілості студентів, включаючи можливість організаційно-виховної роботи з цією категорією.

Метою статті є аналіз особливостей виховної роботи зі студентською молоддю в умовах вищого навчального закладу на засадах ідей позитивної психології як умови її успішного професійного становлення. З огляду на наукові дослідження з проблеми організації виховної роботи зі студентською молоддю у світлі ідей позитивної психології в останні роки можна зазначити, що практики використання результатів досліджень позитивної психології у цій галузі ще недостатньо. Зрозуміло, що стратегія виховної діяльності щодо розвитку та самореалізації особистості студента має вибудовуватися згідно з основними завданнями вищої школи, серед яких питання їх професійної та особистісної підготовки, конкурентноздатності, використання у процесі професійної підготовки потенціалу гуманістичної педагогіки й сучасної психології. Для багатьох науковців та практиків реалізація цих завдань є важливим та серйозним професійним обов'язком.

Виховна діяльність щодо розвитку та формування особистості студента в умовах ВНЗ має враховувати основні соціокультурні постулати сучасності, а саме: нормою людського життя, головною справою людства є вирішення морально-етичних проблем. Для багатьох це незвична позиція, але вірогідно правильна. Сучасні нинішні негаразди, що проявляються у бездуховності, агресивності, жорстокості, невихованості молоді, лихослів'ї, зневаги до старшого покоління, аморальності та конфліктності із законом тощо, – ось результат нехтування цим постулатом. Отже, всі зусилля мусять бути спрямованими на те, щоб організація життєдіяльності молодої людини була розумно спланованою та зорієнтованою на створення, за визначенням українського провідного дослідника І. Д. Бега, моделі власної позитивної поведінки [1, с. 232].

Загальновідомо, що на кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Дослідник О. М. Лукач вважає, що це відбувається через трансформацію особистістю власної системи поглядів на життя та

моральні цінності, засвоєння культури людських відносин, формування життєвого ідеалу, власної моделі моральної поведінки [4, с. 402]. Педагогові вищої школи слід зважити на досить поширену стереотипну думку, згідно з якою старше покоління є носієм справжніх цінностей, життєвих смислів, стійкості, з якими періодично "сперечаються" нові покоління. Однак відомо, що молодь в усі часи прагне утвердити себе в цьому світі будь-якими формами зовнішнього та внутрішнього прояву. Звісно, що для кожного нового покоління світ завжди різний, і утверджувати себе доводиться по-різному.

Зважимо на те, що молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мусять бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому зараз чітко треба з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед кожною людиною зокрема з метою допомогти їй виробити єдино правильну соціально компетентну життєву програму. У цьому слід вбачати сплановані дії тих, хто має безпосереднє відношення до виховної роботи: деканів факультетів, їх заступників, кураторів, викладачів вищої школи.

Однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його успішної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди розвивається та виходить за межі свого фаху; вважає свою професію великою цінністю. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. Тому-то для розв'язання проблем організації виховної діяльності в умовах ВНЗ використовується компетентнісний підхід, що є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи вищої освіти. У ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті знань, умінь та навичок, а передбачає виконання важливих ключових функцій, які стосуються різних сфер. Використання компетентнісного підходу залежить сьогодні не від економічних показників держави, а, передусім, від рівня освіченості особистості. Цей підхід передбачає успішне розв'язання складних проблем, які виникають у міжособистісних стосунках, у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина країни, члена родини, при виборі майбутньої професії тощо. Безумовно, що без знань педагогіки й психології у цьому питанні не обійтися.

Для дослідників зазначеної проблеми буде цікавим той факт, що у сучасній психологічній науці з'явився новий напрям досліджень особистості, пов'язаний із визначенням особистісних факторів позитивного функціонування людини, що забезпечують її суб'єктивне, психологічне та соціальне благополуччя. Вітчизняні вчені та провідні викладачі Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава [7] розглядають такі основні аспекти, які цікавлять дослідників у галузі позитивної психології, зокрема, роль позитивних емоцій у життєдіяльності людини (Фредріксон), "позитивні риси характеру" (character strengths), психологічні ознаки істинного щастя (autentic happiness) – суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя тощо, а також новітні досягнення у галузі позитивної психології, які дають уявлення про перспективність розвитку цього напрямку [7, с. 212]. Розгляд саме основних аспектів, які цікавлять дослідників у галузі позитивної психології та гуманної педагогіки, зокрема, роль позитивних емоцій у життєдіяльності людини, мають відіграти помітну роль у побудові міжособистісних взаємин між студентами й викладачами, між волонтерами й дітьми-сиротами.

На думку Е. Л. Носенко, дослідження у галузі позитивної психології протягом більшої частини ХХ ст. були дуже нечисленними; їх кількість почала зростати лише наприкінці 1980-х – на поч. 1990-х рр. І зараз, на початку ХХІ ст., спостерігається помітний сплеск зацікавленості психологів проблематикою позитивної психології [7, с. 212]. На думку авторів, виокремились три основні фундаментальні положення, на базі яких розвиваються дослідження у галузі позитивної психології. Як підкреслюють провідні дослідники, першим із цих положень є вивчення ролі позитивних емоцій у

забезпеченні успішного функціонування людини, наприклад, емоції радості. Друге положення пов'язане з важливістю дослідження індивідуальних розбіжностей у рисах особистості, які сприяють позитивному функціонуванню людини. І третє положення стосується вивчення інституціональних ініціатив поширення ідей позитивної психології (наприклад, організація навчання у школі з урахуванням вимог позитивної психології, забезпечення здорового психологічного клімату у професійному оточенні, здорових умов праці). Переважна більшість дослідників на сьогоднішній день сконцентрувала увагу на дослідженні перших двох із зазначених фундаментальних положень позитивної психології. На їх думку, під впливом позитивних емоцій завдяки ефекту розширення мисленнєвої і поведінкової активності людини позитивні емоції можна розглядати як важливий фактор, що формує нові ресурси поведінки людини.

Автори наводять приклади того, як провідна сучасна дослідниця у галузі позитивної зарубіжної психології Фредріксон та її колега Томас Джойнер у 2002 р. продемонстрували феномен формування нових ресурсів під впливом позитивних емоцій у процесі проведення оригінального емпіричного дослідження. Вони провели п'ятитижневе спостереження за поведінкою досліджуваних, під час якого останнім пропонувалось креативно виконувати серію завдань, пов'язаних з подоланням певних ускладнень. Дослідники встановили, що початкові рівні позитивних емоцій виявились гарним фундаментом для прогнозування загального розширення і збагачення можливостей креативного вирішення проблем. Ці зміни у поведінці, у свою чергу, зумовили появу подальших позитивних емоційних переживань. Контролювання початкових рівнів позитивних емоцій і рівня впорання з певними проблемами виявило таку закономірність: позитивні емоції розширюють можливість позитивного впорання із будь-якою ситуацією. Ці результати зберігались тільки для позитивних емоцій, для негативних їх не було встановлено. Отже, позитивні емоції можуть допомагати породжувати нові ресурси, підтримувати почуття вітальної енергії і відкривати перспективи для використання більших ресурсів. Фредріксон і Джойнер (2002) назвали цей ефект "undoing spiral" – ефект розкручування згорнутої спіралі [7, с. 217–218].

Розширюючи модель позитивних емоцій, Фредріксон зі співавторами дослідили потенціал позитивних емоцій у вирішенні людиною окремих складних проблем, що виникають у її житті. Вони висунули гіпотезу, що з урахуванням виявленого ними ефекту впливу позитивних емоцій на розширення репертуару можливостей вирішення життєвих проблем емоції "радість" і "задоволення" (contentment) можуть розглядатись як антиподи негативних емоцій. Щоб перевірити цю гіпотезу, дослідники створили умови, за яких усі учасники досліджень отримували змогу перебувати протягом певного часу в ситуаціях, які стимулювали появу в них негативних емоцій і безпосередньо після цього – появу емоцій у діапазоні від легкої радості до суму. Дослідники провели кардіоваскулярні вимірювання і операціоналізували час, протягом якого людина позбавлялася одного емоційного стану і переходила в інший або поверталась до свого звичного фонового стану. Автори встановили, що під впливом емоцій *радість* і *задоволення* люди спроможні позбавитись ефекту впливу на них попередніх негативних емоцій швидше, ніж за відсутності можливості відчути позитивні емоції безпосередньо після негативних. Результати дали підставу висловити припущення, що існує несумісність позитивних і негативних емоцій і що можна позбутися потенційного ефекту негативного емоційного досвіду шляхом створення умов для переживання безпосередньо після нього радості чи задоволення.

Враховуючи отримані емпіричні дані відносно того, що позитивні емоції допомагають швидше знаходити ресурси для вирішення проблем і позбавляються негативних переживань, зарубіжні дослідники Фредріксон і Лоад (2005) висловили також припущення, що позитивні емоції можуть асоціюватися з оптимальним рівнем психічного здоров'я людини і суб'єктивного благополуччя [7, с. 244]. Цю тезу можна використати у роботі професійних і непрофесійних волонтерів, а саме фахівців соціально-педагогічної сфери, педагогів ВНЗ, студентської та учнівської молоді.

Зрозуміло, що студентам притаманне прагнення здійснити себе через свою професійну діяльність, яка була б, бажано, позитивною, та самореалізуватися у ній. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення є у полі зору викладачів професійної освіти. Залучення студентів до її розробки може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії кожного із студентів. Тому надзвичайно важливо, щоб на ранніх етапах

професійного становлення студенти почали осмислення своєї позанавчальної діяльності, побачили її зв'язок із цілями й завданнями обраної майбутньої професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх життєвих та професійних орієнтирів, за словами І. Д. Беха [1, с. 233].

Нам видається, що такою роботою може бути добродійна, волонтерська діяльність студентів під час навчання у ВНЗ. Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської та громадської роботи останнім часом стає предметом наукових досліджень як автора цієї статті (м. Дніпропетровськ), так і Т. Л. Лях (м. Київ), С. Я. Харченка (м. Луганськ), В. С. Петровича (м. Луцьк), Н. В. Заверико (м. Запоріжжя), А. І. Конончук (м. Ніжин) та ін. [2; 3; 5; 6]. Зрозуміло, що успішна професійна підготовка можлива за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у ВНЗ, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів, волонтерських груп, у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти, збереження здоров'я молоді. Сьогодні переважна кількість студентів займається волонтерською роботою, сформовано її оптимальну модель в умовах ВНЗ, що включає ефективні механізми залучення та відбору, навчання й моніторингу, супервізії та заохочення, які є основними етапами діяльності волонтерів. Нагромаджено позитивний досвід волонтерської роботи з дітьми-сиротами та дітьми з особливими потребами у Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара завдяки створенню громадського об'єднання у структурі вищого навчального закладу – Центру соціальних ініціатив і волонтерства [2, с. 50–59].

Останнім часом в Україні у соціальній та педагогічній сферах успішно працюють волонтери з числа учнівської та студентської молоді, у яких сформована готовність до волонтерської роботи, які під час цієї роботи набувають знань, умінь та професійних навичок, а також відчують позитивні емоції радості щоразу, допомагаючи дитині у складній життєвій ситуації тощо. На думку дослідниці Н. Є. Тимошенко, залучаючи волонтерів до діяльності в організації, керівництво чи координатори діяльності волонтерських груп повинні створювати необхідні умови для роботи волонтерів та чітко проговорювати, а краще прописувати, якими ресурсами та що повинен робити волонтер. Волонтерська робота завжди вимагає попереднього матеріального внеску організації або певних зусиль з її боку. Тобто забезпечувати діяльність волонтерів необхідними ресурсами. Розглядаючи ресурси для забезпечення волонтерської діяльності, розуміємо сукупність витрат: матеріальних, технологічних, фінансових, інформаційних, кадрових, особистісних, які використовуються для досягнення мети організації [6, с. 59]. Ресурсне забезпечення діяльності волонтерів виступає однією з найважливіших складових і включає в себе сукупність різних інструментів, що є у розпорядженні організації, а саме: нормативно-методичного, наукового, технічного, організаційного, інформаційного забезпечення. Ця сукупність складається з різних засобів, джерел і можливостей, необхідних для реалізації визначених цілей, які поставлені перед волонтерами. Інформаційне забезпечення визначається як сукупність інформації на друкованих та аудіо-, відеоматеріалах. Ця інформація може бути як зовнішня, що сприяє підвищенню ефективності виконання завдань, які стоять перед волонтерами, так і внутрішня з усіх питань, що стосується їх діяльності. Нормативно-методичне забезпечення розглядається як сукупність зовнішніх і внутрішніх регламентів, а також інших документів (права та обов'язки волонтера, угода про співпрацю, інструкції з техніки безпеки, інструкції з виконання завдань, внутрішні методичні рекомендації тощо). Організаційне забезпечення включає сукупність вимог і умов, що визначають організаційні аспекти діяльності волонтерів в організації (формалізовані вимоги до конкретних волонтерів, критерії оцінки діяльності волонтерів, ресурсне забезпечення робочих місць тощо). Фінансове забезпечення розглядається як сукупність витрат на забезпечення волонтерської діяльності в цілому і конкретних її елементів (витрати на проїзд тощо).

Отже, ресурсне забезпечення волонтерської діяльності в організації – це сукупність матеріальних і нематеріальних ресурсів, які необхідні для роботи волонтерів, спрямованих на підтримку та реалізацію заходів чи на виконання завдань [6, с. 60–61].

Аналіз сучасної соціальної ситуації у волонтерській діяльності студентів дає змогу стверджувати, що ефективний стан вихованості молодого покоління зумовлений не лише нинішньою освітньою системою, а й емоційним досвідом – завдяки створенню

умов педагогами й супервізорами для переживання безпосередньо після діяльності радості чи задоволення. Важливим завданням у галузі позитивної психології, котре самі автори теорії вважають завданням номер один, є створення у виробничих і навчальних колективах умов для забезпечення позитивного функціонування людини, підтримання позитивних емоцій, забезпечення таких організаційних умов і взаємовідносин між вихователями і дітьми, керівниками і підлеглими, які сприяли б збереженню психологічного здоров'я [7, с. 227].

Література

1. 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.
2. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
3. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні : наук.-навч.-метод. посіб. для студ., магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соц. роботи, соц. педагогіки / за заг. ред. С. Я. Харченка ; авт. кол.: С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова та ін. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2008. – 320 с.
4. Лукач О. М. Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді / О. М. Лукач // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – Вип. 13. кн. 2. – С. 402–410.
5. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях. – К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 160 с.
6. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Л. Лях ; авт. -кол. З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.
7. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2010. – 264 с.

УДК 37.014

СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПАТРОНАЖНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Голубенко Т. О.

У статті висвітлюються особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. Розкривається зміст, компоненти, критерії та показники даного феномену. Підкреслюється необхідність дослідження форм і методів діагностики особистісних індивідуальних якостей студентів з метою їх максимальної реалізації у патронажній роботі з людьми похилого віку.

Ключові слова: професійна готовність, соціальний працівник, складові готовності, людина похилого віку, патронажна робота.

В статье показаны особенности процесса формирования готовности будущих социальных работников к патронажной работе с людьми пожилого возраста. Раскрываются содержание, компоненты, критерии и показатели данного феномена. Подчеркивается необходимость исследования форм и методов диагностики личностных индивидуальных качеств студентов с целью их максимальной реализации в патронажной работе с людьми пожилого возраста.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная готовность специалиста социальной сферы, человек пожилого возраста, патронажная работа.

The article highlights peculiarities of the process of forming prospective social workers' preparedness for regular home visits to elderly people. The content, components, criteria and indicators of this phenomenon are described. The necessity of research into the forms and methods of identifying individual personality traits of students with the aim of realizing their full potential in regular home visits is underlined.

Key words: professional preparedness, social worker, components of preparedness, elderly people, regular home visits.

Постановка проблеми. У зв'язку із подальшим збільшенням кількості людей похилого віку потреби сучасного суспільства вимагають здійснення висококваліфікованої допомоги людям похилого віку, особливо тим, хто залишається у домашніх умовах. Це зумовлює актуальність проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. Тому система освіти потребує змін у навчально-виховному процесі при професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Підготовка до професійної діяльності – це цілеспрямований процес формування готовності до виконання комплексу завдань, які слід виконувати випускникам освітньої установи.

У своїй монографії відомий науковець О. Г. Карпенко відмічає, що "окреслення багатогранних наукових підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників дозволило вирішити проблему розвитку професіоналізму студентів і виявити оптимальні шляхи забезпечення високого рівня готовності до професійної діяльності" [2, с. 46].

Як зазначає В. О. Сластьонін, "зазначений у наступний час перехідний період до нових ринкових виробничих відносин поставив ряд питань про необхідність нових орієнтирів, які дозволили б людині (у тому числі людині похилого віку) більш успішно реагувати на несподівані, часто складні умови виробничої діяльності". Саме із цих причин здійснення патронажної роботи з людьми похилого віку стали тепер особливо актуальними.

Аналіз досліджень та публікацій. В наукових дослідженнях порушуються питання необхідних особистісних рис соціального працівника та складових готовності майбутніх соціальних працівників (В. Бех, І. Пінчук, І. Мигович), проблеми професійної

взаємодії як процесу цілеспрямованої комунікативної інтеракції між соціальним працівником і клієнтом, професіоналізму, продуктивності й ефективності діяльності спеціалістів соціальної сфери. Ці аспекти суспільного буття широко висвітлюються в зарубіжній літературі (У. Лоренц, С. Шардлоу, Ш. Рамон та ін.), знайшли вони відображення і у вітчизняних дослідженнях (С. Толстоухова, О. Безпалько, Р. Вайнола, В. Васильєв, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик та ін.).

В останні три-чотири роки тема соціальної допомоги людям похилого віку стала об'єктом пильного розгляду з боку різних соціально-гуманітарних дисциплін (Е. Малихіна, Л. Солдатова, Г. Сухобська, Н. Ускова). Робота соціальних служб вивчалася такими авторами, як В. Бочарова, Ю. Галигіна, Н. Дем'янова, О. Покручіна, О. Пшеніцина, М. Фірсова, Є. Холостова, В. Хухліна, С. Шеденкова, З. Янкова, Р. Яцемірська, які прямо або побічно вказують на невисоку ефективність роботи державних соціальних служб, їх нездатність у нинішньому стані охопити всі аспекти соціальної політики. До наступного часу проаналізовані загальні й правові питання соціальної роботи з людьми похилого віку (І. Біленька, В. Васильчиков, М. Єлютіна, К. Санкова, Є. Холостова, Р. Яцемірська), педагогічні та психологічні особливості віку (О. Краснова, Т. Колєніченко, О. Лідерс, С. Максимова, Ю. Мацкевич, Х. Порсева, О. Хухлаєва та ін.). Але, як показав теоретичний аналіз, не розкриті аспекти патронажної роботи з людьми похилого віку в умовах територіальних центрів соціального обслуговування.

Мета даного дослідження – визначити складові готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Національна Асоціація Соціальних Працівників США визначила наступні цінності як головні в професії соціального працівника: особистість є головною турботою суспільства, особистості в цьому суспільстві взаємозалежні, особистості мають суспільні обов'язки один перед одним, існують загальні людські потреби, які випробовує кожний, але по суті кожна людина унікальна, істотним атрибутом демократичного суспільства є реалізація кожною особистістю свого повного потенціалу й прийняття на себе повної відповідальності через активну участь у житті суспільства, суспільство відповідальне за те, щоб кожна перешкода на шляху до самореалізації була переборена й відвернена [9].

Цінності патронажної роботи соціальних працівників з людьми похилого віку можна поділити на два типи: цінності самодостатнього й інструментального типу. До першого типу відносяться загальні цінності соціальної роботи як особливого виду професійної діяльності. До таких цінностей прийнято відносити: соціальну значущість професії; відповідальність перед суспільством, клієнтом, професією; творчий характер праці; можливість професійного самоствердження тощо. Цінності другого типу відбивають специфіку конкретної професійної діяльності й містять у собі цінності-відносини, цінності-якості, цінності-знання. До типу специфічних інструментальних цінностей патронажної роботи з людьми похилого віку ми відносимо знання особливостей соціальної роботи з людьми похилого віку; визнання важливості даного напрямку для підтримки людини похилого віку, визнання індивідуальності й значущості кожного клієнта; творчих підхід до рішення проблем клієнта; наявність професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців.

Готовність майбутнього соціального працівника до патронажної роботи з людьми похилого віку полягає у засвоєнні повного складу спеціальних знань (з навчальної дисципліни) у вищому навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих якостей особистості.

Функціонально розрізняють такі складові готовності спеціаліста до професійної діяльності: морально-психологічна або мотиваційна, науково-теоретична і практична. Сукупність потреб і мотивів, що характеризують спеціаліста, складають його мотиваційно-потребову сферу. Структура мотиваційної сфери фахівця, який досягнув вищого рівня сформованості особистості, передбачає наявність у нього домінуючих мотивів, які підпорядковують собі інші потреби і мотиви, що набувають у його життєдіяльності провідного значення.

Мотиваційна готовність виражається у загальній орієнтації на професії типу "людина – людина", в подальшому формуванні мотиваційно-цілісного ставлення до професії соціального педагога і соціального працівника. Практична ж діяльність формує його соціальні і професійні позиції. Вона пов'язана з виконанням різноманітних соціальних ролей: посередника між дітьми і дорослими, між сім'єю і соціальними

службами; порадника, друга, експерта, психотерапевта, помічника та ін. Оволодіння різними ролями визначає рівень професійної компетентності соціального педагога, що характеризує єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення соціально-педагогічної діяльності [1, с. 10].

О. Г. Карпенко також зазначає, що однією із складових готовності, зокрема її основою, є компетентність [2, с. 163].

Ми погоджуємось з цією думкою, тому готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокomпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків [6].

Разом з тим важливими складовими професійної готовності фахівця є його професійна та загальна ерудиція, професійний світогляд, необхідний рівень соціального розвитку та соціальної зрілості особистості фахівця, що дозволяє йому правильно орієнтуватися в соціальній обстановці (політичній, правовій, економічній, релігійній, етичній).

Поелементний склад готовності до професійної діяльності включає в себе:

- мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності;
- когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності;
- операційний компонент – сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності;
- особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності [8].

Функції цих компонентів забезпечують: творчу спрямованість; інноваційну обізнаність; його технологічну озброєність у сфері проблем соціальної сфери; оперативну самокорекцію й оцінку рівнів готовності до професійної діяльності в себе та в інших.

О. Г. Карпенко виділяє такі компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний, соціально-професійний [2, с. 179], а також окреслює такі критерії, як світоглядний, змістовий і операційний, та має кілька етапів: адаптивно-ознайомлювальний, пошуково-інформаційний, практико-моделювальний та аналітико-загальнювальний [2, с. 204–205].

У дисертаційному дослідженні Н. І. Клокар готовність структурується на три компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, процесуальний.

К. М. Дурай-Новакова, визначаючи структуру професійної готовності, виділяє в ній п'ять компонентів:

1. Мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви діяльності).
2. Орієнтаційно-пізнавальний (знання й подання про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи розв'язання професійних завдань).
3. Емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків).
4. Операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості, адаптація до вимог, виконання професійних ролей і до умов професійної діяльності).
5. Установчо-поведінковий ("настрій" на сумлінну роботу) [4].

Виходячи із вищесказаного, ми вважаємо, що структура професійної готовності майбутнього соціального працівника до патронажної роботи – це системна діяльність, яка включає в себе наступні етапи: 1) діагностико-коректуючий; 2) навчальний; 3) аналітико-регулятивний.

Ефективність формування готовності майбутнього соціального працівника до патронажної роботи з людьми похилого віку буде визначатися такими показниками:

- 1) спрямованість майбутніх соціальних працівників на індивідуальний підхід до навчання;
- 2) орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки соціального працівника;
- 3) вироблення на цій основі форм і методів роботи;
- 4) зростання професійної майстерності соціального працівника [8].

Суть процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку слід трактувати як зміну станів у розвитку готовності від нижчого до максимально можливого рівня в конкретних умовах.

На думку О. Г. Карпенко, готовність не можна розглядати окремо від особистості, категорія "готовність" має розглядатися як єдність двох взаємообумовлених, взаємопов'язаних компонентів: готовність до діяльності і готовність особистості до розвитку та саморозвитку (самоудосконалення, самокорекції, самоуправління) [2, с. 165].

А. Ляшенко пропонує готовність соціального працівника розглядати в кількох варіантах:

- 1) як формування психофізіологічної установки суб'єкта, особистості;
- 2) як сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність;
- 3) як професійно сформовані якості у вищому чи середньому спеціальному закладі;
- 4) як здатність до самовдосконалення у професії [5].

Але, незважаючи на певні розбіжності у позиціях авторів (тут не йдеться про кардинальне протистояння), вже існує думка про готовність як певний психічний стан, "передстартову активізацію" людини.

Виходячи з наведених вище варіантів трактування поняття "готовність", можна стверджувати, що компоненти готовності будуть виступати як ознаки її сформованості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критеріальні показники сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку

Компоненти готовності	Критеріальні показники
Мотиваційно-особистісний	1. Характер ставлення до патронажної роботи з людьми похилого віку. 2. Направленість особистості майбутнього соціального працівника. 3. Життєві установки: намір та схильність, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю
Змістовий	1. Наявність та рівень професійних знань, які відображають специфіку патронажної роботи з людьми похилого віку. 2. Розвиток професійного мислення, соціального інтелекту, які проявляються у теоретичній та практичній підготовці
Операційно-дієвий	1. Самооцінка своєї готовності до патронажної роботи з людьми похилого віку. 2. Ступінь сформованості когнітивних, комунікативних, конструктивних та організаційних умінь. 3. Здатність до самоаналізу та самокорекції

Функції мотиваційно-орієнтаційного компонента готовності до патронажної роботи з людьми похилого віку:

- 1) пробудження у майбутніх соціальних працівників особистісно значущого ставлення до об'єкта і предмета його діяльності;
- 2) вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних ситуацій, інтересу до планування та освоєння нового;
- 3) формування настрою і постійної орієнтації на майбутню діяльність, а саме – патронажну роботу з людьми похилого віку.

Таким чином, мотиваційно-особистісний компонент виступає основою для структурування основних властивостей і якостей особистості майбутнього соціального працівника як професіонала; виконує регулятивну та орієнтовну функції в процесі підготовки майбутнього соціального працівника до патронажної роботи з людьми похилого віку.

Функції змістового компонента:

1) формування готовності до продуктивної педагогічної творчості (креативності), що включає в себе: вміння творчо переосмислювати нововведення; адаптувати впроваджені методики; прагнення до оволодіння новими професійними методами і засобами;

2) отримання та збагачення інформації про сутність і структуру пошукової діяльності;

3) реалізація умінь оперувати даною інформацією при здійсненні патронажної роботи з людьми похилого віку.

Таким чином, змістова готовність проявляється через уміння визначати найбільш ефективні прийоми і способи впровадження, майстерне володіння технологіями, методиками тощо.

Функції операційно-дієвого компонента: вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвинутості особистісних якостей, що забезпечують готовність майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку. Виходячи із цього, операційно-дієвий компонент виконує функцію контролю та спрямованої на об'єкт і корекцію процесу підготовки соціального працівника до патронажної роботи з людьми похилого віку.

Отже, такий поділ, на наш погляд, є найбільш вдалим і доцільним для використання при побудові моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку.

Проведений нами вище аналіз дає підстави сформулювати ряд науково-обґрунтованих висновків: майбутніх соціальних працівників слід навчати цілісних продуктивних моделей діяльності, які відображають загальні стратегії соціальної роботи, а також дають можливість студентам оволодіти патронажною роботою з людьми похилого віку та аналізом ефективності соціально-педагогічних ситуацій, моніторингом у соціальній роботі.

Подальшої уваги, на наш погляд, потребує більш глибоке дослідження критеріїв, форм і методів діагностики особистісних індивідуальних якостей студентів з метою їх максимальної реалізації у патронажній роботі з людьми похилого віку.

Література

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 240 с.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; за ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов и педагогической деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук / Дурай-Новакова К. М. – М., 1983. – 356 с.
4. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 87 с.
5. Ляшенко А. И. Профессиональное становление социального работника (Опыт системного акмеологического исследования) : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Ляшенко А. И. – М., 1994. – 135 с.
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. 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.
8. Уруський В. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності метод. посіб. / В. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.
9. Устав Национальной Ассоциации Социальных Работников США. Кодекс этики социального работника США. – М., 1991. – 39 с.

УДК 37.013.42

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Зінченко Т. В.

У статті розглядається процес підготовки студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя до здійснення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх закладах як важливий напрямок соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна орієнтація, зміст, форми та методи профорієнтаційної роботи.

В статье рассматривается процесс подготовки студентов Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя к осуществлению профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях как важное направление социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, содержание, формы и методы профориентационной работы.

The article describes the process of training students at Nizhyn Gogol State University for providing vocational guidance in general education schools as an important area of socio-pedagogical work.

Key words: professional orientation, content, forms and methods of vocational guidance.

Однією з освітніх проблем у сучасному суспільстві особливого значення набуває проблема самовизначення молоді людини. Професійне самовизначення стає центральним новоутворенням юнацького віку. Це нова внутрішня позиція, яка включає усвідомлення себе членом суспільства, прийняття та визначення свого місця в ньому, а також наявність необхідних знань для утвердження та реалізації свого фахового становлення, цілісна система уявлень про власну особистість та сформована світоглядна позиція. Оскільки сучасне суспільство, ринок праці, нові форми власності, конкуренція дуже швидко змінюються і висувають перед новими поколіннями все складніші і ширші вимоги, то для успішного професійного становлення особистості покликана профорієнтаційна робота як один із напрямків навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах. Якщо вибір професії зроблено необґрунтовано, то це приносить молодій людині розчарування, психологічні, соціальні та економічні втрати, що в подальшому не дає можливості розкрити повною мірою свої здібності та реалізувати свої можливості. Тому кожна молода людина повинна навчитися орієнтуватися у світі традиційних і нових професій, розуміти їхню суть, особливість та доступність, а допоможе їй у цьому соціальний педагог. Тому соціальний педагог повинен бути готовим до такої професійної діяльності, метою якої є допомога підростаючому поколінню самовизначитися і самоствердитися в доцільності й правильності свого професійного вибору.

Слід зазначити, що в Україні не достатньо сформована цілісна державна система профорієнтаційної роботи, хоча досліджень, присвячених вивченню проблеми професійного самовизначення молоді, немало. Результати досліджень профорієнтаційної роботи в Україні представлені у працях О. Джури, В. Кавецького, А. Массанова, В. Матвієвського, Л. Мітіної, Н. Побірченко, І. Уличного та ін. Питання профорієнтації у дисертаційних дослідженнях аналізували О. Дебенько, В. Дрижак Л. Д'якова, Г. Климов, Л. Макарова, І. Матяш, О. Медведенко, К. Нестеренко, В. Омеляненко, Д. Разанов, О. В. Хільковець, Л. Тименко, О. Тополь, О. Турініна та ін. Вагомим внеском у дослідженнях профорієнтації є докторська дисертація Б. Федоришина "Психолого-педагогічні основи професійної освіти" (1996 р.). Питання підготовки соціальних педагогів досліджували А. Алексюк, В. Алфімов, С. Батищев, Б. Вульфсон, А. Джуринський, А. Мудрик, З. Малькова, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Сластьонін тощо.

Метою даної статті є аналіз досвіду підготовки студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, які навчаються за спеціальністю "Соціальна педагогіка", до здійснення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

При визначенні завдань та змісту даної підготовки майбутніх соціальних педагогів необхідно спершу розглянути суть процесу професійної орієнтації.

Професійна орієнтація виступає як цілеспрямована діяльність, пов'язана з формуванням у підростаючого покоління професійних інтересів та нахилів відповідно до особистих здібностей, до вільного, усвідомленого, науково обґрунтованого вибору професії, з урахуванням як потреб суспільства, так і своїх інтересів та здібностей до вибору професії. Основним об'єктом цієї системи є особистість учня у різних вікових періодах розвитку, починаючи від молодшого шкільного віку.

Основне завдання профорієнтаційної роботи не залежить від місця розташування школи чи умов, у яких вона працює, і залишається постійним. Постійний і об'єкт профорієнтації – школяр зі своїми індивідуальними психологічними особливостями, з певними закономірностями розвитку психологічної структури його особистості, з його потребами і можливостями.

Сучасні вимоги професійного середовища, для яких характерне широке використання інформаційних та комп'ютерних технологій, швидке впровадження досягнень науки й техніки у виробничий процес, формують соціальне замовлення на фахівців, які здатні швидко адаптуватися до динамічного виробництва, легко переключатися на споріднені види діяльності, здатні до безперервного самовдосконалення впродовж життя. Головна проблема, що виникає під час входження молодшої людини у професійне середовище, є її відповідність рівню вимог професійного середовища. Для вирішення даної проблеми існують різні засоби, серед яких чільне місце належить системі професійної орієнтації учнівської молоді. В.Васильєв виділяє ряд характерних ознак, які істотно впливають на особливості професійного самовизначення сучасної молодшої людини: динамічність ринкового середовища; домінуюча активність особистості й свобода вибору напряму професійного зростання та, водночас, повна відповідальність за власний професійний вибір; розуміння особистістю соціальної справедливості не як рівності прибутків, а як рівності шансів на суворе дотримання правових та моральних правил ділової активності; повага до добробуту людини, підґрунтям якого є особистий талант, напружена праця та професійна творчість; економічний зиск вчинків особистості у різних сферах життєдіяльності; індивідуалізм, самостійність, розважливість, готовність до ризику в процесі реалізації власних інтересів.

Важливим компонентом успішного здійснення профорієнтаційної роботи є висококваліфіковані соціальні педагоги, які будуть здійснювати таку діяльність.

Отже, профорієнтаційна робота у загальноосвітніх закладах є багатогранною та відповідальною. Професійна підготовка соціальних педагогів у даному напрямку передбачає опанування комплексом знань, умінь та навичок. Знання про систему профорієнтаційної роботи, її компоненти, учасників, етапи її здійснення, методи та форми роботи; світ професій, їх класифікації, вимоги професії до фахівця, ринок праці, умови навчання та працевлаштування; про особистість, її фізичний, психічний та соціальний розвиток; про типові помилки при виборі професії та шляхи їх усунення. Цілеспрямована підготовка соціального педагога до здійснення професійної орієнтації відбувається у межах вивчення навчальної дисципліни "Основи профорієнтаційної роботи". Програма даної дисципліни спрямована на озброєння майбутніх соціальних педагогів теоретичними та практичними знаннями, необхідними для створення сприятливих умов та успішного вибору майбутньої професії школярами, роботи із педагогами, школярами та їх батьками, різноманітними формами та методами роботи.

Навчальна дисципліна "Основи профорієнтаційної роботи" вивчається студентами спеціальності "Соціальна педагогіка" у другому семестрі за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" як дисципліна за вибором університету. Програма розрахована на 72 години, з них: лекції – 20 годин, семінарські заняття – 10 годин, індивідуальна робота – 7, самостійна робота – 35 годин.

Навчальна діяльність студентів над змістом курсу передбачає теоретичне опрацювання матеріалу програми на лекціях, обговорення ключових понять та актуальних проблем на семінарських заняттях, написання та захист індивідуального завдання. Вивчення навчальної дисципліни "Основи профорієнтаційної роботи" завершується заліком.

Мета навчальної дисципліни – допомогти студентам засвоїти основні закономірності та особливості профорієнтаційної роботи соціального педагога, оволодіти сумою знань і навичок, необхідних для здійснення власної успішної професійної діяльності, та реалізувати їх у молодіжному середовищі.

У результаті вивчення даної дисципліни студенти мають оволодіти такими знаннями і вміннями:

- 1) знання про профорієнтаційну діяльність в цілому, зміст поняття, складові профорієнтації, її функції, види, форми;
- 2) знання про особливості профорієнтаційної діяльності соціального педагога з різними категоріями оптантів;
- 3) знання про світ професій як багатогранне явище;
- 4) знання про класифікації професій;
- 5) вміння визначати професійну спрямованість оптанта;
- 6) вміння користуватися психологічними методиками для визначення професійної спрямованості молодої людини; застосування професіограми в профорієнтаційній діяльності;
- 7) вміння розробляти профорієнтаційний тренінг для молоді.

У зміст профорієнтаційної роботи школи входить:

- 1) формування світогляду, відповідального ставлення до праці, суспільної власності, виховання інтересу до робітничих професій;
- 2) широке ознайомлення учнів з різними галузями народного господарства, найбільш розповсюдженими масовими професіями у процесі вивчення основ наук, трудового навчання; позакласної та позашкільної роботи;
- 3) всебічне вивчення підлітків, виявляти, вивчати та розвивати їх інтереси, нахили та здібності, а також фізичні та психічні можливості;
- 4) допомога школярам у набутті умінь, навичок, необхідних для виконання різних видів трудової діяльності як у школі, так і у виробничих умовах, з урахуванням їх інтересів та нахилів;
- 5) ознайомлення учнів з вимогами, які висувають конкретні професії до обсягу знань загальноосвітніх предметів, умінь і навичок, а також з характером роботи майбутніх спеціалістів;
- 6) консультації учнів щодо професій, інформація про навчальні заклади, у яких можна оволодіти відповідними спеціальностями тощо;
- 7) допомога учневі в оцінці своїх здібностей та якостей стосовно конкретного виду трудової діяльності відповідно до його нахилів;
- 8) формування активного ставлення до свідомого вибору професії; подальший аналіз адаптації випускників школи на підприємстві, ефективності педагогічних методів впливу.

Ефективне засвоєння студентами знань та набуття умінь можливе лише при поєднанні різних видів та форм самостійної роботи й аудиторного навчання. До кожного семінарського заняття студенти виконують завдання практичного характеру, розробляють професіограми, конспекти заходів профорієнтаційного змісту (бесіди, свята, вечори, навчальні екскурсії), моделі стендів для кабінету професійної орієнтації у школі тощо. Це дозволяє виробляти практичні навички для майбутньої професійної діяльності, які студенти апробують та закріплюють під час проходження практик (соціально-виховної (літньої), соціально-педагогічної, стажувальної).

Підготовка школярів до професійного самовизначення забезпечується різноманітними формами та методами профконсультаційної роботи, з якими майбутні соціальні педагоги ознайомлюються у процесі вивчення вищезгаданої навчальної дисципліни. Їх реалізація створює умови для включення учнів у різноманітні види пізнавально-перетворювальної діяльності шкільного навчально-виховного процесу. Розпочинається профорієнтаційна діяльність учнів із ознайомлення зі світом професій та основами сучасного виробництва. Згодом форми та методи профконсультаційної роботи спрямовуються на підготовку учнів старшої школи до самостійного та усвідомленого профільного самовизначення. Результатом такої діяльності старшокласників стає трансформація інтересу до професії у професійний інтерес та побудова на цій основі професійних намірів, які змістовно віддзеркалюють індивідуальну освітню траєкторію.

Форма профконсультаційної роботи – це спосіб взаємодії профконсультанта й суб'єкта професійного самовизначення, який заздалегідь визначено порядком, місцем та організаційною процедурою проведення. Форми профконсультаційної роботи залежать від складу та кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи. Згідно з цими характеристиками форми профконсультаційної роботи поділяються на загальні та специфічні. До загальних форм відносяться: індивідуальні, групові, колективні,

класні та позакласні, шкільні та позашкільні. Специфічні форми профконсультаційної роботи поділяються: а) за тривалістю – на разові, короткострокові, середньотривалі, довготривалі; б) за напрямом допомоги – для учнів, їх батьків, учителів; в) за змістом допомоги – на інформаційні, діагностичні, формувальні. Ефективним формами роботи також є усний журнал, профорієнтаційні вечори, конференції, диспути, творчі конкурси, "круглі столи", екскурсії.

Під методами професійної консультації школярів варто розуміти способи спільної діяльності соціального педагога та учнів, які забезпечують їх підготовку до професійного самовизначення. Методи поділяються на: пояснювально-ілюстративні або репродуктивні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація, ілюстрація явищ та процесів); інформаційно-пошукові (проблемний виклад, евристичні бесіди, методи організації дослідницької діяльності, спостереження, робота з літературою тощо); активні методи (ділові ігри, метод занурення з елементами гри, контекстне навчання, ігри-вправи, аналіз ситуацій, "мозковий штурм", тематичні дискусії тощо). Остання група методів дає змогу формувати знання та вміння учнів шляхом їх включення у пізнавальну діяльність. Ці методи формують складні психічні новоутворення особистості, її спрямованість, в тому числі й професійну, характер, здібності, розвивають емоційно-вольову сферу школярів. Отже, залежно від змісту матеріалу, рівня підготовленості учнів до сприймання нової інформації та методичної підготовленості соціального педагога у процесі профорієнтаційної роботи застосовують різні комплекси методів, які створюють умови для розвитку творчої активності старшокласників, активізації їх професійного самовизначення.

Таким чином, здійснення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх закладах є важливим напрямом у професійній діяльності соціального педагога. Професійна підготовка соціальних педагогів має здійснюватись протягом усього періоду навчання, закріплюючи теоретичні знання під час проходження навчальних та виробничих практик.

Література

1. Васильєв В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності / В. В. Васильєв. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1999. – 300 с.
2. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : наук.-метод. посіб. / О. В. Мельник. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 56 с.
3. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 2001. – 480 с.

УДК 720.92+378.013+ 306

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

Карпова С. М.

У статті розглядаються результати вивчення рівня сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів за визначеними показниками; досліджуються педагогічні умови її формування в процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: художньо-професійна культура майбутнього архітектора, педагогічні умови формування художньо-професійної культури.

В статье рассматриваются результаты изучения уровня сформированности художественно-профессиональной культуры будущих архитекторов по определенным показателям; исследуются педагогические условия ее формирования в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: художественно-профессиональная культура будущего архитектора, педагогические условия формирования художественно-профессиональной культуры.

The article describes the results of studying the level of formation of prospective architects' professional artistic culture according to the determined indicators. Pedagogical conditions of its formation in the process of instruction at higher educational institutions are explored.

Key words: professional artistic culture, prospective architect, pedagogical conditions.

Актуальність дослідження. Архітектура є галуззю людської діяльності, яка за загальним визнанням містить у собі елементи матеріальної і духовної культури. Розуміння архітектурної освіти як культурної діяльності актуалізує низку проблем, найважливіша з яких – виховання майбутнього архітектора як людини високої професійної культури.

На основі культурологічного підходу вченими досліджено механізми, тенденції, умови, форми, методи і засоби формування окремих компонентів професійної культури різних спеціальностей: художніх (Н. Бакланова, Н. Валькова, Г. Веслополова, О. Ковешникова, Р. Мухутдінов, В. Сидоренко); педагогічних (Г. Железовська, Л. Заніна, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, І. А. Пальшкова, О. Л. Шевнюк); технічних (С. Батишев, В. Зінченко, Ю. Стрелков) та ін.

Разом з тим сутність, зміст, структура, функції художньо-професійної культури майбутніх архітекторів, умови її формування в процесі професійної підготовки архітектора у вищих навчальних закладах не отримали в педагогічній науці однозначного рішення. Відсутні спеціальні роботи, в яких би зазначена проблема отримала всебічний розгляд.

Мета статті – описати експериментальні дослідження педагогічних умов формування художньо-професійної культури у майбутніх архітекторів.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура в більшості джерел [2; 3] трактується як комплекс знань, умінь і навичок, оволодіння якими робить фахівця конкретного виду діяльності майстром своєї справи. Таке розуміння щодо професійної культури архітектора є досить загальним і абстрактним, оскільки не містить вказівки на складну, системну природу професійної діяльності архітектора. З давніх часів і по сьогоднішній день він є не тільки інженером-проектувальником майбутньої архітектурної споруди, але й художником, який повинен органічно вписувати цю споруду в навколишнє середовище, його природний ландшафт; фахівцем, який повинен передбачити, спрогнозувати, як ця споруда буде слугувати людству в майбутньому, наскільки вона буде відповідати їхнім нагальним інтересам, ціннісним прагненням та потребам, що постійно розвиваються [1].

У межах цієї діяльності художньо-професійна культура архітектора є сукупністю матеріальних, об'єктивованих предметів, в яких акумульовано специфічний досвід

втілення художньої культури в особливих архітектурних формах, спосіб створення яких освоюється в умовах підготовки майбутніх архітекторів до професійної діяльності в навчальному закладі архітектурного профілю.

Завдання нашого експериментального дослідження були спрямовані на: вивчення стану сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів у процесі професійної підготовки, яка забезпечується традиційною системою художньої підготовки; виявлення ефективності педагогічних умов, етапів формування художньо-професійної культури майбутніх архітекторів у процесі навчання в системі архітектурної освіти. Експериментальне дослідження сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів проводилося на базі Державної установи "Одеська державна академія будівництва та архітектури" зі студентами 1 курсу Архітектурно-художнього інституту за напрямом підготовки "Архітектура" зі спеціальності "Архітектура будівель та споруд". Експериментальне дослідження проводилося в межах вивчення дисципліни "Рисунок".

Для оцінки сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів нами були виділені: критерій навченості як вимір ступеня інформованості, зорієнтованості особистості в предметі і способах здійснення професійно-архітектурної діяльності на підставі використання художньої підготовки в умовах архітектурної освіти і в межах виконання архітектурно-проектної діяльності; критерій спроможності як вимір ступеня практичної навченості до реалізації виділеної діяльності в означених умовах; критерій схильності як вимір ступеня потреби особистості до самореалізації в архітектурно-проектній діяльності.

У структурі художньо-професійної культури майбутніх архітекторів згідно з науковою традицією були виділені і розглядалися когнітивний, операційний та мотиваційний компоненти. Когнітивний компонент у структурі художньо-професійної культури майбутнього архітектора визначився за критерієм навченості як системи художніх знань, якими він повинен володіти.

Операційний (діяльнісний) компонент у структурі художньо-професійної культури майбутнього архітектора позначався за критерієм здатності з низкою практичних умінь.

Мотиваційний компонент характеризується і проявляється за критерієм схильності в образотворчій діяльності в структурі художньо-професійної культури.

Більш докладно показниками сформованості художньо-професійної культури у майбутніх архітекторів були обрані: знання основ теорії зображення на площині; різних художньо-графічних матеріалів і технік рисунка як інструменту і засобу для вільного вираження творчих ідей за уявленнями; знання способів конструктивно-логічного моделювання; знання основ теорії композиції; уміння виразно зображувати архітектурні об'єкти в певному ракурсі, доповненням стафажем і антуражем; уміння зображувати архітектурні об'єкти по пам'яті і за поданням; уміння виконувати архітектурні начерки, ескізи, по пам'яті та з уяви у формі "подорожніх замальовок"; уміння використовувати різноманітні художньо-графічні матеріали для вираження архітектурних ідей; вміння вирішувати композиційні завдання різної складності в архітектурному проектуванні; прагнення самостійно розширювати свої знання та вміння в царині художньо-професійної культури; прагнення вдосконалити свої навички професійної образотворчої діяльності; наявність критичного об'єктивного ставлення до результатів своєї діяльності (адекватна самооцінка); наявність позитивного, конструктивного ставлення до власних труднощів і помилок; задоволеність вибором своєї професійної діяльності.

Відповідно до критеріїв і характеру прояву цих показників були позначені три рівні сформованості художньо-професійної культури у студентів архітектурних спеціальностей: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості художньо-професійної культури характеризувався відсутністю або слабо вираженим інтересом до образотворчої і професійної архітектурної діяльності. Стихійними мотивами до результатів діяльності, які згасали з появою труднощів. Відсутністю усвідомленості значущості відповідних знань і умінь. У студентів з низьким рівнем художньо-професійної культури переважав невисокий рівень розвитку художніх здібностей, об'ємно-просторового, конструктивно-логічного та композиційного мислення. У таких студентів практично відсутні уявлення взаємозалежності якості знань за всіма професійно орієнтованими і спеціальними художніми дисциплінами. Такі студенти досить пасивні на аудиторних заняттях. Середній рівень

сформованості художньо-професійної культури відповідав прояву пізнавального інтересу до образотворчої діяльності та архітектурно-проектної культури, що виражається в усвідомленні необхідності глибоких теоретичних знань і практичних умінь з предметів професійно орієнтованих архітектурних і спеціально художніх циклів, появи інтересу і настрою на заняття образотворчою діяльністю і творчістю в царині спеціально художніх дисциплін, усвідомленні значущості професійного самовдосконалення. Однак усвідомлення значущості художньо-професійної культури як складової професійної діяльності архітектора у таких студентів не виходить за межі навчального матеріалу. Виконання завдань з дисциплін спеціально художнього циклу обмежені раніше вже відомими зразками. У таких студентів недостатньо сформовані окремі елементи об'ємно-просторового, конструктивно-логічного, композиційного мислення. Високий рівень художньо-професійної культури характеризувався стійким глибоким інтересом, усвідомленістю потреби художньо-професійної культури в професійній діяльності. Студентів цього рівня відрізняла активна робота над самовдосконаленням. Прагнення виконувати професійно спрямовані завдання евристичного та творчого типу, що передбачало пошук найбільш оптимального рішення при розробці архітектурних проєктів. Усвідомлення відповідальності при здійсненні професійної діяльності. У студентів цього рівня сформовано об'ємно-просторове, конструктивно-логічне і композиційне мислення. Формування високого рівня художньо-професійної культури позначалося нами як перехід студента зі стану "Я – студент" до стану "Я – архітектор".

Для визначення факторів, що впливають на формування художньо-професійної культури майбутніх архітекторів, було проведено анкетування та вивчення продуктів діяльності студентів професійно орієнтованих архітектурних і спеціально-художніх дисциплін. Проведення спеціальних досліджень містило оцінку теоретичної та практичної, довшівської підготовки студентів; рівня прояву художніх здібностей, наявність об'ємно-просторового мислення; володіння образотворчими засобами (рисунок, архітектурна графіка); працездатності; здатності до генерування нових ідей, наявність фантазії, художнього смаку; підсумкову оцінку з дисциплін "Рисунок" і "Архітектурне проєктування". За результатами цього дослідження високий рівень практичної довшівської підготовки був виявлений тільки у 15,38 % студентів. Середній рівень був виявлений у 25,64 % студентів, низький рівень – у 58,97 % студентів. Дослідження за показниками когнітивного компонента проводилося за допомогою спеціальної анкети, яка містила питання, відповіді на які вимагали базових теоретичних знань з основ образотворчої грамоти. За результатами анкетування високий рівень теоретичної довшівської підготовки був виявлений у 10,25 % студентів. Середній рівень виявився у 43,58 % студентів, низький рівень – у 46,15 % студентів.

Художні здібності майбутніх архітекторів досліджувалися за методикою В. Киреєнко [5, с. 126]. Так, високий рівень прояву художніх здібностей було зафіксовано у 12,82 % студентів. Середній рівень був виявлений у 74,35 % студентів, низький рівень – у 12,82 % студентів. Високий рівень об'ємно-просторового мислення був виявлений у 20,51 % студентів, середній – у 66,66 % студентів, низький – у 12,82 % студентів. За показниками володіння образотворчими засобами (малюнок, архітектурна графіка) високий рівень був виявлений у 20,51 % студентів. Середній відповідно – у 66,66 % студентів, низький рівень – у 12,82 % студентів. За показником працездатності високий рівень був виявлений у 23,07 % студентів; середній – у 61,53 % студентів; низький – у 15,38 % студентів. Високий рівень художнього смаку був визначений у 20,51 % студентів; середній – у 66,66 % студентів, низький – у 12,82 % студентів. При дослідженні рівня здатності до генерування нових ідей була виявлена наступна картина: високий рівень – 15,38 % студентів, середній – 69,23 %, низький – 15,38 % студентів. Наявність високого рівня фантазії було виявлено у 17,94 % студентів; середній – у 66,66 %, низький рівень – у 15,38 % студентів.

Операційний (діяльнісний) компонент досліджувався за результатами виконання студентами завдань з дисциплін "Рисунок" та "Основи архітектурного проєктування" за наступними параметрами: композиційне розміщення зображення в заданому форматі аркуша; лінійно-конструктивна побудова, передача пропорційних відносин; розкриття теми пластичними засобами (лінія, штрих, пляма) володіння основами графічної грамоти; виразність і цілісність зображення. Для об'єктивності дослідження цього компонента враховувалася підсумкова оцінка за даними дисциплінами і самоаналіз студентів. Для обстеження з цього компонента використовувалася адаптована

нами методика Н. Качуровської [4]. Так, високий рівень підсумкової діяльності з дисципліни "Рисунок" був виявлений у 25,64 % студентів, середній – у 33,33 % студентів, низький – у 41,02 % студентів. Високий рівень підсумкової діяльності з дисципліни "Архітектурне проектування" був виявлений у 23,07 % студентів, середній – виявився у 48,71 % студентів, низький – у 28,2 % студентів. Важливо, що за результатами статистичної обробки наведених результатів було встановлено, що вага зазначених показників в сумі становить: з дисципліни "Рисунок" – 0,9006; дисципліни "Архітектурне проектування" – 0,8631.

Висновки. Таким чином, статистичними методами було доведено вагомість виділених нами показників у сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів. Подальше дослідження передбачається провести у зв'язку з визначенням ефективності педагогічних умов, що впливають на формування у майбутніх архітекторів художньо-професійної культури в процесі їх підготовки з курсу "Рисунок".

Література

1. Асессоров А. И. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Асессоров А. И. – Н. Новгород, 2009. – 20 с.
2. Валькова Н. П. Культурно-эстетический смысл и профессиональные основы художника-конструктора : дисс. ... канд. искусств / Валькова Н. П. – Л., 1985. – 160 с.
3. Веслополова Г. Н. Профессиональная деятельность как основа формирования модели архитектора : дисс. ... канд. архит. / Веслополова Г. Н. – М., 1995. – 202 с.
4. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Качуровская Н. М. – Курск, 2005. – 183 с.
5. Киреенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М., 1959. – 304 с.

УДК 37.032

ВАРІАТИВНІСТЬ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Котикова О. М.

У статті розкрито можливості проектування змісту та структури практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів залежно від обраного студентом варіанту такої підготовки. Обґрунтовано концептуальні засади та експериментально-рольовий підхід до психолого-педагогічної підготовки юристів.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів, експериментально-рольовий підхід, психолого-педагогічна компетентність майбутніх юристів.

В статье раскрыты возможности варьирования содержания и структуры практико-ориентированной психолого-педагогической подготовки будущих юристов в зависимости от выбора студентами варианта такой подготовки. Обоснованы концептуальные положения и экспериментально-ролевой подход к психолого-педагогической подготовке юристов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка будущих юристов, экспериментально-ролевой подход, психолого-педагогическая компетентность.

The article reveals possibilities of varying the content and structure of practice-oriented psycho-pedagogical training of prospective lawyers according to student choice of the type of this training. The author substantiates the conceptual foundations and the experimental-role approach to the psycho-pedagogical training of lawyers.

Key words: psycho-pedagogical training of prospective lawyers, experimental-role approach, psycho-pedagogical competence of prospective lawyers.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проектування змісту і структури практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експериментально-рольового підходу має бути спрямоване на визначення: впливу системотвірного фактору на структуру такої підготовки; завдань кожного етапу підготовки; взаємозв'язків змістових аспектів психолого-педагогічних та юридичних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У публікаціях автора обґрунтовано експериментально-рольовий підхід (ЕРП) до психолого-педагогічної підготовки (ППП) [1], концептуальні засади розроблення практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки (ПЗППП) [2] майбутніх юристів та основні проблеми формування змісту такої підготовки [3; 4]. Можливості, які надає майбутнім юристам така підготовка для формування варіативної складової індивідуального навчального плану студента, виступає предметом розгляду у цій публікації.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження виступає проектування змісту та структури (ПЗППП) майбутніх юристів на засадах ЕРП залежно від обраного студентом варіанту такої підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до визначених складових ПЗППП майбутніх юристів та її мети – формування полірольової професійної компетентності процес формування такої компетентності розподіляється на кілька етапів [3]. Етапами психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виступають: базова ППП, професійна ППП, етап апробації результатів психолого-педагогічної підготовки в процесі професійної практики майбутніх юристів у юридичній клініці. Оскільки головним результатом на кожному етапі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки виступають зміни у поведінці, психолого-педагогічному досвіді студентів, відповідно завдання, які має виконати студент, визначені згідно із системотвірним фактором:

- 1) апробація існуючих міжособистісних ролей та їх гармонізація;
- 2) опанування репертуаром професійно важливих ролей юриста, спрямоване на індивідуалізацію цього репертуару;
- 3) екстраполяція професійно важливих ролей юриста на ситуації професійної діяльності, спрямоване на інтеграцію таких ролей;

4) апробація професійно важливих ролей.

Результатом виконання завдань виступає сформованість міжособистісно-рольової та професійно-рольової компетентностей. Визначаючи завдання, ми виходили з уявлень про фази розвитку особистості: адаптації, індивідуалізації, інтеграції та розуміння сутності експеріментального навчання як зміни стадій: набуття досвіду з урахуванням існуючих концепцій; рефлексії нового досвіду; корекції існуючих концепцій; застосування цих концепцій у новій ситуації (Д. Колб). При цьому перші три завдання виконуються в процесі підготовки бакалаврів права, а четверте – в процесі підготовки магістрів права. Кожне з цих завдань передбачає самовизначення студента щодо характеристик необхідного йому психологічного новоутворення, самовираження цих характеристик у процесі рольової взаємодії, самореалізацію пріоритетних складових.

Перше завдання реалізується протягом етапу базової ПЗППП і ґрунтується на отриманні конкретного досвіду, який би розширював буденний (вітагенний) досвід студентів і поповнювався науковим. У процесі його виконання відбувається актуалізація наявного досвіду і здобуття на його основі нового. Завдання виконується у період навчання студентів на першому або другому курсі (залежно від програми ППП у конкретному ВНЗ), коли вони засвоюють загальноосвітній предмет "Психологію та педагогіку" і набувають базової психолого-педагогічної компетентності. Інші три завдання реалізуються на етапі професійної ПЗППП на старших курсах і в процесі практики у "Юридичній клініці" під час навчання у магістратурі.

Завдання ПЗППП характеризують її зміст та структуру узагальнено. Конкретизуємо їх, виходячи з позиції, що у різних університетах, як це було показано нами [5; 6], ППП реалізується на основі різних психолого-педагогічних дисциплін.

Розглянемо варіанти структури ПЗППП майбутніх юристів на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (КНЕУ). Залежно від змісту індивідуального навчального плану ППП студентів юридичного факультету може бути варіативною (табл. 1).

Студент залежно від програми ППП у конкретному ВНЗ і власного індивідуального навчального плану може обмежитись лише базовою ППП. Але відсоток таких студентів, наприклад, у КНЕУ дуже незначний, більшість з них обирають надалі або другий, або третій, або четвертий варіант ППП. Розглянемо типові моделі психолого-педагогічної підготовки з метою визначення її варіативного змісту.

Перший етап психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів є базовим, інваріантним щодо наступних етапів. Розкриємо його особливості, які визначаються ЕРП.

Перше завдання "Апробація існуючих міжособистісних ролей та їх гармонізація в процесі базової практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки" виконується на *етапі базової ППП* (допрофесійний, пропедевтичний етап; ППП як гуманітарна складова підготовки майбутнього юриста). За Д. Колбом, цей етап називається "Безпосередній досвід". Досвід, за Д. Колбом, може бути реактивним (коли з нами щось відбувається спонтанно) і проактивним (коли ми умисно прагнемо отримати цей досвід). Тобто він може бути реальним і змодельованим, запланованим і отриманим спонтанно. На першому етапі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів здійснюється на основі актуалізації індивідуального, спонтанного досвіду міжособистісних стосунків студентів у процесі тренінгу міжособистісної компетентності. Рольова поведінка у змодельованому спілкуванні надає можливість усвідомити міжособистісні ролі, розширити їх репертуар, коригувати їх з метою адаптації студентів до нових умов навчання, гармонізації стосунків у студентській групі; мотивувати до практичного опанування дисципліни "Психологія і педагогіка", а також до поглибленого вивчення психолого-педагогічних дисциплін з метою отримання кваліфікації "Викладач права", до поглиблення професійної підготовки у процесі опанування дисципліни "Юридична психологія".

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з усвідомленням і розширенням репертуару міжособистісних (особистісних) ролей у групі. Міжособистісні ролі (наприклад: "Я – людина, яка не вірить у свої сили" або "Я – людина, яка постійно озирається на минуле" тощо) гармонізуються в процесі міжособистісної взаємодії (наприклад: "Я – цілеспрямована людина, готова до надання і прийняття допомоги" або "Я – лідер" тощо) "забарвлюють" роль "Я – студент". Така гармонізація виступає чинником адаптації до нових умов навчання у ВНЗ, у тому числі в конкретній студентській групі. Зазначені гармонійні міжособистісні ролі виступають передумовою для поглиблення ППП з метою

опанування надалі інших ролей – "Я – майбутній юрист", "Я – майбутній викладач права, майбутній педагог". Формується базова психолого-педагогічна компетентність та її поведінковий компонент – міжособистісно-рольова компетентність.

Таблиця 1

Варіанти психолого-педагогічної підготовки

Курс	Дисципліна	Спеціальність	Підготовка	Компонент
Перший варіант структури психолого-педагогічної підготовки				
1	"Психологія і педагогіка"	Право	Базова	Базовий
Другий варіант структури психолого-педагогічної підготовки				
1	"Психологія і педагогіка"	Право	Базова	Базовий
2	"Психологія спілкування", "Психологія діяльності та навчальний менеджмент", "Педагогічна риторика"	Викладач права	Професійна	Вибірковий
3	"Методика викладання права", курсорова, психолого-педагогічна практика, держіспит з дисциплін психолого-педагогічного циклу	Викладач права	Професійна	Вибірковий
4	"Юридична психологія"	Право	Професійна	Вибірковий
Третій варіант структури психолого-педагогічної підготовки				
1	"Психологія і педагогіка"	Право	Базова	Базовий
2	"Психологія спілкування", "Психологія діяльності та навчальний менеджмент", "Педагогічна риторика"		Професійна	Вибірковий
3	"Методика викладання права", курсорова, педагогічна практика, держіспит з дисциплін психолого-педагогічного циклу	Викладач права	Професійна	Вибірковий
Четвертий варіант структури психолого-педагогічної підготовки				
1	"Психологія і педагогіка"	Право	Базова	Базовий
4	"Юридична психологія"	Право	Професійна	Вибірковий

Досягання цілей етапу потребує і внесення змін у зміст програми дисципліни "Психологія і педагогіка" – окрім галузей педагогіки та психології, що розглядаються за традиційною програмою, до розгляду в експериментальній додані галузі юридичної психології та юридичної педагогіки, а тема "Розвиток особистості та Я-концепція" збагачена підтемою "Психолого-педагогічні особливості професійної Я-концепції юриста".

Актуалізація психолого-педагогічних аспектів у майбутній професійній діяльності забезпечується для першокурсників також за рахунок посилення міжпредметних зв'язків – у дисципліну "Університетська освіта та юридична деонтологія", яка читається кафедрою теорії та історії держави і права у темі "Професійна культура юриста". Серед етичних, естетичних, інформаційних, політичних аспектів виокремлюється психолого-педагогічна культура юриста [7].

Зміст експериментальної програми ПЗППП майбутніх юристів включає тренінг. Тренінг міжособистісно-рольової компетентності проводиться на 1 курсі у процесі вивчення "Психології і педагогіки" викладачем кафедри педагогіки і психології.

У результаті виконання першого завдання на етапі базової ПЗППП у студентів формується позитивна мотивація до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, мотивація до самопізнання і самоуправління, уявлення про міжособистісні стосунки як цінність, завдяки якій гармонізується спілкування, прискорюється саморозвиток і самовдосконалення, розширюється репертуар рольової поведінки у галузі міжособистісних стосунків. ПЗППП на цьому етапі спрямована на створення умов, що сприяють адаптації студентів – майбутніх юристів до навчання в університеті, з'ясування міри своєї відповідальності за обрані життєві та навчальні цілі.

Припустимо, що надалі, після отримання базової ПЗППП, студент обирає *другий варіант* поглиблення психолого-педагогічної підготовки, тобто – пакет професійних психолого-педагогічних дисциплін, які передбачені спеціальністю "Викладач права" і пакет професійної дисципліни "Юридична психологія". У цьому разі у викладача, який

викладає усі ці дисципліни і проводить тренінги зі студентами, з'являється можливість здійснювати ПЗППП студентів протягом кожного року їх навчання в університеті.

Надалі розпочинається етап професійної ПЗППП, на якому виконується *друге завдання* "Опанування репертуаром професійно важливих ролей юриста, спрямоване на індивідуалізацію цього репертуару" (квазіпрофесійний етап; ППП як професійна складова підготовки юриста – майбутнього викладача права). Залежно від варіанту поглиблення психолого-педагогічної підготовки, змісту психолого-педагогічних дисциплін у різних університетах це завдання може виконуватися у два прийоми. Наприклад, спочатку студенти опановують репертуар ПВР, які забезпечують *комунікативну компетентність* майбутнього юриста і як викладача права, і як майбутнього адвоката, прокурора, судді та ін., а потім – опановують репертуар ПВР, які забезпечують *організаційну компетентність* майбутнього юриста і викладача права. Таке планування тренінгу ПРК може бути доцільним за умови дії низки факторів – перевантаженості студентів, яким важко протягом одного семестру опанувати уміннями протягом двох тренінгів; складності організаційно-управлінських ролей; доцільності наближення формування зазначених умінь до періоду навчання майбутніх викладачів права дисципліни "Методика викладання права", які складають значну частину експериментальної групи студентів. Можливий і інший підхід до реалізації тренінгу професійно-рольової компетентності – усі професійно важливі ролі опановуються протягом одного тренінгу. За Д. Колбом, цей етап називається "Рефлексія, спостереження та роздуми" – період спостереження та роздумів, аналізу навчальних здобутків, новоутворень. Це аналіз як спонтанного минулого досвіду, так і проактивного, як реального, так і змодельованого, запланованого досвіду. Предметом аналізу виступає минулий досвід опанування "Психології та педагогіки", участі в тренінгу розвитку міжособистісно-рольової компетентності, а також можливості професійно-рольового розвитку, які надають дисципліни "Психологія діяльності та навчальний менеджмент" і "Психологія спілкування".

Таким чином студенти набувають змодельований досвід опанування професійно важливими ролями, які є актуальними як для професії педагога, так і професії юриста. Оновлення змісту вищезазначених дисциплін, методики їх викладання надає можливість для ознайомлення з професійно важливими ролями, прийняття їх як моделей поведінки в межах професії. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей другокурсників, вибір ними орієнтовної професійної спеціалізації, визначення відповідності цих двох параметрів спонукає до рефлексії власної компетентності у виконанні означених ролей, а також стратегій та тактик професійного самовдосконалення.

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з усвідомленням й індивідуалізацією репертуару професійних ролей. Ролі міжособистісні (наприклад: "Я – надійна, відповідальна людина, на яку можна покластися") доповнюються ролями (наприклад: "Я – порадник / консультант, оратор"), які є професійно важливими для ефективної комунікації як викладача права, так і майбутнього адвоката, юрисконсульта та ін. Починає формуватися професійно-рольова компетентність.

Отже, виконанням *другого завдання* розпочинається формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності, що передбачає ознайомлення: з рольовою структурою професійної діяльності юриста і комплексом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних ролей. Виконання даного завдання забезпечується рефлексією минулого досвіду – набутих базових знаннях з педагогіки та психології, досвіду опанування міжособистісними ролями у тренінгу міжособистісного спілкування. Це завдання спрямоване на створення умов індивідуалізації розвитку студентів як викладачів права і майбутніх юристів.

Досягання зазначеної мети потребує і внесення змін у зміст програми дисципліни, у якій розглядаються комунікативні аспекти. Якщо ж на цьому етапі ПЗППП викладається дисципліна, зміст якої охоплює і організаційно-управлінські аспекти професійної діяльності, як, наприклад, у КНЕУ, її зміст також доцільно доповнити відповідними аспектами, пов'язаними з професійною діяльністю юристів.

Тренінг професійно-рольової компетентності юриста проводиться протягом вивчення цих двох дисциплін викладачем кафедри педагогіки і психології.

Надалі виконується *третьє завдання*, яке продовжує формування професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів – "Екстраполяція професійно важливих ролей на ситуації професійної діяльності" (квазіпрофесійний етап; ППП як професійна складова підготовки майбутнього юриста різних спеціалізацій). Це завдання

відповідає змісту стадії експеріментального навчання, за Д.Колбом, "Корекція/адаптація вихідних положень". У процесі ПЗППП майбутніх юристів реалізуються стратегії корекції набутої професійно-рольової компетентності з метою досягання її найвищого рівня – полірольової професійної компетентності. З цією метою виконуються контекстно-рольові вправи. Використовується досвід минулих етапів – навчальних новостворень періоду "Психології та педагогіки", "Психології діяльності і навчального менеджменту", "Комунікативних процесів у навчанні" та досвіду, набутого у процесі попередніх тренінгів, який переноситься у новий контекст – психології юридичної діяльності, яка розкривається навчальною дисципліною, що вивчається на 4 курсі – "Юридичною психологією", що також передбачає відповідні корективи у змісті дисциплін, як і на попередньому етапі.

Оновлення змісту даної дисципліни пов'язане з необхідністю її подання в руслі ЕРП до формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі ПЗППП. На наш погляд, у даній дисципліні доцільно було розширити розуміння психолого-педагогічної компетентності юриста відповідно до рольової структури професійної діяльності юриста, змісту професійно важливих ролей юриста, в кожній з яких він виявляє *не лише свою психологічну компетентність, але й справляє виховний вплив на громадян. За умов відсутності представленості у професійній ППП педагогічних дисциплін це завдання уявляється нам особливо актуальним.* З цією метою у змісті експериментальної дисципліни нами були підсилені як аспекти становлення і розвитку правопорушної поведінки, засоби виховного впливу на правопорушників, психологічні засоби профілактики такої поведінки, так і аспекти, пов'язані з професійно-рольовою компетентністю – консультативною, ораторською, мотиваційною, організаційно-управлінською, діагностичною, дослідницькою, які зумовлюють успішність виховного впливу на громадян, *у комплексі забезпечують виховну і профілактичну спрямованість професійної діяльності юриста.*

Річ у тім, що у більшості навчальних програм з "Юридичної психології", підручниках ця дисципліна має змістово-структурний "ухил" у кримінальне право, кримінальний процес, по суті ілюструючи психологічні особливості його перебігу і значною мірою слугуючи психологічною ілюстрацією дисципліни "Кримінальний процес" і повторюючи її логічну послідовність, що цілком природно в разі викладання як "Кримінального процесу", так і "Юридичної психології" викладачами кафедри кримінального права, що запроваджено у багатьох профільних університетах. Не заперечуючи доцільності саме такого підходу до психологічної підготовки майбутніх слідчих, працівників пенітенціарної системи, зазначимо, що у цьому випадку найбільша увага приділяється такій особливості професійної діяльності юриста, як екстремальність професійної діяльності. Що ж до консультативних, ораторських та інших умінь, необхідних для юристів, чия діяльність пов'язана з різними галузями права, то за традиційного підходу практична складова психолого-педагогічної компетентності нотаріуса, юрисконсульта, адвоката та інших професій залишається поза межами уваги.

Отже, оновлення змісту даної дисципліни ми здійснювали на основі перебудови її логіки відповідно до теорії ролей, тобто кожна юридична професія розглядається як співвідношення професійно важливих ролей, розглянутих раніше: **прокурор** – організатор, мотиватор, оратор, дослідник; **юрисконсульт** – організатор, консультант, оратор; **адвокат** – консультант, оратор, діагност, мотиватор; **суддя** – мотиватор, дослідник; **нотаріус** – дослідник, діагност.

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з реалізацією стратегій корекції ПВР, яка може відбуватися в кількох напрямках, конкретизованих надалі у дослідженні. Остаточоно формується полірольова професійна компетентність.

Конкретні інструментальні вміння формуються також за рахунок міжпредметних зв'язків – контекстним навчанням у даному випадку виступають спільні лекції та практичні заняття з "Юридичної психології" та "Судової риторики" (у КНЕУ – кафедра цивільного та конституційного права), які передбачають проведення рольової гри "Судове засідання". У зміст умінь, які мають продемонструвати студенти під час гри, окрім суто риторичних, додаються і вміння діагноста та мотиватора. Наприклад, для виконання ролі мотиватора необхідно виявити вміння сугестії та інші психологічні прийоми недирективного та директивного впливу, опановані у процесі ПЗППП.

Отже, в процесі виконання *третього завдання* відбувається проектування найбільш доцільних індивідуальних комплексів ПВР відповідно до характеру перева-

жаючої рольової компетенції. Водночас, така компетентність може бути вдосконалена, отже, потребує від студента проектування бажаних змін у рольовому репертуарі, які забезпечували б його психолого-педагогічну компетентність у виконанні більшості ПВР на високому рівні. Так формується **полірольова професійна компетентність**.

Виконання *четвертого завдання* передбачає "Апробацію професійно важливих ролей у процесі юридичної практики", тобто апробацію професійно-рольової компетентності (професійний етап, досвід, ППП як складова професійної готовності юриста, яка апробується). За Д. Колбом, цей етап називається "Активне експериментування", коли попередньо сформовані абстрактні концепції і моделі конкретизуються під час апробації на практиці. Студенти можуть апробувати визначені для себе рольові професійні преференції у професійній діяльності. Такою діяльністю виступає їх професійна практика у юридичній клініці. Використовується увесь попередньо набутий досвід ПЗПП. Результати практики засвідчують, наскільки успішні студенти-практиканти в ролях консультанта і дослідника. Студенти отримують уявлення про те, яку з професійних спеціалізацій краще обрати у разі потреби перекваліфікації, формується полірольова професійна спрямованість.

У поняттях ЕРП проводиться остаточний зріз сформованості професійно-рольової компетентності, визначаються подальші шляхи удосконалення ПЗППП майбутніх юристів.

Наступним етапом професійного розвитку для колишніх студентів – майбутніх юристів після отримання диплому магістрів права розпочнеться, згідно з концепцією циклу експеріментального навчання Д. Колба, знову "Безпосередній досвід", але на відміну від першого етапу ППП у структуру досвіду, що набуватиметься, буде включений не лише спонтанний, а здебільшого досвід, змодельований під час отримання ПЗППП в університеті.

У разі обрання студентом *першого варіанту* ПЗППП – обмеження лише її базовою складовою тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, а тренінг ПРК з міні-лекціями як теоретичною складовою доцільно проводити на четвертому курсі як обов'язковий курс психолого-педагогічної підготовки до роботи у "Юридичній клініці".

У разі обрання студентом *другого варіанту* ПЗППП – базова ППП, ППП до викладацької діяльності, професійна ППП майбутніх юристів запропоновані нами зміни у змісті базової ППП залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, теоретичні аспекти професійної ППП розглядаються у психолого-педагогічних дисциплінах, що готують студентів до професії "Викладач права" та до спеціальності "Правознавство", тренінг ПРК проводиться на початку четвертого курсу.

У разі обрання студентом *третього варіанту* ПЗППП запропоновані нами зміни у змісті базової ППП залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, теоретичні аспекти професійної ППП розглядаються у психолого-педагогічних дисциплінах, що готують студентів до професії "Викладач права", тренінг ПРК може бути поділений на дві частини (на другому і третьому курсах) або проводитись напередодні практики у "Юридичній клініці".

У разі обрання студентом *четвертого варіанту* ПЗППП (без пакету дисциплін, які надають можливість отримати кваліфікацію "Викладач права") зміни у змісті базової ППП та професійної ППП майбутніх юристів залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, тренінг ПРК проводиться на початку четвертого курсу, напередодні вивчення дисципліни "Психологія професійної діяльності юриста".

Апробація професійно-рольової компетентності залишається незмінною за змістом незалежно від обраного студентом варіанту ПЗППП.

Висновки. Отже, ЕРП до вдосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки передбачає: розширення змісту базових і професійно зорієнтованих психолого-педагогічних дисциплін з метою узгодження їх зі змістом тренінгових програм; розширення практичного компоненту за рахунок міжпредметних зв'язків між професійно зорієнтованими ППД та юридичними дисциплінами.

У *плані системності ПЗППП будь-який варіант* передбачає формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів як: а) базової; б) спеціальної шляхом підвищення інтерактивності, діалогічності наявних у програмі ППД; в) апробації набутих компетентностей у процесі роботи студентів у юридичних клініках.

У *плані експеріментальності ПЗППП будь-який варіант* передбачає проведення тренінгу міжособистісно-рольової та тренінгу професійно-рольової компетентності з

метою формування практичного, поведінкового компоненту базової та спеціальної психолого-педагогічної компетентності.

Змістова складова ПЗППП майбутніх юристів передбачає оновлення змісту та структури психолого-педагогічних дисциплін, запровадження тренінгів та апробацію психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів у процесі практики в юридичній клініці та забезпечується послідовністю виконання зазначених завдань на різних етапах ПЗППП.

Реалізація змісту ПЗППП майбутніх юристів на засадах експериментально-рольового підходу забезпечується відповідним комплексом методів, форм і прийомів.

Література

1. Котикова О. М. Експериментально-рольовий підхід до формування полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. Класичного приватного ун-ту. – Запоріжжя, 2010. № 10 (63). – С. 246–254.
2. Котикова О. М. Концептуальні орієнтири психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів / О. М. Котикова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. Класичного приватного ун-ту. – Запоріжжя, 2010. – № 9 (62). – С. 365–371.
3. Котикова О. М. Зорієнтованість на практику як проблема формування змісту психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2010. – Вип. № 64. – С. 20–25.
4. Котикова О. М. Формування змісту вищої юридичної освіти на основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності юриста / О. М. Котикова // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного центру АПН України. – 2010. – № 4–5. – С. 106–111.
5. Котикова О. М. Стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у профільних ВНЗ / О. М. Котикова // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009. – № 10. – С. 133–137.
6. Котикова О. М. Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у непрофільних вищих навчальних закладах / О. М. Котикова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти – К., 2010. – Вип. № 65. – С. 20–25.
7. Котикова О. М. Психолого-педагогічна культура юриста / О. М. Котикова // Університетська освіта та юридична деонтологія : навч. посіб. / Г. С. Тимчик, О. М. Котикова ; за заг. ред. Ф. П. Шульженка ; М-во освіти і науки України, Держ. вищ. навч. заклад "Київський нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана". – К. : КНЕУ, 2011. – С. 154–173.

УДК 373.2:371.134

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ: ПОСТНЕКЛАСИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Кочубей Н. В.

У статті розглядаються аспекти репрезентації складності дитинства в контексті постнекласичної раціональності. Дозвілля дітей розуміється як простір самореалізації особистості. Зазначається, що процес підготовки менеджерів соціокультурної діяльності має спиратися на розуміння особливої складності та цінності дитинства.

Ключові слова: менеджер соціокультурної діяльності, дитина, дитинство, постнекласична раціональність.

У статье рассматриваются аспекты репрезентации сложности детства в контексте постнеклассической рациональности. Досуг детей понимается как пространство самореализации личности. Отмечается, что процесс подготовки менеджеров социокультурной деятельности должен опираться на понимание особенной сложности и ценности детства.

Ключевые слова: менеджер социокультурной деятельности, ребенок, детство, постнеклассическая рациональность.

The author investigates aspects of representation of the complexity of childhood in the context of the post-non-classical rationality. Children's leisure is considered to be a space of personal self-realization. It is noted that the process of training managers of socio-cultural activities should be based on the understanding of the specific complexity and value of childhood.

Key words: manager of socio-cultural activities, child, childhood, post-non-classical rationality.

Менеджмент соціокультурної діяльності – одна з порівняно нових і досить популярних спеціальностей. Особливість цієї спеціальності, на нашу думку, презентується двома моментами. По-перше, це, так би мовити, "кентавричність", поєднання соціального, культурного та педагогічного аспектів. По-друге, це особлива сфера діяльності, яка відбувається у просторі свободи та невимушеного вибору кожної людини та сприяє становленню особистості.

Спробуємо зрозуміти, у чому полягають проблеми підготовки таких спеціалістів, які складнощі та виклики привносить у цей процес можливість роботи в дитячій аудиторії та як впливають на їх вирішення сучасні постнекласичні уявлення про дитину, способи її пізнання світу, взаємодію дитини і дорослого.

Почнемо з того, що таке постнекласична раціональність.

Згідно з концепцією відомого сучасного філософа В. С. Стьопіна, наукове пізнання у своєму розвитку пройшло такі етапи: класичний, некласичний та постнекласичний, яким відповідають певні типи раціональності [5]. В **класичній парадигмі** людина ставить питання об'єкту (природі), природа відповідає і вважається, що ця відповідь є об'єктивною, тобто не залежить ні від засобів дослідження чи експерименту, ні від способу постановки питання. Процес пізнання спрямований на об'єкт, отримані знання та закони природи є об'єктивними та неперушними.

В **некласичній парадигмі** людина (суб'єкт) задає питання природі. Природа відповідає, але відповідь тепер залежить і від об'єкта, і від тих засобів, якими вона отримана, тобто виникає розуміння принципової невіддаленості впливу самого факту спостереження на систему. В цій парадигмі в процесі пізнання враховується не тільки сам об'єкт, а й засоби його дослідження.

В **постекласичній парадигмі** людина також ставить питання природі. Але відповідь природи тепер залежить не лише від властивостей об'єкта, а й від способу запитування, і від здатності розуміння того, хто ставить питання. Тобто в пізнавальний процес вводиться культурно-історичний рівень суб'єкта, притаманні йому психологічні, професійні, соціальні настанови, які раніше були несумісними з критеріями об'єктивності та

науковості. При такому розгляді суб'єкт, засоби пізнання та об'єкт виявляються нерозривними. З'являється можливість багаторазового прочитання та тлумачення "текстів природи", тобто можливість багатьох описань і тлумачень того ж самого.

Друга половина XX ст. значно збагатила сенс і зміст "вічних" філософських проблем – проблеми буття, взаємовідносини людини і світу, проблеми людської моральності і т. п. У постнекласичній філософській рефлексії буття сприймається не як таке, що стало, а як таке, що стає, предмети в ньому найчастіше розглядаються не як прості одиничні, а як складні, такі, що мають системні та (або) мережні властивості. Предмети, системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище. Такі системи знаходяться під впливом середовища, тобто перебувають у процесі становлення, самоорганізуються у середовищі. У цьому аспекті інакше розглядається людська діяльність, вона стає все більш наукоємною та середовиществорювальною.

У постнекласичному науковому дискурсі існують теорії та підходи, у яких складні системи досліджуються як нелінійні, як такі, що впливають самі на себе. Це концепція аутопоезісних (або аутопоейзісних) систем та інактивованого пізнання Умберто Матурані і Франциско Варели, а також теорія самореферентних аутопоезісних систем Нікола Лумана.

Спочатку розглянемо теорію аутопоейзіса. Вона виникла як біологічна теорія, авторами якої є чилійські вчені У. Матурана і Ф. Варела. Слово "аутопоейзіс" – грецьке. Складається з двох слів: ауто – "сам", поейзіс – "діяльність, творчість". Це спосіб існування і розвитку складних систем, що дозволяє їм постійно відтворювати і добудовувати себе. З погляду цієї теорії живі системи розглядаються як циклічно організовані, автономні, здатні самі себе добудовувати і зберігати свою ідентичність у навколишньому середовищі, що змінюється. "Найбільш вражаюча особливість аутопоейзісної системи в тому, що вона витягує сама себе за волосся і стає відмінною від навколишнього середовища за допомогою власної динаміки, але при цьому продовжує складати з ним єдине ціле" [3, с. 41].

Аутопоейзіс включає два істотні моменти. З одного боку, мова йде про автономні системи. Такі системи самі собою управляють і самі себе організують, знаходять реальність, ідентифікують і специфікують себе. З іншого боку, цими системами здійснюється дія, яка в біохімії отримала назву клітинного метаболізму. Системи взаємодіють з навколишнім середовищем і в той же час мають межі своєї самості. "З одного боку, ми бачимо мережу динамічних трансформацій, що породжує свої власні компоненти і необхідні для формування межі; з іншого боку, ми бачимо межу, необхідну для функціонування мережі трансформацій, що додає цій мережі характер якоїсь єдності" [3, с. 40–41].

Теорія аутопоейзісу стала підставою для розробки У. Матураною і Ф. Варелою концепції інактивованого пізнання. Одне з найважливіших понять цієї концепції – рефлексія, яку автори інтерпретують як "процес пізнання того, як ми пізнаємо" [3, с. 21]. Саме цей момент дуже часто вислизає з уваги західної культури, яка налаштована переважно на дію. Проте, що б ми не робили, ми невіддільні від наших уявлень про світ. А те, що ми збираємося зробити, пов'язано перш за все з усвідомленням нерозривного збігу нашого буття, нашої активності і нашого пізнання. Інакше кажучи, "усяка дія є пізнання, усяке пізнання є дія" [3, с. 23].

У процесі пізнання і об'єкт, і суб'єкт активно детермінують один одного, змінюються у взаємодії один з одним. Пізнання невіддільне від суб'єкта, який пізнає, у процесі якого відбувається конструювання як його внутрішнього, так і зовнішнього світу. Це творчий коеволюційний синергетичний процес, у якому здійснюється кодетермінація і когерентний розвиток зовнішнього і внутрішнього. "Усе, що ми робимо, – це структурний танок у хореографії співіснування" [3, с. 218]. Автори для ілюстрації своєї концепції використовують дивовижний візуальний образ – картину голландського художника М. К. Ешера "Руки, що малюють", на якій руки малюють одна одну, при цьому не зрозуміло, де початок процесу, яка рука справжня, а яка – намальована.

Такі нелінійні і циклічні зв'язки між суб'єктом пізнання і конструйованим світом були метафорично названі нелінійною павутиною пізнання. Суб'єкт, що пізнає, не тільки відображає і відкриває світ, але й частково винаходить, творить його, конструює. "Має місце нелінійна взаємна дія суб'єкта пізнання і об'єкта його пізнання. Складне зчеплення прямих і зворотних зв'язків під час їх взаємодії" [1, с. 32].

Як бачимо, концепція аутопоейзісу та інактивованого пізнання, а також метасистемна точка зору побудовані на розумінні нелінійних об'єктів як складних, циклічно

детермінованих, що впливають самі на себе, таких, що самовідтворюються, тобто нелінійних. На сьогодні ця теорія успішно застосовується в соціології, епістемології, когнітивних і гуманітарних науках, а також може використовуватись для переосмислення процесів дорослішання, сутності дитячої креативності та творчості. Тому у постнекласичному науковому дискурсі постнекласична методологія та практики є релевантними для дослідження дитини та дитинства як складних, постійно змінюваних, нелінійних утворень. І доросла людина, і дитина також можуть бути розглянутими як нелінійні утворення, а їх рефлексивність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування і є, зокрема, проявами цієї нелінійності.

Так що ж являє собою дитина і дитинство в контексті постнекласичної раціональності? Яким чином в цьому контексті відбувається переосмислення дитини та дитинства? Відповіді на ці питання дадуть можливість осмислити орієнтири підготовки менеджерів соціокультурної діяльності.

В контексті постнекласичних підходів дитина і дитинство є об'єктами дослідження найвищої складності. Ця складність проявляється у кількох аспектах. По-перше, дитина складніша дорослої людини, зокрема тому, що фізичний, розумовий, соціальний розвиток дитини відбувається пришвидшеними темпами порівняно з дорослими. Це, так би мовити, вибуховий розвиток, який згодом сповільнюється, певним чином змінюється, але не спиняється. Саме такий стан об'єктів, що розвиваються, є найбільш нелінійним, непередбачуваним, насиченим багатьма можливостями, отже, таким, що виявляє більшу складність. Тобто соціальний простір дитинства насичений безліччю можливостей, деякі з яких реалізуються протягом життя. До цього додається також унікальність обставин розвитку дитини, неповторність поєднання соціальних, культурних, сімейних, історичних, природних та інших факторів [2].

По-друге, дитину, особливо маленьку, значно складніше розуміти, ніж дорослішу, яка може певним чином висловитись. До того ж завдяки вибуховості свого розвитку, постійній змінюваності, що притаманна дитині, розуміння і стратегії дій дорослих, що є адекватними для попередніх станів, дуже часто не спрацьовують для дій у реальному часі. Тобто дитину складно зрозуміти здебільшого тому, що утруднено або неможливо отримати адекватну інформацію про неї. Таким чином, відбувається нашарування двох складностей – складності онтологічної, що відбиває особливості індивідуального становлення дитини, її всебічного прискороного та незворотного розвитку, та складності гносеологічної – неможливості або суттєвої ускладненості отримання інформації та розуміння цих процесів з боку дорослих.

До перших двох складностей, що накладаються та підсилюють одна одну, можна додати ще одну – соціальний вимір дитинства як культурно-історичного феномену, що суттєво збільшує складність і без того складного утворення. Відома дослідниця дитинства та дорослішання Маргарет Мід виділяє три типи культур, розрізняючи їх за способом відносин між дітьми і дорослими. Це постфігуративна культура, де діти передусім вчаться у дорослих, кофігуративна, де і діти і дорослі вчаться у однолітків, і префігуративна, де дорослі вчаться також у своїх дітей. Останній, сучасний тип культури, безумовно, пов'язаний з наслідками розвитку інформаційного суспільства та можливостями саме дитячого мозку сприймати та застосовувати новітні досягнення інформаційних технологій. "Сьогодні ж раптом в усіх частинах світу, де усі народи об'єднані електронною комунікативною мережею, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду перетворень, що змінюють один одного. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним та загальним" [4]. Виникає ситуація, коли діти починають вчити дорослих та демонструють значно вищі можливості, ніж дорослі. Життєвий досвід дорослих виявляється непридатним для передачі його наступним поколінням, діти виявляються такими собі "прибульцями з майбутнього", невідомими та незрозумілими. Така ситуація не тільки спричиняє певне напруження у стосунках, не сприяє посиленню взаємопорозуміння між поколіннями та ускладнює розуміння феномену дитинства, а й вимагає постійних відстежень цієї ситуації з боку суспільства для збереження та забезпечення його цілісності, що є окремою соціальною та науковою проблемою.

Постнекласичні підходи презентують новий погляд на роль суб'єкта в процесі пізнання, на його принципову невидальність, невиключеність з цього процесу, а також самореферентність, нелінійність і когерентність еволюції об'єкта пізнання, суб'єкта,

який пізнає, а також методів і засобів пізнання. Різниця між дорослим і дитиною у цьому процесі взаємодії та взаємного пізнання полягає у тому, що дорослий розуміє інтерсуб'єктивність даного процесу та рефлексує над ним, а дитину необхідно цього навчити. А різниця між попереднім і сучасним розумінням ролі дорослого полягає в усвідомленні та необхідності відстеження останнім самозмін, взаємодетермінації, когерентності, невідривності, голографічності процесів взаємного пізнання дитини і дорослого.

Необхідно зазначити, що відмічені нами аспекти складності дитинства не є вищепними і мають доповнюватись відповідно до засвоєння не тільки науковцями, але й вихователями, вчителями, батьками принципів пізнання та поведінки з супернадскладними феноменами.

Недостатнє розуміння складності та непересічної важливості дитинства для подальшого життя дорослої людини спричиняє і неналежну увагу до дитини та дитинства з боку керівних органів держави. З усіх структурних складових освіти саме проблемам раннього дитинства та дошкільного виховання приділяється незначна увага, про що говорить хоча б той факт, що заробітна плата в дошкільних закладах найменша з усіх працівників галузі освіти. А до недавнього часу і не готувалися спеціалісти, діяльність яких була б зосереджена саме на організацію дитячого та сімейного відпочинку.

Саме на дозвіллі людина не обмежена зовнішніми чинниками, має змогу виразити себе, розвивати власну особистість, отримати естетичне чи моральне задоволення, яке вона не отримує під час трудової діяльності. З цієї причини особливої важливості набуває дозвіллева діяльність дітей, підлітків. На дозвіллі людина, особливо дитина, яка спрямована на власне самопізнання та удосконалення, має за допомогою дорослих знайти вільний вибір шляху такого удосконалення. Тому соціально-культурна та дозвіллева діяльність розпадаються на два взаємопов'язаних пласти – мотивація власного самоудосконалення та створення середовища, у якому таке самоудосконалення є можливим. У такому середовищі гармонійно інтегрується творчість, відпочинок, свято, відбувається самореалізація особистості, яка сприяє вільному творчому засвоєнню культурних цінностей, розвитку особистості, і завдяки цьому – розвитку суспільства взагалі.

Обидва означені пласти дозвіллевої діяльності дітей потребують особливої уваги як з боку близьких дорослих – батьків, вихователів, так і з боку держави. У такому контексті дозвілля та вільний час постають як соціально значущі чинники, які являють собою простір можливостей для соціального вдосконалення сучасної людини, яке відбувається невимушено та в непримусовій формі.

Процес підготовки менеджерів соціокультурної діяльності має спиратися на розуміння особливої складності та цінності феномену дитинства. Це мають бути артистичні люди, яким притаманна особлива емпатія, обдаровані у багатьох напрямках мистецтва – малюванні, музиці, танцях, які люблять дітей та усі свої таланти спрямовують на розуміння дитини та забезпечення умов для її становлення та розвитку. Такі люди, відповідно до вимог часу та розуміння дитинства як складного утворення, незворотній перебіг якого багато в чому визначає подальше життя людини і суспільства, мають бути перш за все спеціалістами з особистісного розвитку дитини. Для успішної роботи необхідне особливе освітнє емпатичне налаштування, розуміння складності освітніх процесів, сприйняття змін і цінності усіх учасників пізнавально-освітніх комунікацій, а також вироблення відповідного стилю мислення. Відбір, підготовка та подальше відстеження таких фахівців – ще одна особлива комплексна проблема, яка також має вирішуватись на ґрунті сучасних постнекласичних методологій та вимагає особливого дослідження.

Література

1. Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания / Е. Н. Князева // Человек. – 2006. – № 2. – С. 21–33.
2. Кочубей Н. В. Сучасне сприйняття дитинства: складність та простота // Н. В. Кочубей // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 37–42.
3. Матурана У. Дерево познания: биологические корни человеческого понимания / Умберто М. Матурана, Франсиско Х. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
4. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколения / М. Мид // Мид М. Культура и мир детства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.countries.ru/library/texts/mid.htm. – Назва з екрана.
5. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб. : Изд. дом "Мир", 2009. – С. 249–295.

УДК 371.134

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Маркова Н. В.

У статті обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування гендерної культури старшокласників. Автором проаналізовано можливості включення гендерного компонента у фахову підготовку соціальних працівників.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні умови, гендерний компонент.

В статье обосновано педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к формированию гендерной культуры старшеклассников. Автором проанализированы возможности включения гендерного компонента в профессиональную подготовку социальных работников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогические условия, гендерный компонент.

The author substantiates pedagogical conditions of training prospective social pedagogues for forming gender culture in senior schoolchildren and analyzes possibilities of including the gender component into the professional training of social pedagogues.

Key words: professional training, pedagogical conditions, gender component.

На початку ХХІ ст. формується ідея, основний зміст якої полягає в тому, що рівність чоловіків і жінок може бути досягнута в суспільстві тільки шляхом комплексного підходу до проблеми гендерної рівності. Концепцію такого підходу визначено стратегічною лінією людського розвитку у ХХІ ст., а тому її реалізація значною мірою залежатиме не від політичної волі держави, а від того, наскільки ця ідея буде сприйнята суспільством, наскільки гармонійно вона імплікується в суспільну свідомість. Саме це актуалізує включення гендерного компонента в усю систему освіти й виховання.

Аналіз наукової літератури та практики формування гендерної культури старшокласників засвідчує наявність *протиріч* між: об'єктивною потребою педагогічної практики в методичному забезпеченні процесу діяльності фахівця соціальної сфери з формування гендерної культури й недостатнім ступенем розробленості засобів формування такої культури в соціально-педагогічній науці; вимогами задачно-вікового підходу до засвоєння старшокласниками норм гендерної культури та необхідністю розробки соціально-педагогічних технологій цього процесу; високим рівнем вимог, що висуваються до педагогічних умов діяльності фахівця соціальної сфери у формуванні гендерної культури старшокласників, і низьким рівнем її реальної організації в практиці роботи.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до формування гендерної культури старшокласників.

У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вивчались дослідниками І. Зверєвою, А. Капською, Г. Лактіоною, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Харченко та ін. Проблеми підготовки фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності, формування гендерної культури студентів ВНЗ, умови впровадження гендерного підходу у ВНЗ знайшли відображення у дисертаційних дослідженнях С. Гришак, І. Мунтяна, П. Терзі та інших.

Поняття "професійна підготовка" – це процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань [3, с. 390]. Домінуючою метою професійної підготовки зазвичай визначають готовність майбутнього фахівця до професійного і особистісного розвитку. Але поняття готовності розглядається різними авторами не ідентично: як наявність спроможності, як якість особистості, як частковий ситуативний

стан, як відношення і т. п.; як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Проте автори спільні у думці щодо того, що зміст і структура готовності особистості до праці визначається вимогами до діяльності (її видів), до психологічних процесів, стану, досвіду і особистості.

Педагогічні умови – категорія, визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.

На нашу думку, процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до формування гендерної культури старшокласників буде ефективним за дотримання таких педагогічних умов:

1. Включення гендерного компонента у фахові дисципліни.
2. Розробка та впровадження спецкурсу із гендерної тематики.
3. Включення гендерного компонента до навчальної та виробничої практики студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналізуючи першу педагогічну умову "Включення гендерного компонента у фахові дисципліни", потрібно особливо наголосити, що зміна підходів до викладання різних дисциплін у цілому є важливим аспектом гендерної освіти. Найцікавішими з погляду гендерної освіти є мультидисциплінарні курси, в яких простежуються відмінності у сприйнятті незахідними культурами таких загальнолюдських функцій, як дітонародження, піклування про дітей, дорослішання [2, с. 497].

Дисципліни циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери мають широкі можливості щодо включення гендерного компонента.

Нами проаналізовано дисципліни, які входять до навчального плану підготовки бакалавра із соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, на предмет наявності можливостей для включення гендерного компонента.

Курси "Педагогіка", "Історія соціальної роботи" дозволяють проаналізувати підходи до виховання осіб різної статі у різні історичні періоди, ознайомитися із досвідом соціальної роботи представників певної епохи у даному напрямку; засвоїти методологічні основи педагогіки, вивчити принципи, методи, засоби, прийоми, закономірності, форми навчання та виховання, що становлять базу для практичного досвіду.

Предмет "Деонтологія" покликаний ознайомити студентів з основними положеннями професійної етики, співвіднести особисті та моральні якості майбутнього спеціаліста соціальної сфери. Можна зацентувати увагу на тому, що принципи соціальної роботи тісно пов'язані з ідеєю гендерної рівності.

Вивчаючи дисципліну "Соціальна педагогіка", студенти отримують концептуальні знання про соціально-педагогічну діяльність як професію, законодавчі засади роботи соціального педагога, фактори соціального формування особистості, принципи і методи соціально-педагогічної діяльності тощо. Зокрема, тут доцільно розглянути поняття гендерної соціалізації, простежити вплив різних агентів на процес гендерної соціалізації, проаналізувати наслідки традиційної гендерної соціалізації для жінок (міф про "головне призначення" жінки; страх успіху; феномен "скляної стелі"; комплект 3 в 1; подвійна завантаженість жінок; зовнішність жінок і вимоги до неї; насильство над жінками) та чоловіків (лідерство, суперництво; норма успішності / статусу; норма розумової твердості; норма фізичної твердості; норма антижіночності; норма емоційної твердості (за Ш. Берн)), розглянути можливості гендерно-чутливої соціалізації. Усвідомлення цих питань студентами, на нашу думку, позитивно позначиться й на розумінні гендерної тематики.

Нерідко професійна діяльність фахівця соціальної сфери пов'язана із сімейним вихованням та взаємодією з батьками учнів як у плані впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, так і в плані його корекції та педагогічної освіти батьків. Дисципліни "Педагогіка сімейного виховання", "Соціально-педагогічний патронаж", "Соціальна робота з формування усвідомленого батьківства" безпосередньо стосуються питань відповідального батьківства, специфіки виховання осіб різної статі, допомоги різним типам сімей із метою збереження, відновлення їх функцій, захисту та реалізації прав членів сім'ї у родині та прав сім'ї у суспільстві. Курс "Соціальна робота у сфері зайнятості" створює передумови для аналізу випадків трудової дискримінації та оволодіння способами поведінки у такій ситуації.

У межах дисципліни "Технології соціальної роботи" гендерні аспекти висвітлюються при розгляді проблем насилля, превентивної проституції, організації допомоги потерпілим від торгівлі людьми, роботі з різними категоріями клієнтів тощо.

У межах курсу "Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах" варто висвітлити досвід упровадження технологій соціальної роботи у країнах, де реалізується політика гендерної інтеграції (наприклад, скандинавські країни), розглянути законодавчі акти, які підкріплюють її, ознайомитись із наявними гендерно-чутливими соціальними програмами, простежити їх вплив на рівень та якість життя населення.

Отже, послідовність та системність у наповненні фахових дисциплін гендерним компонентом забезпечить розуміння майбутніми фахівцями соціальної сфери гендерних питань, сприятиме розвитку професійно важливих якостей.

Зупинимось детальніше на аналізі другої педагогічної умови "Розробка та впровадження спецкурсу із гендерної тематики".

На важливості введення курсів із гендерної проблематики в систему вищої освіти особливо наголошує Л. Кобелянська, оскільки "це дозволить підготувати спеціалістів, готових працювати не тільки із абстрактними представниками людства, але з реальними чоловіками і жінками та враховувати їх реальні потреби і проблеми" [1, с. 5].

У Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка із 2010 р. для майбутніх фахівців соціальної сфери викладається курс "Гендерні аспекти соціальної роботи" (навчально-кваліфікаційний рівень "спеціаліст"). Загальна кількість годин – 108, з яких 40 год. – аудиторних (24 год. лекційних і 16 год. семінарських занять), 68 год. – на самостійну роботу. Курс складається із двох модулів (двох кредитів ECTS).

Мета курсу "Гендерні аспекти соціальної роботи" полягає в тому, щоб дати студентам цілісне уявлення про зміст гендерних аспектів соціальної роботи, її основні напрями, інструментарій, технології і організацію.

У межах першого модуля розглядаються такі теми: "Гендер у структурі сучасної соціальної роботи", "Гендер як наука та навчальна дисципліна", "Становлення теорії гендеру", "Гендерні ролі та стереотипи", "Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності", "Вітчизняна гендерна освіта та виховання як напрямок соціальної роботи".

Другий модуль присвячений розгляду наступних тем: "Гендерні відносини у родині", "Гендер у політиці", "Гендер та засоби масової комунікації", "Соціальна робота як засіб регуляції гендерних конфліктів", "Соціальна робота з жертвами насильства на ґрунті гендеру", "Стратегії соціальної роботи з молодими жінками".

Досвід викладання спецкурсу "Гендерні аспекти соціальної роботи" протягом 2010–2012 рр. засвідчив необхідність урахування таких особливостей:

1. Специфіка гендерних знань передбачає розвиток особистості через надання і чоловікам, і жінкам можливості подолати свої стереотипні уявлення один про одного на засадах толерантного ставлення.
2. Потрібно особливо наголосити, що проблема гендерного дисбалансу в усіх сферах суспільства може бути вирішена лише за умови активної участі самих людей.
3. Особливої уваги заслуговує особистісний досвід студентів / студенток, можливість його проговорити та проаналізувати з огляду на гендерний аспект.
5. Використання інтерактивних форм і методів (тренінги, перегляд та обговорення відеоматеріалів про гендерні аспекти буття, тематичні дискусії, гендерний аналіз (наприклад, контенту жіночих та чоловічих журналів), обговорення життєвих ситуацій крізь призму гендеру тощо).

Щодо третьої умови "Включення гендерного компонента до навчальної та виробничої практики студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери", то, на нашу думку, доречно залучення майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з формування гендерної культури старшокласників з метою популяризації та розповсюдження гендерних знань, підвищення рівня гендерної культури молоді, стимулювання гендерної самоосвіти, а також інтеграція гендерного підходу у навчально-виховний процес освітніх закладів.

Основні напрями діяльності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери у цьому напрямку є: створення інформаційних ресурсів з гендерної проблематики для учасників освітнього процесу; розробка і сприяння впровадженню навчальних курсів з гендерної тематики у загальноосвітній школі; проведення гендерних досліджень; організація та проведення науково-методичних семінарів, конференцій; залучення молоді до участі у культурних акціях.

Важливу роль при цьому виконує волонтерство. Волонтерська діяльність характеризується добровільністю, соціальною спрямованістю, інноваційністю, адресністю, мобілізованістю, активною громадянською позицією, що особливо важливо у світлі сучасних гендерних перетворень та досягненні сталого розвитку суспільства.

Отже, реалізація зазначених педагогічних умов потребує послідовності й системності. Їх ефективність забезпечується єдністю якісного змісту, відповідних (інтерактивних) форм і методів організації навчального процесу, практичною цінністю, і найголовніше – дотриманням засадничих принципів, як-от чутливість до різноманіття, взаємна повага, толерантність.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку: питання розробки програм практик з урахуванням гендерної складової; аналіз дисциплін, які входять до навчального плану підготовки магістра із соціальної роботи, щодо включення гендерного компонента.

Література

1. Кобелянська Л.С. Гендерна освіта в Україні: реалії та перспективи / Л.С. Кобелянська // Проблеми освіти : науково-методичний збірник / кол. авт. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – 172 с. – С. 3–8.
2. Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. Т. 2. – 1998. – 440 с.

УДК 378.147:379.85

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Мартінова Н. С.

У статті проаналізовано вітчизняний досвід застосування ігрових технологій навчання в професійно-технічних навчальних закладах, а також у системі вищої освіти за такими професійними напрямками, як підготовка майбутніх економістів, менеджерів та фахівців для сфери послуг і туризму, зокрема менеджерів туризму, з урахуванням регіональності.

Ключові слова: ігрові технології, ігрові форми та методи навчання, професійна підготовка майбутніх менеджерів туризму.

В статье проанализирован отечественный опыт применения игровых технологий обучения в профессионально-технических учебных заведениях, а также в системе высшего образования по таким профессиональным направлениям, как подготовка будущих экономистов, менеджеров и специалистов для сферы услуг и туризма, в том числе менеджеров туризма, с учетом региональности.

Ключевые слова: игровые технологии, игровые формы и методы обучения, профессиональная подготовка будущих менеджеров туризма.

The author analyzes domestic experience of using play education technologies in vocational schools and higher educational institutions for professional training of prospective economists, managers and specialists of service sector and tourism, in particular tourism managers according to regionality.

Key words: play technologies, play forms and methods of teaching, professional training of prospective tourism managers.

Формування ринкової економічної системи в Україні потребує підготовки конкурентоспроможних фахівців для всіх сфер діяльності, зокрема такого виду підприємницької діяльності, що стрімко розвивається, як туристичний бізнес. Здійснюється пошук форм і методів підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму, особливо управлінців різного рівня, готових до виконання професійних дій у складних умовах ринку. Зростає роль інноваційних методів навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості майбутнього менеджера, підвищення її пізнавальної активності, адаптованості до нових умов господарювання. Необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців за новітніми технологіями задекларовано в Україні на державному рівні у відповідних законодавчих і нормативно-правових документах для всіх рівнів та напрямів освіти, зокрема, неперервної туристичної освіти (Проект Концепції підготовки працівників туристичної галузі) [2, с. 6–7].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л. М. Вавилової, І. М. Носаченко, Т. С. Паніної, Т. І. Туркот, Д. В. Чернілевського та ін.) дав можливість пересвідчитися в тому, що серед різноманітності сучасних форм та методів навчальної діяльності особливого значення в професійній підготовці майбутніх фахівців, набувають ігрові технології. Це пояснюється активністю суб'єктів навчання в самостійному оволодінні знаннями й уміннями та набутті професійних і особистісних якостей в умовах відповідальності за отриманий в процесі навчання результат перед колективом. Незважаючи на вагомий результати досліджень і велику кількість наукових пошуків, присвячених проблемі застосування ігрових форм та методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців, недостатня увага дослідників приділяється питанням упровадження ігрових технологій навчання у професійну підготовку майбутніх менеджерів туризму.

Метою статті є вивчення сучасного стану використання ігрових технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема менеджерів туризму. Для реалізації поставленої мети нами ґрунтовно проаналізовано наукові праці з обраної теми та досліджено досвід застосування ігрових технологій навчання в професійно-технічних навчальних закладах, а також у системі вищої освіти за освітніми

напрямами: підготовка майбутніх економістів, менеджерів та фахівців для сфери послуг та туризму, зокрема менеджерів туризму з урахуванням регіональності.

Під час аналізу психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження ми звернули увагу на те, що ґрунтовний досвід застосування сучасних ігрових форм та методів навчання в підготовці кваліфікованих робітників у сфері економіки та менеджменту накопичено в системі вітчизняної професійно-технічної освіти (І. Я. Жорова, В. А. Ткаченко, О. Н. Якимович). До того ж треба зазначити, що особливого розповсюдження ігрові технології навчання набули в міжнародних проектах, у яких брали участь представники вітчизняних професійно-технічних закладів. Особливий інтерес викликали дослідження науковців Р. С. Брика, М. І. Пальчук, в яких доводиться ефективність застосування ігрових технологій у комплексі з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями в процесі навчання на рівні робітничих професій та молодших фахівців для сфери туризму (наприклад, засобами професійно-симулятивних ситуацій (реальних та віртуальних) та ігор) [1, с. 12; 4, с. 406–415].

Також нами було вивчено й узагальнено досвід запровадження ігрових технологій навчання в зміст професійної підготовки фахівців на рівні вищої освіти. Так, аналіз дисертаційних досліджень з проблеми застосування в професійній підготовці на рівні вищої освіти сучасних технологій навчання, проведений нами, довів, що у вітчизняній науковій практиці ця проблема викликає значний інтерес. Ми зустрічали приклади використання активних форм та методів навчання, зокрема ігрових, для професійної підготовки різноманітних майбутніх фахівців: військових (О. В. Бернацька), вчителів (М. І. Воронка), пожежників (О. М. Парубок), інженерів (І. В. Хом'юк) тощо. Процес поширення інноваційних технологій навчання торкається найактуальнішої сьогодні екологічної освіти. Науковець Л. Б. Лук'янова, в контексті питання запровадження в процес екологічної освіти проектною технологією навчання, розглядає доцільність використання ігрових проектів як виду поширеної типології проектів [3, с. 171].

Для нашого дослідження досвід активізації навчання студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за професійними напрямами "Економіка" та "Менеджмент" за допомогою ігрових форм та методів навчання, є найбільш цікавими. Матеріал із даної проблеми узагальнений нами.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л. Д. Медведєва, Є. В. Солопенко, І. М. Носаченко, О. Т. Шпака та ін.), зроблений нами, доводить, що поряд з традиційними формами в професійній підготовці майбутніх економістів набуває поширення застосування дидактичних, ділових та рольових ігор, ігрових проектів, тренінгів, методу аналізу виробничих (економічних) ситуацій та деяких інших, найважливіше призначення яких створити певні особливі умови для засвоєння майбутньої професії. Нами відзначено, що на пострадянському просторі в практиці викладання дисциплін із економіки та менеджменту нагромаджено значні практичні доробки – практикуми, збірники, посібники, в яких наводяться тестові завдання, творчі ситуаційні завдання та ситуаційні вправи, практичні завдання, методики підготовки та проведення ділових, імітаційних ігор, ігор-тренінгів, що сприяють опануванню професії та розвитку у студентів професійно важливих умінь та навичок. Особливої уваги потребують праці українського науковця О. І. Сидоренка, авторська методика якого спрямована на врахування реальних потреб та особливостей майбутньої професії.

Здійснений нами аналіз дисертаційних досліджень із проблем професійної підготовки майбутніх економістів та менеджерів (Л. І. Бондарєва, Р. В. Борківська, О. В. Куклін, С. М. Кустовський, К. Є. Рум'янцева та ін.) свідчить про різноманітність форм та методів ігрових технологій навчання, які впроваджуються в навчальний процес, серед яких особливого розповсюдження набули тренінгові технології, ігрові творчі завдання та кейси. Ми констатуємо, що сьогодні дуже розповсюдженими є наукові погляди, які акцентують на сучасних педагогічних технологіях у взаємодії з ігровими технологіями навчання, зокрема:

- навчально-ігрове проектування (Т. В. Качеровська);
- особистісно зорієнтовані технології навчання (ОЗТН) (В. П. Крижанівська);
- інтерактивні технології (Л. В. Максимчук);
- комп'ютерно-орієнтовані технології (Н. О. Андрущенко, С. М. Горобець, О. С. Пшенична), які часто створюють разом із ігровими технологіями навчання необхідне інформаційне середовище, що імітує професійне оточення та передбачає використання активних методів навчання на основі діяльнісного підходу.

Цікавими для нашого дослідження праці А. В. Сілкина в контексті проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів до вирішення кризових економічних ситуацій. Дослідник вважає, що в сучасних умовах глобальних кризових явищ, у вирішенні менеджерських завдань найбільш ефективним інструментом є активні технології навчання, зокрема творчі ділові та рольові ігри. Російський дослідник зазначає необхідність застосування професійно орієнтованих та комбінованих ігор (використовує термін "бізнес-симуляція"), що проводяться на реальних підприємствах у період навчальної практики із залученням компетентних співробітників як універсального педагогічного засобу в формуванні професійної компетентності [6, с. 149–152].

Подальший науковий пошук ми спрямували на застосування різноманітних ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері туризму, зокрема й менеджерів туризму. При цьому треба зазначити, що в дослідженні ми акцентували на прикладах ігрових форм та методів, які впроваджуються під час проведення дисциплін професійної підготовки.

Ця проблема відображена в концептуальних наукових дослідженнях теоретичних та практичних засад професійної туристичної освіти й перспективах її розвитку. Так, на думку В. К. Федорченко, перспективним напрямом дослідження є запровадження в процес професійної підготовки інноваційних технологій навчання [7, с. 360]. Відомий дослідник проблем стандартизації професійної туристичної освіти Н. А. Фоменко, досліджуючи шляхи підвищення ефективності процесу навчання фахівців туристського спрямування та розглядаючи різні види навчання, перевагу віддає імітаційному або ігровому. На її думку, саме цей вид навчання сприяє найкращому засвоєнню професійної складової теоретичних та практичних знань та умінь студентів – майбутніх фахівців для сфери туризму, а також має впливове виховне значення [8, с. 65–77]. Цієї ж думки дотримується науковець П. М. Олійник [5, с. 111–117].

Нами відзначено праці науковців, які спеціалізуються на дослідженні проблем удосконалення професійної підготовки близьких до туризму сфер діяльності, зокрема, за допомогою таких ігрових технологій навчання, як:

- ділові і рольові ігри у формуванні комунікативних умінь студентів, навичок культурного україномовного спілкування (І. В. Довженко), а також вирішення проблемних і професійно-педагогічних ситуацій конфліктологічного характеру, аналіз відеоситуацій, тренінги і тренінгові вправи, дидактичні ігри у формуванні конфліктологічної культури (О. С. Дзяна) у майбутніх фахівців сфери обслуговування;
- сюжетно-рольові ігри, складання туристських програм відпочинку, сценаріїв проведення занять зі спортивної анімації, екскурсійних маршрутів як ігрові творчі проекти у майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, організаторів спортивно-масової та туристської роботи (С. В. Дмитрук, О. Ю. Дмитрук, А. П. Конох, К. В. Короленко, Л. П. Сущенко та ін.);
- професійні тренінги (майстер-класи), ділові ігри, ігрові проекти як засоби активізації й інтенсифікації навчання майбутніх фахівців із ресторанної справи (І. І. Гайовий);
- розв'язування реальних професійних ситуацій і завдань проблемного характеру (В. В. Полуда), а також ділові ігри, мозкова атака, кейс-метод, створення сценаріїв анімаційних заходів в ігровій формі із залученням, що важливо відзначити, провідних фахівців-практиків (А. В. Віндюк) у професійній підготовці майбутніх фахівців готельного господарства.

Отримані нами результати аналізу досліджень різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму дало можливість нам виявити застосування таких видів навчання, як особистісно орієнтовне, професійно орієнтовне, проблемне, розвивальне, проектне та інші, в яких зустрічалися різноманітні методи, прийоми, форми ігрового (імітаційного) навчання, зокрема: метод "мозкового штурму", інтерактивні тренінги, імітаційні, операційні, ділові та рольові ігри, імітаційно-рольове моделювання, метод кейсів, розв'язання творчих професійно спрямованих завдань тощо.

Ми приділили увагу також дослідженням вітчизняних науковців, що присвятили свої праці узагальненню досвіду підготовки кадрів для сфери туризму в провідних країнах світу, в яких побачили пріоритетність у застосуванні для підвищення рівня практичної складової професійної підготовки саме ігрових технологій навчання (Л. В. Кнодель, Л. В. Польова, В. К. Федорченко, М. М. Чикалова, Л. В. Чорна). При цьому варто відзначити, що їх застосування в навчальному процесі характеризується такими особливостями, як:

- постійне та системне використання протягом всього періоду навчання;
- свобода творчості в умовах переважно самостійної організації навчання;
- спільна дія з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;
- спрямованість не стільки на навчання, скільки на виконання конкретних професійних дій;
 - орієнтованість на реальну професійну діяльність;
 - обов'язкове співробітництво з представниками підприємств та організацій туристичної інфраструктури, в тому числі консультування, наставництво професіоналів-практиків, спільна праця з ними, активна їх участь у побудові навчальних програм та оцінці знань, умінь та навичок, набутих студентами.

У процесі аналізу теоретичних підходів до застосування ігрових технологій навчання в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму нам було цікаво, як саме ці питання реалізуються в підготовці фахівців для сфери туризму в профільних вищих навчальних закладах України. Слід відзначити, що географія досліджень науковців із проблем впровадження ігрових технологій навчання в процес професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму дуже широка, але ми особливо зосередилися на таких особливостях у практиці їх застосування: по-перше, це комплексність використання таких технологій; по-друге – міждисциплінарний характер їх застосування; по-третє – обов'язкове застосування поряд з ними сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема: інтернет-технологій, технологій мультимедіа, спеціальних програмних продуктів та деяких інших. І все це дозволило нам виділити такі вищі навчальні заклади, як:

1) Київський національний університет імені Тараса Шевченка. В дослідженнях О. О. Бейдика, А. Я. Короткової, О. О. Любіцевої, П. Г. Шищенко, Б. П. Яценко наголошено на застосуванні ігрових технологій навчання в комплексі з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, що дає можливість проводити практичні заняття в обладнаних аудиторіях-модулях ("інформцентр", "митниця", "готель" тощо) та забезпечує високу якість навчання студентів, які навчаються за напрямом 0504 "Туризм".

2) Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ). Аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін у КНТЕУ для підготовки фахівців за спеціальністю 7.050201 "Менеджмент організацій" спеціалізації 7.050201.02 "Менеджмент туристичної індустрії" засвідчив про застосування ігрових технологій на різних стадіях навчального процесу поряд із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Важливо зазначити, що в практичній складовій підготовки майбутніх менеджерів туризму в КНТЕУ передбачено проведення навчального та виробничого тренінгів на базі як віртуальних, так і реальних професійних підприємств. Також серед викладачів КНТЕУ поширена практика розробки та впровадження в навчальний процес спеціальних ситуаційних вправ (кейсів).

3) Київський університет туризму, економіки та права (КУТЕП). Аналіз навчально-методичного забезпечення в КУТЕП довів, що викладачами закладу (Ю. В. Земліною, Т. О. Куц, О. І. Міхо, Л. І. Нечаюк, Г. І. Неведомовою, Г. В. Матвєєвою, В. Ф. Орловим, П. М. Олійником, Л. І. Поважною та ін.) накопичений ґрунтовний досвід застосування інноваційних технологій навчання, що зібраний у наукових доробках закладу, серед якого представлено й упровадження ігрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму, зокрема: інтенсивно-ігрових та рефлексивно-тренінгових навчальних ситуацій, різного типу навчальних екскурсій, дидактичних, ділових та рольових ігор, навчально-професійних конкурсів, професійних тренінгів тощо. Слід зазначити, що значний вклад у теоретичне обґрунтування запровадження саме ігрових технологій навчання в системі ступеневої туристичної освіти і особливо в навчально-науково-виробничих комплексах, до яких належить КУТЕП, зроблено науковцем П. М. Олійником. Нами також встановлено, що серед нормативних дисциплін у КУТЕП передбачено спеціальну – "Соціально-психологічний тренінг", яка спрямована виключно на сприяння розкриттю особистісного потенціалу студента, його якостей особистості працівника сфери туризму до засвоєння навчального матеріалу та соціально-психологічного налаштування на майбутню професію, зокрема, за допомогою різних ігрових технологій.

4) Інститут туризму профспілок України (ІТ ФПУ). Аналіз практичних доробок ІТ ФПУ свідчить про популярність ігрових технологій навчання, зокрема створення анімаційних заходів в ігровій формі (С. М. Килимистий), міжпредметні ігрові проекти

(О. О. Фастовець). Аналіз навчально-методичного забезпечення в ІТ ФПУ дає можливість стверджувати про застосування ігрових технологій для підготовки з дисциплін як професійного менеджерського, так і професійно-туристичного напрямку.

5) Донецький інститут туристичного бізнесу (ДІТБ). Регіональну складову в підготовці майбутніх менеджерів туризму засобами ігрових технологій навчання представлено в ДІТБ, у якому ігрові форми та методи навчання системно впроваджуються протягом усього навчально-виховного процесу (Г. М. Алейнікова, В. Ф. Горягін, А. В. Кузьменко, Л. Д. Подольська, А. С. Фадеева, Н. А. Филипенко).

Отже, змістовний аналіз сучасного стану застосування ігрових технологій навчання в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму свідчить про певні досягнення та проблеми. Так, набувають поширення різноманітні форми та методи ігрового навчання, які поєднуються з іншими новими технологіями навчання та розвиваються в сучасному інформаційно-комунікативному середовищі навчального закладу. Все це складає унікальний індивідуальний досвід та майстерність викладачів у застосуванні технологій навчання задля підвищення якості професійної підготовки фахівців сфери туризму.

Але поряд з цим можна констатувати, що ігрові технології навчання в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму використовуються несистемно, мають не дуже виражений комплексний та міжпредметний характер, недостатньо інтегруються між собою, задекларовані як професійно спрямовані, але при цьому в основному розробляються на основі штучно створених професійних ситуацій, в умовах віртуальних підприємств та без залучення професіоналів туристичного бізнесу до їх розробок та участі в них, оцінці результатів студентів.

Також можна відзначити недостатній рівень упровадження комп'ютерних та інформаційно-комунікативних технологій навчання в зміст ігрових технологій, особливо таких, що активно використовуються у практичній діяльності та є специфічними в сфері туризму (вебінари, туристичні програмні продукти тощо).

Отже, ґрунтовний аналіз сучасного стану використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму дозволяють нам зробити певні висновки.

У працях вітчизняних дослідників здійснюється багато наукових пошуків щодо шляхів удосконалення системи підготовки майбутніх менеджерів туризму, зокрема, за допомогою ігрових технологій навчання. Ми зробили припущення, що в нашій державі поступово на базі провідних профільних вищих навчальних закладів формується практичний досвід використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму.

У той же час аналіз досвіду застосування ігрових технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму у вітчизняній педагогічній практиці дозволив визначити певні недоліки. З нашої точки зору, це вкотре підтверджує необхідність вивчення особливості використання ігрових технологій навчання в неформальній освіті в сфері туризму, зокрема включення комплексу ігрових технологій навчання в зміст підготовки майбутніх менеджерів туризму. На чому ми і будемо акцентувати у наших подальших дослідженнях.

Література

1. Брик Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму в професійно-технічних навчальних закладах засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Брик Р. С. ; Національний авіаційний університет. – К., 2011. – 20 с.
2. Концепція підготовки працівників туристичної галузі. Проект // Освіта України. – 2004, – № 30, 20 квітня. – С. 6–7
3. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : монографія / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с.
4. Пальчук М. И. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма / М. И. Пальчук // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди" : наук.-теорет. збір. Спец. вип. Педагогіка. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2006. – С. 406–415.
5. Педагогіка туризму : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. проф. В. К. Федорченка, проф. Н. А. Фоменко, доц. М. І. Скрипник, доц. Г. С. Цехмістрової. – К. : Видавничий дім "Слово", 2004. – 296 с.

6. Силкин А. В. Игровые технологии в подготовке будущих менеджеров / А. В. Силкин // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 149–152

7. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія / В. К. Федорченко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавничий дім "Слово", 2004. – 472 с.

8. Фоменко Н. А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристичної освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2005. – 216 с.

УДК 371.013.42

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ГУВЕРНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Хлебїк С. Р.

Стаття присвячена питанням підготовки соціальних педагогів до роботи соціальним гувернером в умовах домашнього виховання дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: соціальний педагог, соціальний гувернер, професійна підготовка.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов к работе социальным гувернером в условиях домашнего воспитания детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: социальный педагог, социальный гувернер, профессиональная подготовка.

The article addresses the questions of training social pedagogues for work as social tutors for handicapped children in conditions of family education.

Key words: social pedagogue, social tutor, professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нові орієнтири базової гуманітарної культури в суспільстві є відмінною рисою сучасної системи освіти, яка розглядає дитину як головну цінність суспільства. На початку 90-х рр. минулого століття у вітчизняній освітній системі відбулися суттєві зміни, стали з'являтися альтернативні форми освіти й виховання, розвиток яких є відображенням змін попиту на педагогів певної кваліфікації і особистих потреб громадян.

Важливим чинником, що викликав до життя ідею домашнього виховання силами педагога-професіонала, стало негативне ставлення частини населення до системи суспільного виховання, яке повільно перебудовується на особистісно орієнтовану модель навчання і виховання дитини. Особлива атмосфера розвитку і спеціального навчання потрібна для дітей з хронічними захворюваннями, з обмеженими можливостями, а також обдарованих дітей.

Соціально-економічні зміни в Україні створили передумови для відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища.

Призначення сучасного інституту гувернерства полягає в тому, щоб задовольнити освітні і виховні потреби, що виникли на сучасному етапі в окремих сім'ях, але ж є значущими для суспільства в цілому.

Гувернерство розглядається науковцями як цілісна педагогічна система й окрема галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, соціально-компетентної, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією. Різноманітність функцій сучасного гувернера дозволяє виокремити окремі напрями його професійної діяльності, а саме – соціальне гувернерство. Мета діяльності соціального гувернера – соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики задля усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, виявлення і розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей-інвалідів, розповсюдження психолого-педагогічних знань серед батьків. Соціальний гувернер працює з дитиною-інвалідом індивідуально, забезпечує її навчання, прищеплює навички самостійної роботи і самообслуговування, розв'язує питання соціального забезпечення та захисту. Підготовка таких спеціалістів найбільш доцільна і є нагальною потребою у фаховому навчанні майбутніх соціальних педагогів ВНЗ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка соціальних педагогів стала предметом фундаментальних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Галагузова та ін.), в яких було проаналізовано сутність, зміст, технології соціально-педагогічної діяльності,

особливості підготовки соціальних педагогів до виконання певних професійних функцій. У наукових роботах Т. Лодкіної, В. Гурова, І. Григи, Т. Семигіної представлено моделі діяльності сімейного соціального педагога, визначається зміст та основні напрями професійної діяльності людини, що надає соціально-педагогічні послуги родині. А саме – актуалізація виховних можливостей сім'ї, профілактичні заходи, співпраця з соціально-психологічними службами, надання дитині допомоги у розв'язанні проблем адаптації в соціумі, організація психолого-педагогічної просвіти батьків.

Особливе значення для організації фахової підготовки соціальних педагогів до здійснення губернерської діяльності мають дослідження губернерства як педагогічної системи та історії його розвитку (О. Корх-Черб, Н. Ковалевська, М. Денисенко, Є. Сарапулова, І. Акіншева, О. Шароватова, М. Головка, Д. Федоренко). Питанням визначення особливостей діяльності домашніх педагогів присвячено роботи Д. Латишина, О. Любар, О. Михайліченко, А. Троцко, М. Фіцули. Сучасний зміст домашньої освіти висвітлено в роботах А. Барбінова, Н. Побірченко, Т. Тронько. Достатньо широко питання професійної освіти губернерів висвітлюються в публікаціях З. Зайцевої, Н. Савельєвої, В. Бардінова та ін.

Різні аспекти професійної діяльності губернера в сучасному світі, напрями його діяльності, професійні обов'язки, шляхи підготовки домашніх наставників у різних ланках професійної педагогічної освіти містять публікації російських дослідників А. Ганічевої, В. Кирилова, Т. Тимохіної, С. Купріянова, С. Теплюк та ін. Питання теоретичної підготовки соціальних губернерів у ВНЗ аналізуються в наукових дослідженнях Л. Кобилянської. Автор розглядає структуру та зміст навчального плану підготовки соціальних губернерів на основі базової освіти "соціальний педагог", обґрунтовує роль окремих професійно зорієнтованих курсів у їхній майбутній професійній діяльності. Разом з тим можливості фахової підготовки соціальних педагогів в умовах ВНЗ до здійснення губернерської діяльності вичерпані недостатньо, що передбачає вивчення досвіду вишів країни та пошук нових форм і методів навчання, що відповідають сучасним потребам українського суспільства. Отже, метою даної публікації є характеристика сучасного стану підготовки соціального педагога до роботи соціальним губернером як важливого напрямку його професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з головних проблем сучасного інституту губернерства є недостатня кількість професійних педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сім'ї. Підготовку фахівців даної кваліфікації ще до недавнього часу здійснювали три типи навчальних закладів. До першого типу варто віднести заклади, що надають професійну підготовку особам, які не мають спеціальної педагогічної освіти і які видають випускникам спеціальні посвідчення відповідно до державних ліцензій. До них належать навчальні центри при службах зайнятості населення. До другого можна віднести позашкільні заклади, що організують профорієнтаційну роботу з молоддю. Третій – вищі навчальні заклади різного рівня акредитації, що готують домашніх вихователів (губернерів) або надають умови для перекваліфікації особам, які мають педагогічну освіту.

Проте фахова підготовка соціального губернера не вкладається в звичні педагогічні рамки. Соціально-педагогічні дослідження останніх років переконливо доводять, що під професійною підготовкою соціального губернера необхідно розуміти процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми на всіх рівнях. Особливими є професійні обов'язки соціального губернера, який взаємодіє з сім'єю, що виховує дитину з обмеженими функціональними можливостями. Напрямами його роботи є навчання дітей самообслуговування, реконструкція соціокультурного оточення, допомога в комунікації і навчанні, організація дозвілля та спілкування, вияв і розвиток здібностей, соціально-психологічна робота з батьками, формування позитивної громадської думки щодо проблем інвалідів. Інвалідність дитини часто стає причиною глибокої і тривалої дезадаптації всієї родини. У даному разі особливої уваги заслуговує соціокультурна реабілітація, головною метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення рівня його саморегуляції.

На сьогодні в Україні підготовку соціальних губернерів як спеціалізації майбутніх соціальних педагогів здійснюють провідні вищі навчальні заклади (Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького, Кам'янець-Подільський державний університет ім. І. Огієнка, Чернівецький

національний університет ім. Ю. Федьковича). З погляду професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, формування готовності до майбутньої професійної діяльності в інших вишах країни до навчальних планів включено дисципліни "Основи соціального гувернерства", "Технології роботи соціального гувернера".

В Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя до програми підготовки студентів спеціальності "Соціальна педагогіка. Практична психологія" освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр включено дисципліну "Технології роботи соціального гувернера", мета якої полягає у розвитку в студентів професійного інтересу до питань і проблем соціального виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сімейному середовищі, усвідомлення важливості та необхідності для формування особистості дитини повноцінної родини. В межах дисципліни передбачено вивчення національних та зарубіжних моделей роботи домашнього вихователя, психолого-педагогічних основ роботи соціального гувернера у виховному полі сім'ї, формування вмінь організовувати освітньо-виховну діяльність з дитиною на основі особистісно орієнтованої моделі взаємодії з нею.

Основні завдання дисципліни: поглибити професійні знання студентів про роль соціального педагога в сімейному вихованні; навчити студентів визначати місце індивідуального виховання в сім'ї в сучасній системі освіти та соціального виховання, розуміти його специфічні особливості; формування вмінь аналізувати та оцінювати виховний потенціал сім'ї, діагностувати психолого-педагогічні та соціальні основи сімейного виховання; формувати вмінь розробляти власні технології індивідуального виховання на основі знань про психолого-педагогічні особливості дітей-дошкільників та дітей молодшого шкільного віку різного рівня фізичного, психічного та соціального розвитку.

Вивчення дисципліни передбачає формування у студентів знань: про сутність та зміст гувернерського соціального навчання і виховання дитини в сім'ї; про специфічні особливості індивідуального соціального виховання в родині; про роль і місце соціального виховання в сім'ї в сучасній системі соціального виховання; про значення застосування сучасних технологій у соціальному вихованні дитини в родині.

На основі цих знань повинні бути сформовані уміння: аналізувати та оцінювати виховний потенціал та потреби дитини; діагностувати психолого-педагогічні особливості та особливості процесу соціалізації дітей різного фізичного, психічного та розумового розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку; розробляти власні технології індивідуального соціального виховання на основі отриманих професійних знань; реалізовувати індивідуально-персоніфіковану модель педагогічної взаємодії з батьками з метою цілісного соціально-педагогічного впливу на дитину; поновлювати соціально-педагогічні знання та впроваджувати їх у практику професійної діяльності. Відповідно до визначених мети і завдань у змісті дисципліни виокремлено три взаємопов'язані частини (змістові модулі): "Становлення системи гувернерського виховання історичному розвитку суспільства", "Науково-методичні засади діяльності соціального гувернера", "Теорія і практика освітньо-виховної діяльності соціального гувернера".

Зважаючи на роль самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у період вишівського навчання, автор програми пропонує широкий спектр різноманітних пошукових, науково-дослідних завдань, виконання яких забезпечує поглиблене вивчення теоретичного матеріалу. Наприклад: написання рефератів, підготовка повідомлень, виконання творчих робіт. Важливим елементом навчання є перегляд кінофільмів та різних їх освітніх відеофрагментів з подальшим аналізом, для чого створена відповідна відеоклекція. Міждисциплінарні зв'язки у вивченні дисципліни здійснюються з дисциплінами "Соціальний супровід сім'ї", "Технології соціально-педагогічної діяльності", "Соціалізація особистості" рядом психологічних дисциплін.

Висновки. Теоретична підготовка соціальних педагогів до здійснення гувернерської діяльності у ВНЗ України здійснюється шляхом спеціалізацій і введення у навчальні плани навчання майбутніх соціальних педагогів відповідних дисциплін. Введення спеціалізації, звичайно, максимально сприяє формуванню професіоналізму майбутнього фахівця, його готовності до виконання професійних обов'язків, стимулює його професійне і особистісне зростання. Важливим кроком у підготовці до соціального гувернерства є і введення в навчальні плани освіти соціальних педагогів дисципліни "Технології роботи соціального гувернера". В той же час загальною проблемою для обох типів навчання є проблема забезпечення якісної практичної підготовки у період

вишівського навчання з урахуванням специфіки професійної діяльності соціального гувернера, сприяння творчому вияву майбутніх фахівців, формування прогностично-проективних умінь у здійсненні навчально-виховного процесу в домашніх умовах.

Література

1. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства / Л. И. Лодкина. – М. : Академия, 2003. – 204 с.
2. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка педагога (психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик. – Запорожье : ИПК "Запоріжжя", 1996. – 104 с.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Поліщук В. А. – Тернопіль, 2006. – 44 с.

УДК 371.13

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЬКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ К. В. ЄЛЬНИЦЬКОГО (1846–1917)**

Демченко Н. М.

У статті автор аналізує педагогічну діяльність і погляди вітчизняного педагога другої пол. XIX – поч. XX ст. К. В. Єльницького, розкриває погляди педагога щодо теоретико-методологічної підготовки вчительки як складову її загальнопрофесійної майстерності.

Ключові слова: теоретико-методологічна підготовка, особистісні якості, професіоналізм, вчителька.

В статье автор анализирует педагогическую деятельность и взгляды отечественного педагога второй половины XIX – начала XX в. К. В. Ельницкого, раскрывает взгляды педагога на теоретико-методологическую подготовку учительницы как составляющую её общепрофессионального мастерства.

Ключевые слова: теоретико-педагогическая подготовка, личностные качества, профессионализм, учительница.

The author analyzes theoretical views of the Russian educator of the second half of the 19th – the beginning of the 20th century K. V. Yel'nytskyi on the problem of theoretical and methodological teacher education as a component of their general professionalism.

Key words: theoretical and pedagogical training, personality traits, professionalism, teacher.

Постановка проблеми. Вища педагогічна школа є провідним соціальним інститутом, який вирішує завдання професійної підготовки майбутніх вчителів. В умовах радикальної перебудови системи освіти особливого значення набувають питання, пов'язані з якістю професійної підготовки спеціалістів освітньої галузі тим критеріям, які відповідають провідним тенденціям оновлення системи освіти.

Саме тому доцільним є переосмислення досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у різні історичні періоди. Враховуючи, що гармонійне поєднання інновацій і традицій забезпечується на основі фундаментальних знань, тобто усвідомлення закономірностей історичного процесу розвитку педагогічних поглядів вітчизняних учених на професійно-педагогічні якості вчительки, суттєво зростає потреба звернення до наукових концепцій видатних представників вітчизняної педагогічної думки кін. XIX – поч. XX ст., серед яких особливе місце належить педагогу, історичному педагогіці та методисту, випускнику Ніжинського ліцею Костянтину Васильовичу Єльницькому (1846–1917).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності К. В. Єльницького побічно розглядалися в дисертаційних працях таких російських учених, як Г. Козлова, Т. Мішина, О. Федиско, І. Федотова, Н. Чуркіна та ін.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є здійснення цілісного наукового аналізу проблеми; визначення розроблених К. В. Єльницьким теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учительок; виявлення обґрунтованих ним провідних компонентів професіоналізму вчительки-виховательки.

Основний матеріал. Проблема жіночої освіти у Російській імперії актуалізується у 60-ті рр. XIX ст. – роки значних змін у суспільно-політичному, економічному та культурному житті країни.

Цей час позначений розгортанням суспільно-педагогічного руху, який дав поштовх для опрацювання питань теорії і практики навчання та виховання жінок. Проте до вирішення проблем освіти та виховання жінки представники різних прошарків сус-

пільства мали протилежні підходи. Прогресивні педагоги, вчені й освітні діячі критикували існуючі привілейовані закриті жіночі навчальні заклади за відірваність навчання та виховання від життя, за нехтування національними традиціями та культурою. Водночас вони піднімали проблеми рівноправ'я жінок з чоловіками у галузі освіти, доступності всіх ступенів освіти для дівчат, ставили питання про введення загальної та обов'язкової початкової освіти, про необхідність урахування статевих особливостей учнів у навчанні та вихованні. Вітчизняний викладач педагогіки К. В. Єльницький пов'язував жіночу загальну середню освіту з підготовкою майбутніх матерів до професії учителя.

Єльницький Костянтин Васильович народився 11 червня 1846 р. у Мінській губернії у родині титулярного радника судового відомства. Після завершення навчання у гімназії у 1865 р. вступив до Ніжинського юридичного ліцею князя Безбородька, який завершив у 1868 р., і почав працювати на посаді вчителя російської словесності Мозирської класичної гімназії.

Після навчався на дворічних курсах при 2-й Санкт-Петербурзькій військовій гімназії та 9 липня 1872 р. отримав призначення в Сибірську військову гімназію. Одночасно наказом генерал-губернатора Західного Сибіру від 8 вересня 1872 р. був призначений учителем педагогіки та дидактики Омської жіночої гімназії почесних громадян Попових.

З 19 серпня 1882 р. К. В. Єльницький – головний інспектор училищ Західного Сибіру та викладач педагогіки і дидактики у 7-х і 8-х класах Омської жіночої гімназії, де працював до 1906 р.

За час своєї роботи в Омську вчений підготував до друку 34 підручники та посібники: "Курс дидактики" (1915), "Методика початкового навчання вітчизняної мови" (1916), "Загальна педагогіка" (1916), "Нариси з історії педагогіки" (1918) тощо та близько 200 статей у різноманітних педагогічних журналах. Також він є автором книг-спогадів "Сорок років учительювання на далекій околиці" (Київ, 1911) та "Із пережитого" (Київ, 1912).

Як справедливо зазначила дослідниця педагогічної діяльності та спадщини вченого І. Б. Федотова, підручник "Загальна педагогіка" К. В. Єльницького довгий час слугував як джерело для самоосвіти вчителів, вдосконалення їх професійної підготовки. Цілі покоління учнів педагогічних класів, учительських семінарій та інститутів Російської імперії кін. XIX – поч. XX ст. вивчали курс педагогіки за цим підручником.

Педагог брав активну участь у діяльності Омського товариства піклування про початкову освіту та інших благодійних товариств. Керував учительськими курсами початкових шкіл в Омську, Іваново-Вознесенську, Семипалатинську, Самарі, Іркутську.

7 січня 1910 р. через хворобу очей К. В. Єльницького було звільнено з Кадетського корпусу, і він від'їжджає до Санкт-Петербурга. Після операції, з 1910 р., вчений викладав у педагогічному класі Парицького жіночого училища духовного відомства (біля Мінська). Помер педагог у 1917 р.

К. В. Єльницький першим у вітчизняній педагогічній думці дослідив питання теорії і практики підготовки жінки-вчительки. Як і К. Д. Ушинський, педагог був переконаним прихильником рівноправ'я чоловіків і жінок в освіті. Він вважав, що освіта жінки, як і освіта чоловіка, повинна мати загальнолюдський характер. Водночас жінка повинна бути підготовлена як педагог, вихователька та вчителька своїх дітей.

Вчений переконував, що саме жінки мають покликання займатися навчально-виховною діяльністю, оскільки від природи наділені природними здібностями до цього фаху, а також вони є виховательками майбутнього покоління. Водночас жінці притаманна "душевна чутливість, яка допомагає їй розуміти дітей, вгадувати їх потреби і своєчасно задовольняти їх" [1, с. 3]. До того ж вона наділена терпінням і витривалістю, без яких неможливе виховання дітей.

Серед особистісних якостей вчительки К. В. Єльницький визначає високий професіоналізм, ерудованість та суто людські риси – любов до дітей, до своєї справи, доброта. Оскільки жінка є природною вихователькою в родині, то має бути нею і в школі. "За своєю природою багато жінок мають схильність любити материнською любов'ю не лише своїх, але й чужих дітей. Доглядати за ними, турбуватись про них, виказувати їм ласку, що є для них свого роду потребою" – доводив педагог [1, с. 6].

Підтримуючи прогресивну педагогічну громаду, К. В. Єльницький відстоював необхідність отримання жінками не лише середньої, але й вищої педагогічної освіти та виступав з пропозицією відкрити спеціально для жінок педагогічний інститут. Особливе місце у педагогічній концепції вченого-практика посідає ідея про гармонійне поєднання повноцінної загальноосвітньої підготовки жінки зі спеціальними педагогічними знаннями.

Професійно-педагогічна підготовка жінки-вчителя, за К. В. Єльніцьким, повинна була базуватись на теоретичних положеннях, обґрунтованих К. Д. Ушинським. Задля втілення цих положень він сформулював науково обґрунтовані вимоги до вчительки, розробив програми дисциплін педагогіки, дидактики та методики початкового навчання, запропонував програму педагогічної практики майбутніх учительок початкової школи. За 30-річний період своєї діяльності в Омській жіночій гімназії педагог перевіряв свої теоретичні положення в процесі навчання учениць восьмого додаткового класу як майбутніх учительок.

Курс загальної педагогіки, на думку К. В. Єльніцького, в жіночих навчальних закладах мав слугувати свідомому засвоєнню ученицями як завдань навчання, так і виховання. "Вивчення педагогіки необхідно всім тим, кому доводиться займатися справою виховання дітей. Відповідно, її знання необхідне як батькам, так і особам, які присвятили себе справі виховання чужих дітей", – пише вчений [2, с. 2].

Велика кількість з визначених вченим теоретичних положень щодо професійної підготовки вчительки є актуальними і для сучасних педагогічних навчальних закладів, а саме: вивчення курсів педагогіки та методики аналізу шкільних підручників; проведення пробних і залікових уроків, позакласної роботи з учнями; колективний аналіз занять, проведених практиканкою; дослідження студенткою передового досвіду вчителів школи, на базі якої проходила практика; узагальнення студенткою особистого досвіду, накопиченого протягом педагогічної практики; налагодження зв'язку педагогічного навчального закладу з випускниками; систематичне вивчення учнями нової педагогічної літератури, рецензування окремих публікацій.

Особливою заслугою педагога є те, що випускниці Омської жіночої гімназії, де педагогічні дисципліни викладав К. В. Єльніцький, відзначались високим рівнем професійної компетентності та моральності, глибокою потребою займатись просвітницькою діяльністю серед населення Сибіру.

Підкреслюючи домінуючу роль родини та вчительки на початковому етапі розвитку дитини, педагог обґрунтував науково-теоретичні вимоги до материнського виховання та навчально-виховного процесу у початковій школі, серед яких: а) починати виховання дитини необхідно з першого дня її життя; б) материнське виховання повинно включати вправи органів чуття; в) у дитинстві важливо ізолювати дитину від впливу негативних прикладів і вражень; г) виховання має здійснюватись поступово, в обумовленому природою дитячого організму порядку; ґ) головними засобами виховання повинні виступати розсудливість, любов, приклад близьких і вчительки; д) всебічне виховання дітей означає гармонійне поєднання розумового, морального, естетичного, фізичного та трудового виховання; е) особливу увагу потрібно приділяти вихованню моральних почуттів і звичок гуманної поведінки.

У визначенні необхідних якостей професійної учительки, вчительки – майстра своєї справи К. В. Єльніцький керувався думкою про те, що саме особистість учительки визначає процес навчання, дотримання порядку у школі та моральний вплив на учнів. Живий вплив учительки неможливо замінити ані програмами, ані підручниками чи правилами школи.

Маючи за мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний керувати процесом інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку та формування духовного світу дитини. Особистість учительки має відігравати вирішальну роль у навчанні: тільки особистість, людина високих духовних якостей може ефективно впливати на учнів. Так, наприклад, щоб ефективно здійснювати вплив на моральне виховання учнів, учителька повинна розвивати в них релігійність, слухняність і старанність, повагу до виконання свого обов'язку, правдивість, співчуття до інших [2, с. 59].

Отже, К. В. Єльніцький доводить, що особистість педагога є важливим чинником формування особистості школяра. У своїй діяльності вчителька наочно демонструє засвоєні нею моделі поведінки, соціальних норм і цінностей. Її індивідуально-психологічні якості зумовлюють ціннісно-змістові уявлення виховання.

Ключова роль у вихованні дітей належить вчительці, був упевнений учений. Саме вчителька здійснює навчання й виховання учнів з урахуванням специфіки їх індивідуального та вікового розвитку, сприяє розвитку особистості школяра, його грамотності, професійному самовизначенню.

Вчителька повинна бути взірцем, ідеалом учнів, замінювати батьків, коли учні знаходяться в школі. "Вона впливає на них і прикладом, і настановою, і співчутливо-

пильним наглядом ... і діти, відчуваючи її материнську турботу про них, і горнутья до неї, як до рідної матері"; "суттєвий виховний вплив на учнів учителька здійснює і своїми особистісними якостями, і власним прикладом. Будучи акуратною, працьовитою, терплячою і співчутливою, вона виховує в учнів ті добрі якості. Підтримуючи в школі чистоту і порядок, вона привчає і дітей до охайності та порядку. Маючи природний естетичний смак і чуття та проявляючи їх у своєму житті та діяльності, вона тим самим формує позитивні почуття та смак своїх учнів" – писав учений [1, с. 6; 1, с. 7].

Однією з основних умов оволодіння педагогічною майстерністю К. В. Єльницький вважав гарне володіння мовою, яка є засобом передачі знань від учителя до учня. Педагог відводив важливе місце живому слову вчителя під час викладу нового матеріалу, у його закріпленні та поглибленні знань, творчому їх застосуванні, в індивідуальному підході до учнів.

Вчителька повинна турбуватись про те, щоб її мова була чіткою, зрозумілою та виразно. Тож до техніки мовлення вчительки він відносив також словниковий запас, особливості вимови і тон мовлення. Також вона має володіти вмінням енергійно викладати, збуджувати розумову активність учнів, підтримувати емоційний підйом і позитивний настрій у оволодінні знаннями на уроках та в позаурочний час.

Наявність пристрастності, зацікавленість своєю професійною діяльністю К. В. Єльницький також відносить до складових майстерності вчительки, оскільки вони стимулюють зростання інтересу до предмета, підвищують емоційну напругу на уроці. Заглиблений у викладацьку діяльність педагог ретельніше готується до занять, свідомо добирає необхідний для викладу матеріал та методи викладу нових знань, способи пов'язати нові знання із раніше вивченим матеріалом, враховує вікові та індивідуальні особливості учнів під час закріплення та перевірки пройденого, стверджував учений.

Поряд з цим учительці мають бути притаманні неординарність в організації навчально-виховного процесу, емоційність, вміння імпровізувати, винахідливість, творчість в осмисленні педагогічного досвіду попередніх поколінь і інноваційної теорії та практики сучасності.

К. В. Єльницький справедливо наголошував, що, окрім дидактичних знань та вмінь, складовою педагогічної майстерності вчительки є її манера спілкування з дітьми. Природність, невимушеність, привітність, відсутність зайвої суворості та наявність розумної вимогливості у спілкування зі школярами – ось на чому ґрунтується авторитет учительки, який має значний вплив на ставлення учнів до навчального процесу.

Окреме місце в цьому переліку посідає розуміння педагогом справжнього авторитету жінки. Учений доводив, що "приклад оточення наділений величезною виховною силою, а таким прикладом для дитини є перш за все мати. Під впливом її прикладу розвиваються в неї найважливіші душевні порухи" [1, с. 4].

Висновки. Таким чином, у працях К. В. Єльницького визначаються головні вимоги, що висувуються до вчительки, яка володіє педагогічною майстерністю. Професіоналізм учительки він визначав як інтегральну характеристику її індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльних якостей, цілісне утворення, яке дає можливість на максимальному рівні успішно вирішувати завдання, що є типовими для професії педагога.

Теоретичний аналіз педагогічної спадщини К. В. Єльницького дає можливість стверджувати, що поняття "професіоналізм учительки-виховательки" розглядалося ним як інтегральна якість, яка включає: професійно значущі якості особистості вчительки (інтелектуальні, комунікативні, мотиваційні); знання, уміння і навички професійної діяльності, зокрема з реалізації індивідуального підходу у навчанні; вміння здійснювати педагогічний вплив на особистісний розвиток учня; здатність до саморозвитку та самоосвіти.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема методичної підготовки майбутньої учительки у спадщині вченого.

Література

1. Ельницький К. В. Значение педагогического образования для женщин, как воспитательниц и учительниц детей / К. В. Ельницький. – К. : Типография Акц. об-ва Н. Т. Корчак-Новицкого, 1900. – 8 с.
2. Ельницький К. В. Общая педагогика : пособие для учеб. заведений, в которых преподается педагогика, и для занимающихся воспитанием и обучением детей / К. В. Ельницький. – СПб. : Д. Д. Полубояринов, 1904. – 156 с.

УДК 378.147:811.111

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

Коваль Т. І., Бірецька Л. С.

У статті розглядаються особливості методики формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. Висвітлено основні прийоми семантизації термінологічної лексики, використання способів семантизації медичних термінів.

Ключові слова: контекст, дефініція, інтелект-карти, лексико-семантичні відношення, медичний термін, навички, семантизація.

В статье рассматриваются особенности формирования методики англоязычной лексической компетентности будущих врачей в процессе профессионально ориентированного чтения. Показаны основные приемы семантизации терминологической лексики, использование способов семантизации медицинских терминов.

Ключевые слова: контекст, дефиниция, интеллект-карты, лексико-семантические связи, медицинский термин, навыки, семантизация.

The article elucidates peculiarities of the method of future doctors' English lexical competence formation in the process of professional reading. The main ways of semantization of terminological vocabulary and means of semantization of medical terms are described.

Key words: context, definition, intelligence-cards, lexical-semantic relations, medical term, skills, semantization.

Метою формування англomовної лексичної компетенції майбутніх лікарів є засвоєння ними термінологічної лексики, яка б забезпечила взаєморозуміння між фахівцями відповідної галузі у межах спільних професійних тем і галузей знань. Досягненню поставленої мети сприяє низка фактів, які слід враховувати в процесі розробки методики.

Загальноновизнаною ознакою лексики, зокрема й термінологічної, є її системність, що визначається в лексико-семантичних відношеннях чотирьох типів:

1. *Внутрішньослівні зв'язки*, які характерні для полісемічних одиниць, елементи яких взаємозалежні та структурно взаємопов'язані.

2. *Парадигматичні зв'язки* становлять відношення між словами і групами слів на основі спільності чи протилежності значень, максимальною одиницею яких є лексико-семантичне поле. Останнє, у свою чергу, розпадається на лексико-семантичні групи, у межах яких виокремлюють тематичні групи, гіперо-гіпонімічні об'єднання.

3. Горизонтальні або лінійні зв'язки слова, зумовлені його дистрибуцією, утворюють *синтагматичні зв'язки*, специфічні для конкретної підмови спеціальності.

4. *Асоціативно-дериваційні зв'язки* виникають на словотворчому рівні (словотвірні парадигми, словотвірні гнізда, словотвірні ряди), а також на рівнях фонетичних і смислових асоціацій [3, с. 47–48].

Відомо, що асоціативні зв'язки є надзвичайно важливими для зберігання засвоєних термінів у довготривалій пам'яті, дериваційні асоціації уможливають об'єднання однокорених слів у словотвірні гнізда та утворення словотворчих рядів на основі слів із спільним дериваційним форматом.

Наведемо приклади функціонування названих зв'язків у підмові спеціальності лікарів: *синонімічні ряди*: oral cavity – mouth cavity; to be composed of – to consist of; inner – internal; abdominal cavity – tummy, stomach; spine – spinal column; to protect – to save from; *антонімічні пари*: common – rare; hyperplasia – hypoplasia; majority – minority; presence – absence; acute – chronic; often – seldom; rough – smooth; *асоціативно-дериваційні зв'язки*: science, scientific, scientist; to study, student, studies; medical, medicine; constrict – constriction, constricted; obstruct – obstruction, obstructive; palpate – palpation, palpable.

Медичний термін – це мовний знак у спеціальній функції носія інформації про систему наукових знань і практичних заходів, поєднаних метою діагностики, лікування і попередження хвороб, збереження і зміцнення здоров'я та працездатності людини, подовження життя [4, с. 47–48], на розвиток, функціонування, розуміння і вживання якого впливають лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори [5, с. 65]. До лінгвістичних відносимо особливості утворення медичних термінів греко-латинського походження (терміноелементи та елементи словотвору, спільні корені латинських слів та англійської медичної термінології), інтернаціональні медичні терміни та слова, аббревіатури тощо. До екстралінгвістичних факторів відносимо появу нових термінів у результаті винаходу, розробки і впровадження сучасних методів і способів профілактики діагностики та лікування хвороб, лікарських засобів та обладнання, що є результатом розвитку медицини як галузі наукових.

Отже, у процесі розробки методики формування англійської лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання слід спиратися на сукупність внутрішньослівних, парадигматичних, синтагматичних, асоціативно-дериваційних зв'язків, яку варто розглядати з позиції системності. У методиці навчання іноземних мов системність визначається як один із принципів відбору мовного матеріалу, за якого лексика відбирається і пропонується у межах семантичних систем, які містять ядро із найближчих за значенням слів і периферію [1, с. 276], опора на лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, що є необхідним з точки зору організації процесу навчання та укладання словника медичних термінів майбутніх лікарів за спеціальністю 7.110101 "Лікувальна справа", напряму підготовки 1101 "Медицина".

Методикою навчання іноземних мов встановлено, що для практичного використання слова в усному мовленні і читанні, з одного боку, і використання тільки в процесі читання, з іншого, тому, хто навчається, потрібен різний обсяг відомостей про слово [10, с. 93]. Тобто йдеться про засвоєння лексики на різних рівнях – рецептивному (пасивна лексика – розуміння лексичних одиниць у процесі аудіювання і читання) і (ре)продуктивному (активна лексика – лексичні одиниці, якими людина оперує в усному мовленні і використовує для висловлення власних думок у писемній формі). На нашу думку, таке чітке розгалуження в контексті досліджуваної нами проблеми не можна вважати коректним, адже коли йдеться про медичні терміни, то можна констатувати, що продуктивна лексика є частиною рецептивної, а той факт, що обсяг пасивного словника перевищує обсяг активного, є відомим у науці. Підтвердженням сказаного вище є результати експериментальних досліджень, проведених Б. Лауфер, де дослідниця довела, що обсяг пасивного словника у 10 разів перевищує обсяг активного [15, с. 265].

На думку сучасних учених, яку ми цілком поділяємо, словниковий запас тих, хто навчається, не слід поділяти на дві частини, адже в процесі оволодіння іноземною мовою лексичні одиниці активного мінімуму переходять до пасивного, і навпаки [14, с. 309], а розуміння тієї чи іншої лексичної одиниці в процесі читання чи аудіювання не обов'язково передбачає використання її в усному чи писемному мовленні. Разом із тим слово, яке належить до активного словника, не завжди буде зрозумілим у процесі здійснення рецептивних видів мовленнєвої діяльності [13, с. 227]. При цьому не слід залишати поза увагою роботу над формуванням потенційного словника студентів.

Спрямовуючи свої наукові пошуки на вирішення проблеми формування англійської компетенції майбутніх лікарів у процесі читання професійно орієнтованих текстів (рецептивний вид мовленнєвої діяльності), ми не тільки не виключаємо можливості використання засвоєної таким чином термінологічної лексики під час реалізації інших видів мовленнєвої діяльності, але й вважаємо за необхідне організувати навчальний процес з метою формування / вдосконалення і (ре)продуктивних лексичних навичок. У зв'язку з цим дозволимо собі не прийняти точку зору вчених, які вважають, що слово, яке відноситься до тематики, пов'язаної зі спеціальністю, повинно засвоюватися тільки на рецептивному рівні [10, с. 94].

Відомо, що формування навичок володіння студентами активним і пасивним лексичним мінімумом відбувається поетапно. Розглянемо детальніше.

Формування навичок оволодіння активним лексичним мінімумом реалізується на двох етапах:

Етап 1. Ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями. На цьому етапі відбувається семантизація лексичних одиниць, перевірка розуміння їх значення,

фонетичне опрацювання, демонстрація графічної форми та запис лексичних одиниць у зошит чи словничок.

Етап 2. Автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями відбувається на рівні словоформи, словосполучення, фрази (імітація зразка мовлення, підстановка у зразок мовлення, розширення та завершення зразка мовлення, відповіді на запитання, самостійне вживання лексичних одиниць) та на рівні понадфразової єдності (об'єднання зразків мовлення у монологічну єдність, об'єднання зразків мовлення у діалогічну єдність).

Формування навичок володіння пасивним лексичним мінімумом передбачає:

Етап 1. Ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями. Семантизація лексичних одиниць відбувається через визначення їх значень за словником, здогадку за контекстом, аналіз словотворення.

Етап 2. Автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями відбувається на рівні речення та мікротексту (заповнення пропусків у тексті, вибір значення лексичної одиниці з кількох значень, знаходження лексичних одиниць у тексті, визначення значення лексичної одиниці, підбір до лексичної одиниці відповідних еквівалентів у рідній мові).

Із зазначеного вище можна дійти висновку, що першим етапом роботи над лексичною одиницею як активного, так і пасивного лексичного мінімуму, є розкриття його значення, тобто семантизація. Семантизація слова – це представлення його семантичної структури, його значення [11, с. 116]. Семантизувати слово означає надати тому, хто читає чи слухає, інформацію, завдяки якій він міг би правильно та ідіоматично вживати це слово у мовленні [9, с. 7]. Отже, в результаті процесу семантизації студент має отримати таку інформацію про лексичну одиницю, а в нашому випадку – про медичний термін, яка б дозволила йому користуватися ним як засобом спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності.

З методичної точки зору термін можна вважати засвоєним за умови оволодіння трьома основними компонентами плану змісту терміна, а саме:

- абсолютною цінністю терміна (співвіднесеність його із науковим поняттям);
- відносною цінністю терміна (інформація про здатність терміна вступати у родо-видові відношення, варіативність / інваріативність, синонімію, антонімію, паронімію, вмотивованість / невмотивованість);
- сполучувальною цінністю терміна (здатність сполучатися з іншими словами-термінами) [12, с. 133].

У зв'язку з цим постає питання обсягу і характеру інформації про медичні терміни, якою повинні бути забезпечені майбутні лікарі для успішного оперування ними у професійній діяльності. На думку вчених, семантизація лексики для використання в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) передбачає повідомлення інформації про абсолютну цінність лексичної одиниці, лексичний фон, відносну цінність слова (здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми та стилістичну чи емоційно-експресивну окраску), сполучувальну цінність (синтаксичну та лексичну). Семантизація лексики для забезпечення рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) полягає у повідомленні студентам інформації про абсолютну цінність лексичних одиниць [1, с. 270].

У методиці навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів виділяють такі способи семантизації лексичних одиниць: *мовні* – одномовні (контекст, синоніми, антоніми, словотворчі елементи, логіко-понятійні зв'язки, дефініції, приклади, парафрази, тлумачення) та двомовні (переклад, тлумачення, дефініція, інтернаціоналізми); *немовні* (предмети, ілюстрації, піктограми, цифри, дорожні знаки, жести, міміка, пантоміма, звукові наслідування); *змішані* [8].

Отже, до основних прийомів семантизації лексики, спрямованих на виявлення абсолютної цінності лексичної одиниці, відносять наочність, контекст, антоніми, синоніми, словотворчий аналіз, дефініцію, тлумачення, переклад [1, с. 270]. Названі способи семантизації залежно від ситуації, умов навчання, контингенту тих, хто навчається, мають як переваги, так і недоліки. На вибір викладачем того чи іншого способу розкриття значення медичного терміна, як ми вважаємо, впливає низка факторів:

- 1) фактор урахування характеру термінологічної лексичної одиниці, виходячи із аналізу внутрішньослівних, парадигматичних, синтагматичних, асоціативно-дериваційних зв'язків;

2) фактор надійності, раціональності і економічності того чи іншого способу семантизації;

3) фактор рівня володіння студентами іноземною мовою.

Розглянемо способи семантизації медичних термінів, які пропонуємо використовувати в процесі формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів під час читання професійно орієнтованих текстів.

У широкому значенні контекст – це закінчений у смисловому відношенні відрізок писемного мовлення, який дає можливість точно встановити значення окремих слів чи речень, які входять до нього [1, с. 122]. Як спосіб семантизації лексики, і термінологічної зокрема, контекст передбачає розкриття її значення через зміст висловлювання. Для цього, як зазначають учені, використовують "сильний" семантизуючий контекст, який виключає неоднозначність розуміння лексичної одиниці, що семантизується [1, с. 122]. Останнє є надзвичайно важливим у контексті проблеми, що досліджується. Наведемо приклади: *ruptil* – зіниця, учень; *coat* – оболонка, пальто, покриття; *chamber* – камера, розділ; *nail* – ніготь, цвях; *calf* – литка, теля; *palm* – долоня, пальма; *go* – йти, їхати, летіти, пливати; *chair* – кафедра, стілець; *arm* – рука, військовий розділ; *iris* – райдужна оболонка ока, райдуга.

Успішним способом семантизації термінологічної лексики, який широко використовується у нашій методиці, є розкриття значення медичних термінів на основі словотворчих елементів. Знання студентами значень латинських словотворчих елементів (латинських суфіксів, які є видозміненими в англомовній медичній термінології; значення латинських префіксів, за допомогою яких відбувається словотвір англомовних медичних термінів), спільних коренів латинських слів та англомовної медичної термінології тощо сприяє точному розумінню значення того чи іншого медичного терміна. У цьому контексті доцільно рекомендувати студентам створити у зошитах / навчальних словниках розділи, присвячені латино-англійським паралелям, куди вони будуть вносити відповідні терміни та позначати корелятивні суфікси (*лат.* -tia – *англ.* -су; *лат.* -tio – *англ.* -tion, *лат.* -alis (-aris) – *англ.* -al (-ar)).

Наведемо приклади: *interrogation* – *examination*; *education* – *education*; *substructio* – *foundation*; *description* – *description*.

Важливим і надзвичайно цінним способом розкриття значення медичного терміна є дефініція. У методиці навчання іноземних мов дефініцію (один із способів семантизації лексики) розуміють як розкриття значення слова через коротке визначення поняття за допомогою вже відомих учням лексичних одиниць [1, с. 58]. У контексті дослідження, підтримуючи точку зору В. Д. Табанакової, вважаємо, що дефініція терміна – це спосіб його семантизації через лаконічне за формою визначення, яке розкриває основні, суттєві та відмінні ознаки [11, с. 121]. В процесі формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів використання дефініцій медичних термінів англійською мовою не викликає жодних сумнівів. Адже, крім того, що у такий спосіб точно розкривається значення термінологічної лексичної одиниці, відбувається розвиток умінь аудіювання професійно орієнтованих текстів та, за твердженням Т. Г. Камянової, сприяє інтенсифікації розумового процесу в іншомовному коді [6, с. 245]. Наприклад: *fractured neck of femur* – *broken hip*; *dyspnoea* – *breathlessness*; *haematuria* – *blood in the urine*; *insomnia* – *trouble with sleeping*; *myocardial infarction* – *heart attack*.

Крім того, корисними будуть вправи на підбір дефініцій до термінів на етапі автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями.

Тлумачення як спосіб семантизації лексики – це пояснення значення лексичної одиниці за допомогою коментаря, невеликого пояснювального тексту, який містить у собі описання необхідного поняття; найчастіше використовується тоді, коли іншомовна лексична одиниця не має еквівалентів у рідній мові [1, с. 317]. Незважаючи на те, що терміни мають повну відповідність у іноземній і рідній мові [1, с. 73], використання тлумачення як способу семантизації термінологічної медичної лексики вважаємо доцільним. Наприклад: **pancreas** is a gland that helps digestion and makes insulin to control blood sugar; a **lump** or **swelling** is a collection of tissues or fluid which is visible or palpable – can be palpated or felt with fingers; **skeleton** is the bony structure of the body; **joint** is the junction between two bones; **lungs** are the main organs of the respiratory system.

Разом з тим тлумачення того чи іншого медичного терміна англійською мовою самими студентами під час виконання відповідних вправ є, на нашу думку, досить

цінним прийомом. Це сприяє розвитку вмінь майбутніх лікарів різними мовними засобами описувати поняття, явища тощо.

Переклад на рідну мову як спосіб семантизації є надзвичайно економним з точки зору використання часу. Але, на жаль, під час його використання не створюються сприятливі умови для запам'ятовування [10, с. 98], на відміну від семантизації з використанням різних видів наочності. Серед відомих у методиці навчання іноземних мов засобів наочності для семантизації термінологічної лексики у нашій методиці використовуємо предметну (безпосередня демонстрація предмета і називання його) та зображальна наочність (використання рисунків, схем тощо).

Наприклад, показуючи макет серця людини чи його зображення на малюнку, викладач називає його: heart. Такий малюнок знайомий студентам із курсів профільних дисциплін, тому розуміння зображеного не викликає в них труднощів, а англomовний еквівалент поняття повідомляє викладача.

Засобами зображальної наочності для семантизації термінологічних лексичних одиниць у методиці, що пропонується, крім названих вище, є інтелект-карти / карти розуму, пам'яті (mind maps). Термін "mind maps" та методика створення інтелект-карт були запропоновані Тоні Бьюзеном – психологом, автором методики запам'ятовування, творчості та організації мислення.

Працюючи над створенням інтелект-карти, варто пам'ятати, що центральне, ключове поняття розміщується посередині (можна створювати карту на аркуші паперу, на дошці чи інтерактивній дошці з використанням сучасних безкоштовних інструментів: MAPMYself, XMind, NodeMind, FreeMind, Mind42 та ін). Інтелект-карта є графічним оформленням процесу асоціативного мислення, відправною точкою якого є центральний об'єкт чи поняття. Навколо центрального об'єкта / поняття, у контексті заданої теми, розгортаються інші, які відносяться до теми і які врешті утворюють цілісну вузлову систему. Для кращого запам'ятовування і засвоєння понять бажано використовувати малюнки, картинки, написи різними кольорами, тобто всі можливі асоціації, пов'язані із заданим об'єктом / поняттям [2, с. 65].

У процесі формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів на етапі семантизації термінологічної лексики пропонуємо такі варіанти використання інтелект-карт:

1. Інтелект-карти створюються викладачем заздалегідь і використовуються на практичному занятті з метою розкриття значення відповідної лексичної одиниці. В такому разі після семантизації доцільно надавати інтелект-карти у розпорядження студентів для створення ними банку інтелект-карт.

2. Інтелект-карти створюються студентами самостійно під час семантизації медичної лексики викладачем, наприклад, з використанням дефініції, потім порівняння із інтелект-картою викладача.

3. Інтелект-карти створюються викладачем разом із студентами під час аудиторного заняття в процесі семантизації медичної лексики.

Повторення – це відтворення у пам'яті раніше засвоєних знань, навичок, умінь з метою їх удосконалення і використання у нових навчальних завданнях [1, с. 199]. Повторення сприяє міцному і глибокому засвоєнню майбутніми лікарями термінологічної лексики і відіграє важливу роль серед механізмів запам'ятовування [1, с. 71].

Під повторенням термінологічної лексики у процесі формування англomовної лексичної компетенції майбутніх лікарів під час читання професійно орієнтованих текстів ми розуміємо комплекс методичних прийомів, спрямованих на попередження деавтоматизації навичок та організацію повторюваності медичних термінів шляхом розширення досвіду їх використання із новим і раніше засвоєним навчальним матеріалом. Слідом за М. В. Ляховицьким, розуміємо прийом як елементарний методичний вчинок, спрямований на розв'язання конкретної задачі викладача на відповідному етапі практичного заняття [7, с. 57]. До методичних прийомів для організації повторення медичної термінології майбутніми лікарями ми відносимо різні види завдань із використанням інтелект-карт, класифікацію, розподіл термінологічних лексичних одиниць за певними ознаками, укладання переліку, списків тощо.

Організація повторення термінологічної лексики у процесі формування англomовної лексичної компетенції майбутніми лікарями має плануватися, як ми вважаємо, з урахуванням таких вимог: систематичність; варіативність: змінюються способи, умови, завдання, що уможливорює перенос набутих знань і навичок у нові ситуації;

індивідуалізація і диференціація: урахування рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь студентів, що сприятиме мовленнєвій і розумовій активності кожного з них у вирішенні поставленого викладачем завдання; контроль: з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль.

Отже, в процесі розробки методики формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання спираємося на положення, що визначають особливості запропонованої методики:

1. Опора на сукупність внутрішньослівних, парадигматичних, синтагматичних, асоціативно-дериваційних зв'язків, яку варто розглядати з позиції системності.

2. Організація навчального процесу з метою формування / вдосконалення рецептивних і (ре)продуктивних лексичних навичок.

3. Дотримання етапів формування навичок оволодіння студентами активним і пасивним лексичним мінімумом.

4. Спрямовання навчальної роботи на засвоєння майбутніми лікарями трьох основних компонентів змісту терміна – його абсолютної, відносної та сполучувальної цінності.

5. Використання мовних (контекст, розкриття значення на основі словотворчих елементів, дефініція, тлумачення, переклад), немовних (схеми / рисунки із графічною формою термінологічної лексики, інтелект-карти) та змішаних способів семантизації медичних термінів.

6. Повторення термінологічної лексики як застосування комплексу методичних прийомів, спрямованих на попередження деавтоматизації навичок та організацію повторюваності медичних термінів шляхом розширення досвіду їх використання із новим і раніше засвоєним навчальним матеріалом.

7. Основними вимогами до організації повторення є систематичність, варіативність, індивідуалізація та диференціація, контроль.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бьюзен Т. и Б. Интеллект-карты : практическое руководство / Т. и Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов. – Минск : Попурри, 2012. – 352 с.
3. Беляєва О. М. Лінгвістичні та методичні аспекти формування лексичної компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів / О. М. Беляєва // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали Шостої міжнародної науково-практичної конференції / редколегія: проф. В. К. Зернова та ін. – Полтава : АСМІ, 2006. – 257 с. – С. 47–48.
5. Зернова В. К. Словотворчі функції кореневих дієслів та їхніх похідних в англійській медичній термінології / В. К. Зернова, І. В. Знаменська // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали Шостої міжнародної науково-практичної конференції / редколегія: : проф. В. К. Зернова та ін. – Полтава : АСМІ, 2006. – 257 с. – С. 47–49.
6. Зернова В. К. Структурно-семантическая характеристика медицинской терминосистемы (на материале английского языка) / В. К. Зернова, И. В. Знаменская // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали П'ятої міжнародної науково-практичної конференції / редколегія: проф. В. К. Зернова та ін. – Полтава, 2004. – 234 с. – С. 64–67.
7. Камянова Т. Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т. Г. Камянова. – М. : Славянский Дом Книги, 2008. – 512 с.
8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособ. для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с. : табл.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
10. Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики / В. В. Морковкин. – М. : МГУ, 1977. – 166 с.
11. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособ. / под ред. А. А. Миролубова и А. В. Парахиной. – М. : Высш. школа, 1978. – 264 с.
12. Табанакова В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях : дисс. на соиск. уч. ст. д-ра филол. наук : спец. 10.02.21 "Структурная, прикладная и математическая лингвистика" / В. Д. Табанакова. – Тюмень, 2001. – 288 с.

13. Торшина Л. М. Термин и терминология морского дела (к проблеме изучения и обучения) / Л. М. Торшина // Шест. междунар. конф. "Язык и культура". – К., 1998. Т. 3 : Культурологический компонент языка. – 1998. – С. 132–139.
14. Aguado K. Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz / K. Aguado // Fremdsprachen lehren und lernen. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2004. – Jahrgang 33. – S. 213–229.
15. Henriksen B. Three dimensions of vocabulary development / B. Henriksen // Studies in Second Language Acquisition. – 1999. – № 21. – P. 303–317.
16. Laufer B. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? / B. Laufer // Applied Linguistics. – 1998. – № 19. – P. 255–271.

УДК 378.126:376.1

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕФОРМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РУМУНІЇ (2000–2008 рр.) ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ УСТАНОВ

Олійник М. І.

У статті автор розкриває деякі аспекти реформи дошкільної освіти у Румунії в 2000–2008 рр. та її вплив на підготовку фахівців даної галузі. Розглядаються традиційна та інноваційна системи роботи дитячих закладів, аналізуються навчальні програми та готовність вихователів до роботи з ними.

Ключові слова: дошкільна освіта, освітня реформа, підготовка вихователів дошкільних закладів.

В статье автор освещает некоторые аспекты реформы дошкольного образования в Румынии в 2000–2008 гг. и ее влияние на подготовку специалистов данной отрасли. Раскрывает традиционные и инновационные системы работы детских заведений, анализирует учебные программы и готовность воспитателей к работе с ними.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательная реформа, подготовка воспитателей дошкольных учреждений.

The author of the article reveals certain aspects of the preschool education reform in Romania during 2000-2008 and its influence on specialist training in this area. Traditional and innovative systems of work at children's institutions are explored; curricula and educators' preparedness to work with them are analyzed.

Key words: preschool education, educational reform, training of preschool teachers.

Постановка проблеми. В останнє десятиріччя значно посилюються тенденції до інтеграції західноєвропейських країн у галузі освіти. Керівництво Європейського Союзу вважає, що розробка єдиної освітньої стратегії є обов'язковою умовою економічного об'єднання Європи і соціальної стабілізації країн ЄС. Йдеться про формування конкретного, більш чіткого механізму політики інтеграції в означеній сфері й, насамперед, про уніфікацію і стандартизацію національних систем освіти. Важливим завданням інтеграції є також сприяння духовному зближенню європейських народів, подоланню ще існуючих у наш час взаємних образ, недовіри та неприязні. Наприкінці ХХ ст. у більшості країн Європи, а також у Румунії та Україні, почалося реформування шкільної, дошкільної та вищої освіти. Ці реформи, незважаючи на те, що кожна країна має свою систему освіти, політичний устрій, економіку, промисловість, культуру, стан розвитку науки тощо, мають спільні підходи, які стосуються модернізації структури освіти, удосконалення її змісту, методів навчальної та виховної роботи, поширення наукових досліджень у цій галузі, збільшення фінансування на її подальший розвиток. На сучасному етапі розвитку української незалежної держави актуальним є питання вдосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до світових вимог і Болонської угоди зокрема. Реалізація цього завдання неможлива без знання стану, основних тенденцій і закономірностей розвитку освіти в різних країнах.

Аналіз досліджень і публікацій. В останнє десятиріччя українськими вченими активно здійснюється дослідження освітньої галузі в різних країнах світу (Н. Абашкіна, Г. Андрущук, С. Власенко, В. Жуковський, Н. Заїченко, Л. Зязюн, Т. Кошмакова, К. Корсак, М. Лещенко, О. Локшина, О. Міхайленко, В. Поліщук, Л. Пуховська, А. Шевченко та інші). Значний інтерес у вітчизняних дослідників викликав зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів. Особливої уваги заслуговують наукові розробки у цьому напрямку Л. Пуховської, В. Гаманюк, М. Красовицького, А. Парінова та інших. Проте розвиток та становлення дошкільної освіти за кордоном ще не стали предметом педагогічних досліджень.

Мета статті – розкрити основні тенденції розвитку західноєвропейської вищої школи, зокрема, проаналізувати реформу дошкільної освіти в Румунії (2000–2008 рр.)

та її вплив на підготовку вихователів дитячих установ. Зауважимо, що система освіти у кожній країні досить консервативна, і тому революційні зміни та спроби значно змінити зміст освіти, її структуру, запровадити новаторські технології у навчальні заклади не завжди відповідають реальним можливостям суспільства і часто потребують значних фінансових інвестицій в освіту. Тому, імовірно, ці зміни, передбачені реформою освіти, повинні відбуватися переважно еволюційним шляхом. Також значна кількість реформ, як зазначає американський учений Д. Делорс, не забезпечує системі освіти навіть необхідного часу на запровадження нових ідей. Певна частина реформаторів, застосовуючи занадто радикальні або теоретичні підходи, не враховують наявний цінний досвід або відкидають позитивні досягнення минулого. У такому разі педагоги, батьки й учні є дезорієнтованими і недостатньо вмотивованими щодо прийняття і реалізації положень нової реформи [3, с. 99].

На світовому рівні робота в галузі ранньої освіти розпочалася в кінці ХХ ст. За останні 18 років у сфері ранньої освіти проведено шість важливих подій міжнародного рівня:

- публікація звіту *Starting Strong II*, виконаного Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у 2006 р.;
- публікація звіту *Starting Strong I*, виконаного ОЕСР у 2001 р.;
- організація Саміту ООН у 2000 р., під час якого була виділена економічна перевага, отримана країнами, що здійснили інвестиції у ранню освіту;
- затвердження у 1994 р. Саламанської Декларації стосовно виховання дітей із вадами;
- розробка Декларації Світової Конференції у м. Джомтьєні (1990 р.), що стосується питання "виховання для всіх", в якій підкреслено, що процес навчання починається ще з народження й вимагає певних служб, які б поєднували сфери охорони здоров'я, харчування та гігієни з фізичним, емоційним та когнітивним розвитком дитини;
- підписання угоди про Конвенцію щодо прав дитини, прийнятої на Генеральній Асамблеї Організації Об'єднаних Націй 20 листопада 1989 р. в Нью-Йорку (лише за місяць до подій у Румунії, які повалили комуністичну диктатуру). Пізніше Конвенція була ратифікована й Румунією прийняттям Закону № 18/1990, який був одним з перших законів, прийнятих посткомуністичним урядом, що тільки прийшов до влади [4].

Низка наукових відкриттів стосовно розвитку дитини та нейробіології привернула увагу вихователів, психологів та вчителів до важливості ранньої освіти. Закономірним результатом цих досліджень стало виявлення необхідності розробки навчальної програми ранньої (дошкільної) освіти, зосередженої на сферах розвитку дитини. Кінцевими цілями зазначеної програми є:

- здоров'я та фізичний розвиток дитини;
- емоційний та соціальний розвиток дитини;
- розвиток комунікативних навичок дитини;
- формування позитивного ставлення дитини до навчання;
- організація процесу навчання через ігрову діяльність;
- розвиток когнітивних (пізнавальних) здібностей дитини;
- урахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини.

Варто зазначити, що проблеми, порушені на міжнародних форумах з проблематики дошкільної освіти, обумовлені не стільки гуманітарними мотивами, скільки мають глобальні геополітичні та економічні інтереси (одними з них є саме інституції на кшталт ОЕСР, Всесвітнього банку та ЮНЕСКО). Низка економічних досліджень показала ефективність інвестицій у ранню освіту. Як результат, розвинені країни розробили нову політику у галузі дошкільної освіти, яка передбачає наступні три аспекти: нормативно-правову базу, фінансові й матеріальні інвестиції та формування людських ресурсів.

Вказані зміни торкнулися й румунської системи освіти. Так, у 2000 р. міністр освіти ініціював реформу дошкільної навчальної програми, яка повинна вирішити конкретні завдання щодо:

- застосування високих стандартів та орієнтованості на наукові дослідження;
- досягнення сумісності з європейськими освітніми системами;
- забезпечення орієнтації на цінності;
- перетворення освіти з репродуктивного її типу на творчий (креативний).

Кінцевими цілями дошкільної освіти є: забезпечення нормального та повноцінного розвитку дитини дошкільного віку, використання фізичного та психічного потенціалу

кожної з них, враховуючи індивідуальний темп розвитку, нагальні потреби та її основну діяльність – гру; збагачення комунікативних здібностей дітей дошкільного, формування здатності до взаємодії з іншими дітьми та дорослими, з середовищем, його пізнання та опанування ним (шляхом залучення дітей до різних досліджень, вправ, тестів, експериментів); сприяння відкриттю кожною дитиною власної ідентичності та формуванню позитивного уявлення про себе; підтримка дитини дошкільного віку в опануванні знаннями, вміннями та навичками, необхідними як для навчальної діяльності в школі, так і для майбутнього самостійного життя у суспільстві.

Найбільш значною зміною, яка відбулася внаслідок реформи дошкільної освіти в 2000 р., стало переорієнтування програми із змісту освіти на її мету. Після реалізації реформи навчальних програм окремі аспекти системи дошкільної освіти були проаналізовані ЮНІСЕФ. Результати цих досліджень представлені у двох методичних листах, опублікованих в електронному форматі на сайті Міністерства освіти і науки. Перший (літера А) названий "Навчальні стратегії, застосовані у дошкільній освіті", а другий (літера Б) – "Доступність, рівність, якість дошкільної освіти" [3]. Зі змісту досліджень окремі науковці виокремлюють наступні негативні аспекти. Так, вихователі дитячих садків використовують переважно пояснювальні методи, результатом яких стає надмірний вербалізм (найбільш розповсюджені: пояснення, демонстрація, бесіда, проблемна ситуація та навчальна гра). Недостатньо часу діти проводять у грі з іграшками; у дитсадках "не заохочується ігрова атмосфера, вона тут нагадує навчально-виховний процес у 1 класі". В навчально-виховному процесі педагоги надають більшого значення віковим, а не індивідуальним особливостям дітей. Відповідно недостатньо докладають зусиль щодо індивідуалізації навчання [3].

Згодом, у 2003–2004 рр., були проведені наступні дослідження ЮНІСЕФ, які визначили такі позитивні аспекти, що з'явилися після 2000 р.: поділ навчального середовища на "центри за інтересами"; використання "методу проектів"; запровадження методик "навчання через співпрацю".

Деяко аналогічні результати були отримані й після мікродослідження, проведеного румунськими вченими навесні 2008 р. у 30 державних дитсадках одного з великих міст Румунії [4]. Дослідження проводилося у межах магістерської програми "Освітні політика та менеджмент", організованої факультетом психології та педагогічних наук Університету ім. А. І. Куза (м. Ясси, Румунія). Аналіз навчальних програм цих дитячих закладів показав, що існують дві чітко виділені навчально-виховні системи:

1. Традиційна система, в ході якої навчання здійснюється, здебільшого, за видами діяльності та переважає монодисциплінарний підхід; спостерігається перевага пояснювального методу (вербалізм); використовуються переважно двовимірні навчальні матеріали; переважають фронтальні навчальні заходи та кероване навчання; навчально-виховна діяльність за межами корпусу дитячого закладу становить тільки 12 % від здійснюваної діяльності; оцінювання здійснюється, здебільшого, на основі індивідуальних карток та менше – на основі систематичних спостережень за дошкільнятами.

Дану систему навчально-виховної діяльності в дитячому садку використовують більшість вихователів. Як правило, практикуючі педагоги постійно отримують від міністерства та шкільних інспекторів інструкції та практичні рішення щодо застосування навчальних програм. Вичікувальне та "відкладальне" ставлення, яке демонструють ці вихователі щодо нововведень, можна інтерпретувати як форму їх пасивного опору заходам реформи.

2. Інноваційна система, адаптована до змін у програмі. Ця навчально-виховна система передбачає використання інтегрованого й міждисциплінарного підходу, зосередженого на тематичних проектах. Такому виду діяльності віддає перевагу менша кількість вихователів. На нашу думку, вказані педагоги-практики змогли відійти від певних ментально-поведінкових стереотипів, адаптувалися до змін, запроваджених у межах реформування програм, відтак були придатними до програмних інновацій.

Результати, отримані у процесі дослідження, дали можливість визначити сім основних проблем, що стоять перед дошкільною освітою у м.Ясси. Можна дискутувати, якою мірою проблеми місцевого рівня можуть бути інтерпольовані на національну систему дошкільної освіти. Тим не менше, румунські науковці вважають, що вони є достатньо показовими, й наводять їх у наступному [4]:

1. Реформа навчальних програм, скомпрометована політичним чинником.

У 2000 р. опублікована нова навчальна програма, на той час – абсолютно революційна. Система дошкільної освіти пережила величезний шок, адже вихователі не були здатні до програмної гнучкості й вони стали плутати програмні стандарти з оперативними цілями. Нерозуміння з боку вихователів тривало декілька років поспіль. Більшість з них стало вважати керівників галузі некомпетентними через невдалі експерименти над усією дошкільною системою.

Ймовірно, цього усього не сталося б, якби політики, що прийшли до влади після виборів 2000 р., не зупинили реформування освіти в Румунії.

2. Збереження анахроністського бачення: переважання соціальної функції дитсадка над освітньою функцією.

Ця проблема є успадкованою від старого комуністичного режиму. На той час дитячий садок виховував "орлів вітчизни", формуючи особистість дітей. Для батьків мало значення те, що вони мали змогу залишити своїх дітей під опіку дошкільного закладу. Інакше кажучи, соціальна функція дитячого садка була домінуючою для її бенефіціантів (*користувачів*). Окремі вихователі ностальгічно згадують про ті часи, коли одну групу відвідувало 60 дітей. "У ті часи не було нинішнього виховання – лише інструктування", – з жалем заявляють окремі з них [4].

Тепер ситуація прагне змінитися: відповідальні педагоги та батьки хочуть замінити мислення адміністративного типу на якісне мислення. Водночас, все більше батьків починають усвідомлювати важливість ранньої освіти у подальшому розвитку дитини. Такого роду тиск з боку батьків особливо відчують вихователі зі стажем більше 25 років.

3. Відсутність місць у садках та переповненість існуючих груп.

Наприклад, за даними досліджень румунських вчених, у 2007/2008 навчальному році у м. Ясси функціонувало близько 43 державних дитячих садки. З них: 26 були садками "продовженого дня", 16 – зі звичайним режимом роботи. Більшість з цих закладів працювали за програмою, започаткованою ще у комуністичну епоху. Дошкільною системою було охоплено 8100 дітей, з яких близько 5500 – у садках продовженого дня, 2600 – зі звичайним режимом. Враховуючи, що у м. Ясси було понад 10.000 дітей дошкільного віку, випливає, що дефіцит системи дошкільної освіти м. Ясси становив близько 1900 місць. Якщо врахувати, що середня кількість дітей, які навчаються в одній групі, була в 2007/2008 н. р. 29,7 (групи продовженого дня) та 23,4 (групи із звичайним режимом, при тому, що Закон про освіту передбачає мінімум 15 і максимум 20 дітей в одній групі), то випливає, що додатковий дефіцит складає ще 1000 місць [4].

4. Відсутність інвестицій, необхідних для дидактично-матеріальної бази дитячого садка.

Впродовж останніх років органи державної влади вклали значні кошти у реконструкцію інфраструктури дитячих садків. На жаль, не було інвестицій у дидактично-матеріальну базу. Забезпечення груп дидактичним та наочним матеріалом впродовж 15 років було покладено виключно на батьків та педагогічний персонал. Лише з 2006 р. садкам стали щорічно виділятися кошти на придбання дитячих книжок та виховних програм для дітей.

5. Перебування дітей у дитячих садках обмежене їх спілкуванням з природою.

Зазначені недоліки у навчально-виховному процесі зумовлені: незадовільними матеріальними умовами (відсутність належно обладнаних площ); організаційними нюансами (наприклад, деякі медсестри не хочуть виводити дітей на відкрите повітря з тих причин, що вони при поверненні у навчальні приміщення "заносять бруд", тощо); "особливим" ставленням деяких батьків до своїх дітей (надмірний страх через хворобу).

6. Формальна участь батьків у керівних органах садків (т. зв. батьківських комітетах).

Батьківські комітети працюють переважно на рівні групи, а не на рівні дитячого закладу в цілому. У дуже небагатьох садках батьки створюють асоціацію, яка підтримує їх інтереси. Деякі директори садків навіть намагаються дистанціювати від себе представників батьківського комітету. Відповідно, у такому садку не можна говорити про прозорість управлінського та освітнього процесу, а без прозорості не існує взаємна довіра між партнерами: прямим наслідком цього є те, що без довіри не буває якості навчально-виховного процесу.

Усі ці проблеми обумовлені структурними причинами, вони не можуть бути усунені тільки однією особою, яка приймає рішення (будь то міністр, інспектор або керівник закладу). Як висновок, основні перешкоди у впровадженні програми в 2000 р. виникли, з одного боку, через непослідовність осіб, які приймають політичні рішення щодо запровадження реформи навчальних програм (наприклад, міністерство організувало для всіх вихователів дитсадків курси з "формування програмної гнучкості" (адаптованості), а з іншого – через збереження у садках традиційних, застарілих форм роботи з дітьми.

"Добрі" виховні системи (практики) мають на меті розвиток та навчання дітей на принципах раннього виховання. Сполучення "добрі практики" (benchmarks) посиляється на наявність окремих підходів до роботи й вирішення проблем, визнаних у певному професійному середовищі. У контексті глобалізації навчання ця професійна спільнота не обмежується суто одним містом або країною, а охоплює педагогів-практиків з багатьох країн та континентів.

За висновками дослідників (D. Potolea, L. Ciolan), існує прямий зв'язок між еволюцією концепції якості освіти та еволюцією розробки навчальних програм у Європі і в усьому світі. По суті, "стрижнем" якості освіти є саме діяльність учителя, вихователя з учнями (дошкільнятами). У баченні Чена існує три хвили з питань якості управління в сфері освіти [3]:

- хвиля 70-х рр., коли йшлося про "внутрішнє" забезпечення якості (англ. – internal quality assurance) – на цьому рівні більше враховуються документи, аніж власне діяльність із дітьми, маючи на увазі, переважно, дотримання певних бюрократичних процедур і стандартів. Припускають, що на цьому рівні на даний час і знаходиться румунська система освіти;

- 80-ті рр., коли виникла ідея щодо забезпечення якості через інтерфейс (англ. – interface quality assurance), – важливу роль відіграє задоволення користувачів отриманими послугами, якість менеджменту, ринкова конкурентоспроможність та публічна відповідальність постачальників освітніх послуг. З нашої точки зору, у румунській системі освіти майже відсутні інституції, які відкрито проводять таку політику. Більшість керівників освітніх закладів не роблять нічого іншого, крім якомога більш спритної імітації практичного запровадження викладених вище принципів;

- 1990–2000 рр., коли було розпочато дискусію про проблематику "якості для майбутнього" (англ. – future quality assurance). Освіта дитини не повинна враховувати лише поточні потреби учня, а й майбутні. Тобто це вимагає певної вдумливості та бачення з боку вихователя. В румунській країні деякі вчителі та вихователі мають таку компетенцію, але немає жодного освітнього закладу, який би відкрито просував таку політику за винятком, можливо, тих, що перебувають під патронатом Румунського інституту передових досліджень (IRSCA Gift Education) [3].

Досвід упровадження нових навчальних програм у систему дошкільної освіти в Румунії свідчить про залежність якості освітньої системи від покращення наступних її компонентів:

- підвищення професійних якостей викладацького складу: йдеться про розвиток загальної компетентності (застосування нових технологій, знання іноземних мов, педагогічну культуру тощо) та розвиток кваліфікації й підвищення професійного рівня вихователів (педагогічний стиль, манера викладання, застосування навчальних стратегій і т. ін.);

- покращення діяльності учнів (дошкільнят): досягнення очікуваних результатів навчання, запровадження нового досвіду навчання відповідно до індивідуальних та вікових особливостей дітей тощо;

- підвищення якості навчальних програм: зміна програмних цілей і завдань, засобів навчання тощо;

- підвищення якості оцінювання: систематичне спостереження, оцінка результатів діяльності дошкільнят, реєстрація поведінки, створення "портфоліо" (опис кращих результатів і досягнень) дітей тощо;

- підвищення якості освітнього середовища: площа групової кімнати, кількість дітей, що навчаються у групі, соціальний клімат, обладнання та матеріальні умови, покращені умови викладання та навчання тощо;

- підвищення якості управління освітнім процесом: планування інституційного розвитку, розвиток персоналу, управління освітніми програмами, мікроклімат у колективі, організаційна культура тощо;

- підвищення якості професійної підготовки: рівень академічної кваліфікації, досвід викладання, когнітивні стилі, навчання "по групах".

Усі ці нововведення не можуть бути реалізовані однією особою, яка приймає рішення, а тільки за участі кожного конкретного суб'єкта навчального процесу. Але складність полягає у тому, що практикуючому педагогу, сформованому у традиційній парадигмі (системі) навчання, важко адаптуватися до нової парадигми, оскільки між ними є значні відмінності. Інші дослідження, проведені в останні роки, показують, що обсяг інформації подвоюється кожні кілька місяців. Реформи навчальних програм стають все більш необхідними для забезпечення відповідності освітньої системи новим реаліям та викликам майбутнього. У випадку румунської освітньої системи повний цикл реформи навчальних програм триває: перший період (4–5 років) характеризується змінами, що мають характер драматичних перетворень, другий (наступні 4–5 років) – стабільністю, в ході якої система приходиться у стан рівноваги, після чого цикл повторюється.

Упродовж своєї кар'єри педагог змушений пристосовуватися до кількох циклів реформи навчальних програм. Проте здатність освітян до адаптації зменшується з віком. Втім успіх реформи навчальних програм не залежить від наявності у системі більшої кількості молодих викладачів. Ці молоді люди, навіть якщо вони виявлять більший ентузіазм, ще не мають достатньо досвіду, щоб домогтися оновлення навчальної системи. Інакше кажучи, ані занадто молоді, ані педагоги зрілого віку не можуть слугувати автентичним вектором змін. Сегмент людських ресурсів, який спроможний до практичного втілення реформи навчальних програм, формується, переважно, з педагогів віком від 28 до 45 років, оскільки психологи вважають цей вік "золотим" для творчості та повної професійної зрілості у педагогічній кар'єрі [1]. Якість змін освітньої системи великою мірою залежить від певної рівноваги у політиці щодо людських ресурсів. До речі, на сьогодні середній вік вихователів у румунських дитсадках знаходиться у межах 45–50 років. Це означає, що 2008 р. не був найсприятливішим для запровадження нової реформи дошкільної освіти. Попри це усе, під тиском зовнішніх чинників, міністерство ризикнуло і застосувало на практиці нову дошкільну навчальну програму [4].

Як висновок, можемо стверджувати, що румунська реформа дошкільних навчальних програм 2008 р. є непрямим наслідком реформи навчальних програм, що почалася в Англії в 1988 р. (Education Act). По суті, сфери, де проводився експеримент, дають підстави стверджувати, що традиційна система дошкільної освіти, в основі якої знаходилась триада знання – навички – ставлення замінені на триаду ставлення – навички – знання). В Англії реформа навчальних програм була спрямована на сегмент учнів віком від 1 до 16 років. Двадцять років тому у Румунії ця освітня парадигма (яка походить зі сфери знань, а не зі сфери розвитку дитини) пробним чином запроваджується на рівні дошкільного циклу.

Автори програми 2008 р. намагалися узгодити концепцію дошкільної освіти з принципами раннього виховання. Разом з тим ми вважаємо, що сумісність документів, підготовлених міністерством на базі Національної стратегії дошкільної освіти зі змістом навчальних програм 2008 р., є низькою. Педагоги ще не були готовими до інновацій. Засвоєння й використання ними передового досвіду "добрих практик" у дитсадках є процесом, який може тривати декілька років. На першому етапі було б доцільним, щоб батьки, педагогічний, керівний та адміністративний персонал садків пройшли відповідні підготовчі курси у сфері раннього виховання. Такі ініціативи були висловлені і на державному рівні, але їх реалізацію не завершено (програми "Step by step" та "Educația așă" (рум. – Виховуємо так)).

З дослідження ЮНІСЕФ 2006 р. випливає, що у румунському суспільстві існує відносно низький інтерес до освіти дітей дошкільного віку. У цій галузі впродовж 15 років місцеві і центральні органи не проводили відповідної політики. Відтак не випадковим є те, що лише в Румунії рання освіта була орієнтована переважно на дітей віком до 3 років (а не всіх дітей віком до 7 років, як відбувається в усьому світі). У цьому контексті зрозумілі складнощі, з якими відбувалося покращання навчально-виховних програм у дитсадках у 2000–2008 рр. У даний час в румунських державних дитячих садках ще існують традиційні навчально-виховні системи. Попри це усе, за оцінками румунських науковців, впродовж наступних 7–8 років система дошкільної освіти буде значно покращена. Цьому сприятимуть наступні шість факторів [4]:

- 1) запровадження реформи ранньої освіти в Румунії;
- 2) застосування у дитячих садках нової навчальної програми дошкільної освіти (навчальна програма 2008 р.);
- 3) забезпечення якості та дотримання певних європейських стандартів у сфері ранньої освіти;
- 4) вихід на пенсію значної кількості фахівців-практиків та включення до системи багатьох молодих вчителів;
- 5) адміністративна реформа (децентралізація), яка вплине на систему середньої (можна також сказати середньо-спеціальної, ліцейської, (рум. – доуніверситетської) освіти після парламентських виборів 2008 р.;
- 6) реалізація декількома садками окремих проектів та партнерських програм з садками з інших європейських країн (це дозволить викладачам ознайомитися з різними прикладами "доброї практики").

Висновки. В окресленому дослідженні ми звернулися до питань реформування та організації освіти педагогів дошкільної сфери виключно з метою висвітлення західного педагогічного досвіду. Розглянуті проблемні аспекти обговорені на міжнародному науково-практичному семінарі "Актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми та молоддю в полікультурному середовищі європейських країн в період інтеграції та глобалізації", проведеному 27–28 березня 2010 р. факультетом педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Сучавським університетом імені Стефана Чел Марє.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у порівнянні систем підготовки фахівців дошкільної освіти України та країн Європи.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 250 с.
3. Potolea D. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition / D. Potolea, L. Ciolan // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2003. – 123 p.
4. Ghid pentru învățământul preșcolar: o abordare din perspective noului curriculum / Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu; cuv / înainte de Constantin Cucoș. – Iasi : Polirom, 2009.

УДК 378.126

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ (АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД)

Сливка В. П.

У статті розглядаються особливості та проблеми педагогічного оцінювання з філологічних дисциплін у США в умовах особистісно орієнтованої моделі навчання.
Ключові слова: педагогічне оцінювання, особистісно орієнтована модель навчання.

В статье рассматриваются особенности и проблемы педагогического оценивания в филологических дисциплинах в США в условиях личностно-ориентированной модели обучения.

Ключевые слова: педагогическое оценивание, личностно-ориентированная модель обучения.

Specific features and problems in assessment of students in philology in student-centered teaching and learning in the USA are revealed in the article.

Key words: student assessment, student-centered instruction.

Оцінювання є невід'ємною частиною успішного навчального процесу, з чим погоджуються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Так, Ю. К. Бабанський визначає три основні групи методів навчання: методи організації та здійснення, методи стимулювання та мотивації, методи контролю та самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності, підкреслюючи, що методи останньої групи, крім своєї основної функції, а саме здійснення контролю та самоконтролю в процесі навчання, виконують також і суміжні функції: організаційно-пізнавальну, стимулювально-мотиваційну та регулювальну [1, с. 284], що є підтвердженням важливості ролі оцінювання в навчальному процесі.

Проблему оцінювання в США вивчали П. Блек (P. Black), І. Д. Лівінгстон (I. D. Livingston), Т. Н. Постлетвайт (T. N. Postlethwaite), Р. Дж. Стіггінс (R. J. Stiggins), Б. Шо (B. Shore), М. О'Нейл (M. O'Neil), В. Райт (W. Wright), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), К. Наппер (K. Knapper), Л. Шульман (L. Shulman), П. Селдін (P. Seldin), Дж. Робінсон (J. Robinson), Б. Джадсон (B. Judson), Р. Д. Парсонз (R. D. Parsons), С. Л. Гінсон (S. L. Hinson), Д. Сардо-Браун (D. Sardo-Brown), Р. Е. Славін (R. E. Slavin) та ін. Надбання США в освітньому оцінюванні є дуже важливим як з точки зору теорії, так і практики, оскільки в цій країні накопичено значний досвід проведення процедур вимірювання якості освіти в різних її аспектах з підведенням теоретичної бази на основі експериментальних даних, перевірених практикою.

Тому метою даної статті є дослідження й аналіз американського досвіду з проблеми теорії та практики оцінювання, а саме з педагогічного оцінювання в філології в умовах особистісно орієнтованої моделі навчання.

Зміна орієнтованої на вчителя освітньої парадигми на особистісно орієнтовану наприкінці ХХ та на початку ХХІ ст. викликала перегляд та переусвідомлення характеру та організації навчального процесу, так само як значення та ролі педагогічного оцінювання в ньому.

Особистісно орієнтоване навчання визначається як таке, що відбувається, коли "мовлення студентів з навчальної теми переважає або є рівноцінним за обсягом з мовленням учителя, процес навчання відбувається індивідуально або в малих групах, студенти самі визначають правила поведінки в аудиторії, навчальний матеріал знаходиться в розпорядженні студентів" [2, с. 255]. При цьому підкреслюється, що вчителе-орієнтований навчальний процес "не є неефективним, але здобуто докази, що традиційні методи не настільки ефективні, як інші, що застосовуються значно рідше" [3, с. 29].

Важливими характеристиками особистісно орієнтованої моделі навчання вважаються такі:

- студенти вибудовують знання, збираючи, синтезуючи та інтегруючи інформацію із загальними навичками пошуку, спілкування, критичного мислення та вирішення проблем;
- студенти активно задіяні;
- акцент ставиться на ефективне використання та передачу знань для вирішення життєвих завдань і проблем;
- завдання викладача – керувати і направляти, разом із студентами оцінювати їх рівень знань;
- процеси навчання і оцінювання взаємопов'язані та взаємопроникаючі;
- оцінювання використовується для покращення та діагностики навчального процесу;
- цінується вироблення кращих питань та навчання на помилках;
- результат навчання оцінюється неформальними методами (письмові роботи, проекти, творчі доробки, портфоліо та ін.);
- сумісність із міждисциплінарним підходом;
- домінує культура співпраці, взаємодії і підтримки;
- викладачі і студенти вчать разом [4, с. 5].

Враховуючи наведені вище характеристики особистісно-орієнтованої освітньої моделі навчання, ми прослідковуємо зміну підходів до педагогічного оцінювання щодо його значення, місця, видів та ролі в ньому вчителя. Педагогічне оцінювання – "це рух у напрямку особистісно орієнтованого навчання, який заохочує нас (викладачів) фокусувати увагу на тому, яким чином студент навчається в процесі нашого викладання в межах цілісної системи закладу, чи в межах менших систем, якими є... академічні програми та курси" [4, с. 7]. Отже, педагогічне оцінювання, що відповідає новій освітній парадигмі, має бути системним і поєднувати три рівні: академічно-програмний, інституційний і викладацький. Це означає, що воно виступає в тісному зв'язку з освітнім оцінюванням (оцінюванням навчальних програм, акредитацією навчальних закладів, сертифікацією та ліцензуванням педагогічних кадрів), утворюючи єдину систему.

Методи оцінювання навчальних досягнень учнів базуються на принципах, підходах та основних положеннях оцінювання і чітко пов'язуються американськими науковцями з навчальною метою та завданням. Саме від навчальної мети залежить вибір методу оцінювання, незалежно від дисципліни, що викладається, однак сам метод може бути частково адаптованим з урахуванням особливостей навчального предмета.

Оцінювання в філологічних дисциплінах, як і в будь-яких інших, являє собою складний та багатогранний процес. Це пов'язане з тим, що серед американських дослідників відсутнє єдине визначення поняття мови. Наприклад, Л. Блум підкреслює її комунікативний аспект [5, с. 249], в той час як П. Менюк акцентує увагу на її структурному компоненті [6, с. 15]. Однак їх визначення мови характеризуються чотирма спільними компонентами:

- 1) мова являє собою певні символи, що відображають людську діяльність, отже, необхідно враховувати їх обсяг (лексичний компонент);
- 2) комбінації символів передають певне значення, однак треба враховувати правила цих комбінацій (граматичний компонент);
- 3) усне мовлення базується на продукуванні звуків, з чого випливає необхідність оцінювати набір фонем, якими володіє учень / студент (звуковий компонент);
- 4) спілкування має внутрішньоособистісні характеристики, які не завжди прямо пов'язані з лінгвістичним кодом, що зобов'язує оцінювати використання мови в тих чи інших умовах (прагматичний компонент).

Незважаючи на численні визначення поняття мови, існує погодження, що основними компонентами мови є фонологія, морфологія, синтаксис та семантика в поєднанні з прагматикою, яка розуміється як "правила використання мови в певному контексті" [7].

Іншим важливим питанням у філології є розуміння того, що будь-яке спілкування поєднує в собі сприйняття та продукування повідомлень, тому в процесі оцінювальної діяльності слід зважати на відмінності, що існують між рецептивним та продуктивним мовленням. Хоча вони є дуже взаємопов'язаними і продуктивне мовлення базується значною мірою на рецептивному, серед американських лінгвістів існує досить суперечливе розуміння щодо меж, на які рецептивне мовлення випереджає продуктивне [8, с. 284].

Отже, проаналізувавши фахову американську літературу з питання, що розглядається, ми приходимо до таких висновків:

– запорукою ефективного та дієвого оцінювання в філології американські науковці вважають необхідність акцентувати увагу на всіх компонентах мови з урахуванням виду мовленнєвої діяльності;

– поєднання формальних та неформальних методів педагогічного оцінювання дає повну картину ефективності навчального процесу з філологічних дисциплін.

Література

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Spring J. H. A Guide to West Sites in Education / J. Spring. – The McGraw-Hill Companies, Inc., 2000. – 306 p.
3. Terenzini P. T. Living with Myths: Undergraduate Education in America / P. T. Terenzini, E. T. Pascarella Change. – 1994. – January/February. – P. 28–30.
4. Huba M. E. Learner-Centered Assessment on College Campuses / M. E. Huba, J. E. Freed Allyn & Bacon, 2000. – 286 p.
5. Bloom L. (1975) Language Development. In F. D. Horowitz (Ed.), Review of Child Development Research (Vol. 4). – Chicago : University of Chicago Press.
6. Menyuk P. (1972) The Development of Speech. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
7. Van Hattum, R. J. (1980). Communication Disorders: An Introduction. – New York : Macmillan.
8. Joseph C. Witt, Stephen N. Elliot, Jack J. Kramer, Frank M. Gresham. Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices. Brown&Benchmark Publishers.

УДК 37.(091)

ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ ПЕРІОДІВ СЕРБІЇ

Устименко-Косоріч О. А.

Стрімкий розвиток музичного мистецтва другої половини ХХ ст., становлення виконавських шкіл в Сербії детермінує визначення загальних педагогічних, історико-культурних та освітніх тенденцій, що мали безпосередній вплив на формування музичної освіти. Загальноосвітній профіль Сербії, витоки формування музичної школи досліджуються у контексті історичної періодизації.

Ключові слова: історико-культурний період, музична освіта, загальна освіта, педагогічна думка, фахівець, композитор, викладач.

Стремительное развитие музыкального искусства второй половины ХХ в., становление исполнительских школ в Сербии детерминирует определения общих педагогических, историко-культурных и образовательных тенденций, имевших непосредственное влияние на формирование музыкального образования. Общеобразовательный профиль Сербии, истоки формирования музыкальной школы исследуются в контексте исторической периодизации.

Ключевые слова: культурно-исторический период, музыкальное образование, общее образование, педагогическая мысль, специалист, композитор, преподаватель.

The rapid development of musical art in the second half of the twentieth century and emergence of performance schools in Serbia determine the definition of general pedagogical, historico-cultural and educational trends that had a direct impact on music education. The general education profile of Serbia and origins of the music school are explored in the context of historical periodization.

Key words: historico-cultural period, music education, general education, pedagogical thought, specialist, composer, teacher.

Культурно-історичні періоди в Сербії, витоки формування музичної освіти досліджуються у контексті історичної періодизації, яка епізодично висвітлена в історико-педагогічних розробках та наукових дослідженнях сербських науковців (П. Майсторовіч, С. Будіч, Й. Клеменовіч, Й. Милутиновіч, Т. Боговац, М. Василевіч, К. Томашевіч, Р. Пейовіч). Компаративним методом зіставлено найважливіші історичні події, що уможливило одночасне спостереження їх розгортання та динаміки.

На шляху до входження у європейський простір спостерігається процес інтеграції сербської музичної освіти, який відбивається у переосмисленні музичного виховання на новому світоглядному рівні з урахуванням досвіду різних національних шкіл. Упроваджується концепція музично-естетичного розвитку молоді, яка спирається на комплексний підхід у підготовці фахівців різних музичних галузей. Але розвиток музичної педагогіки та музичної освіти Сербії, тенденцій та закономірностей її формування залишається майже не вивченими питаннями. Проблема розвитку окремих освітніх тенденцій у локально зазначеній країні присвячено запропоноване дослідження.

ХХ ст. визначено значними подіями у галузі музичної освіти та культури Сербії. Окремі історичні аспекти музично-педагогічної галузі, що мали безпосередній вплив на освітні процеси, вивчались мистецтвознавством (В. Єгорова, К. Монойлович, М. Живковіч); історією музичної педагогіки (Д. Големовіч, В. Бичков, Б. Цвеіч, Б. Булович, С. Джурич-Клайн); філософією (М. Радулович, М. Ранковіч); історією культури (В. Розіч, Б. Стойковіч, М. Шуваковіч, Д. Трубевіч).

Мета статті полягає у висвітленні загальноосвітніх та музичних тенденцій у контексті культурно-історичної періодизації Сербії.

З.-М. Василевіч дослідила історичні події кінця ХІХ – поч. ХХ ст., що безпосередньо впливали на розвиток музичної освіти, та узагальнила громадсько-політичну та педагогічну діяльність визначних осіб, які сприяли становленню та розвитку сербської

національної школи [3, с. 27]. На основі розгляду авторкою історико-соціальних тенденцій формування музичної освіти визначимо загальні шляхи її розвитку в локально зазначеній країні:

- формування музичних центрів із залученням іноземних музикантів-фахівців з метою підвищення виконавської якості та формування професійної музичної освіти;
- поширення музичної освіти шляхом уведення у загальноосвітню програму школи музичних дисциплін;
- створення музичних спілок, пізніше музичних шкіл з метою виховання музично-педагогічних кадрів та виконавців.

Останній стимулюючий фактор виявився достатньо перевіреним та пріоритетним напрямом, який дав значні результати у багатьох розвинутих країнах світу. Перший мав як позитивні, так і негативні наслідки: з одного боку – виховання педагогічних кадрів, а з іншого – несприйняття національної музичної традиції фахівцями-музикантами інших країн, що призводило до її часткової, а інколи й до повної втрати.

Другий фактор залишився нереалізованим, адже Сербія не могла вмістити таку кількість вчителів музики, щоб упроваджувати запропоновану акцію музично-виховного процесу. Ідеї музично-педагогічної професіоналізації у недорозвиненому вигляді швидко трансформувались у аматорські спілки, основною функцією яких було "виховання народу" [4, с. 15].

На шляху до демократичних перетворень велику роль 3.- М. Василевіч надає товариствам (Белградське співоче товариство, "Обіліч", "Караджіч"), на базі яких діяли музично-педагогічні курси на духових та струнних інструментах. Викладання музичних дисциплін здійснювалось з урахуванням нотної грамоти (викладачі М. Міловук, В. Фріц).

З роками кількість викладачів зростала за рахунок іноземних фахівців, деякі з них отримали визнання та нагороди за особливий внесок у розвиток культури Сербії: Й. Вовес – здобувач Ордену Св. Сави, Р. Толінгер – засновник та керівник оркестру (М. Шабац), Й. Слобода – засновник оркестру (м. Белград).

Т. Богавац, розглядаючи період кінця XIX – початку XX ст., говорить, що класові суперечності, ряд негативних наслідків (монополія освіти та духовної творчості, приватний характер школи та музичного виховання) заважали поширенню шкільної мережі. Автор зауважує, що історія школи та її становлення започаткована у процесі класової боротьби: з одного боку, результат зусиль робочого класу за скасування дитячої експлуатації у формі "раннього капіталізму", з іншого, "дозрівання" свідомості про значення освіти у збільшенні виробництва [2, с. 45]. Потреба у масовій освіті виникає тільки на початку XX ст., з усвідомленням ролі освіти в економічних процесах країни.

Р. Пейовіч, аналізуючи період кінця XIX ст. (часи автономії Сербського князівства у складі Османської імперії), наголошує, що в Сербії склались сприятливі умови для формування власної культури. Автор виділяє плеяду музикантів та педагогів, дає оцінку музично-просвітницькій діяльності, визначає внесок діячів у розбудову та становлення національної музичної школи. Серед діячів революційного напрямку розвитку педагогічної думки виокремлюються композитори: Л. Бошняковіч, Й. Марінковіч, Б. Йоксімовіч; викладачі: Й. Шлезінгер (теоретик), А. Нисис (фортепіано). Н. Джурковіч (спів), А. Калауз (фортепіано). Л. Шпачек (фортепіано), М. Міловук (скрипка), М. Новачек (церковний спів), К. Станковіч, Д. Ружіч (спів).

На межі XIX–XX ст. у Сербії виникла певна система культурно-освітніх інституцій, яка забезпечувала динаміку розвитку суспільства: навчальні заклади – від народних шкіл до Белградського університету; академія наук і мистецтв; бібліотеки, театри, музеї, наукові товариства тощо.

С. Будіч, Й. Клеменовіч, Й. Мілутінович вважають, що у цей період у сербському суспільстві розпочався процес, який згодом набув назви "поворот до Європи" [1, с. 65]. Здобутком сербської духовної культури стали прогресивні явища європейського художньо-мистецького життя (символізм, декаданс, модернізм). З цим періодом пов'язане також створення національних драматичного та оперного театрів, національної музичної школи. Першим професійним сербським композитором став С. Мокраняц (1855–1914), автор рапсодій на народні теми та керівник Белградського співочого товариства.

Міста Сербії, у яких домінувала народна балканська архітектура, повільно змінювали свій вигляд. Так, Белград уже на початку XX ст. поступово набуває європейського

вигляду: багатопверхові будинки віденського стилю, парки, пам'ятники, електричне освітлення, трамваї. Суспільство стало зводити до нових форм відпочинку – театрів, концертів, музеїв тощо.

Становлення педагогічної думки пов'язано з Сербською академією наук і мистецтв (САНМ), яка з моменту заснування (1886) сприяла становленню гуманітарних дисциплін (історії, філології, філософії, педагогіки). Широкої відомості набули праці з національної історії, здійснені засновниками сербської історичної науки І. Руварацем (1832–1905) і С. Новаковичем (1828–1915). На поч. ХХ ст. у Сербії з'являються й оригінальні розробки у галузі природничих наук. Так, світового визнання набули праці математика М. Петровича (1868–1943), астронома М. Миланковича (1879–1927), географа та етнографа Й. Цвіїча (1868–1927).

Населення словенських земель за рівнем письменності (майже 90 %) на початку ХХ ст. значно випереджало всі інші південно-східні слов'янські народи. Разом з тим лише в початкових школах навчання здійснювалось словенською мовою, вся наступна освіта – німецькою. У 1886 р. виникло Кирило-Мефодіївське товариство, метою якого була організація національних шкіл та педагогіки. С. Будіч визначає, що у словенських землях з 1774 р. діяв Закон про обов'язкове навчання дітей від шести до дванадцяти років. У 1816 р. було запроваджено обов'язкове навчання дітей у віці від дванадцяти до п'ятнадцяти років у недільних школах. Лише наприкінці ХІХ ст. вдалося домогтися створення "утраквістичних" шкіл, у яких викладання дисциплін велось двома мовами. Культурно-освітнє товариство "Краљица Словенаца" (1864) опікувалося виданням книг рідною мовою, за кількістю яких Словенія далеко випереджала всі інші слов'янські землі [5, с. 32].

У цілому ж розвиток культури в словенських землях на поч. ХХ ст. тісно пов'язаний з протистоянням процесам онімечення та прагненням до національної інтеграції. На перше місце виходили завдання поширення словенської мови та розвиток національної освіти.

У хорватських землях, які на початку ХХ ст. входили до складу Австро-Угорщини, відбувалися певні позитивні процеси у культурно-мистецькій сфері. Помітно зросла кількість шкіл, гімназій та інших навчальних закладів, а рівень письменності хорватів був вищий, ніж сербів і черногорців. Важливу роль у становленні педагогічної думки та розповсюдженні національно-культурних традицій відіграло культурно-освітнє товариство "Матица хрватске".

На поч. ХХ ст. на тлі загального процесу етноконфесійної диференціації формуються самостійні культурно-освітні інститути сербів, хорватів і мусульман. У цей період виникають драматичні й музичні товариства, видаються літературно-художні часописи тощо.

Утворення Королівства СХС (1918) сприяло формуванню нових умов для розвитку освіти, науки й культури південно-східних слов'янських народів. У міжвоєнний період головну увагу королівська влада приділяла розбудові системи освіти: відкривалися школи, гімназії, вищі навчальні заклади. У 1919 р. був прийнятий Закон про загальну обов'язкову початкову освіту, а в 1929 р. середня освіта стала восьмирічною. У ці ж роки Королівство СХС перейменовано у Югославію.

Т. Богавац зазначає, що кількість загальних шкіл у Югославії до 9,3 тис., гімназій – до 205 [2, с. 14]. Згідно з переписом населення 1921 р., 51,5 % жителів Югославії (у віці від 12 років) залишалися неосвіченими (1931 р. – вже 44,6 %) [Там само, с. 32], 50 % громадян Югославії були неосвіченими. У 1939 р. Югославія перебувала на одному з останніх місць у Європі за рівнем освіченості населення. Вищу освіту молодь отримувала в Белградському, Загребському та Люблянському університетах, чисельність студентів у яких за 20 років зросла з 2 до 20 тис.

Центрами розвитку науки в Югославії були університети та академії наук і мистецтв – Сербська, Югослов'янська та Словенська (1938). У структурних підрозділах академій здійснювалися дослідження в царині природничих і гуманітарних наук. У міжвоєнний період югославські вчені досягли певних успіхів у низці галузей, особливо в математиці, геології, ботаніці. Частина з них набула європейського та світового визнання. Так, Й. Цвіїч заснував і був президентом Географічного товариства при Белградському університеті (1910), у 1921–1927 рр. очолював Сербську академію наук і мистецтв (САНМ). Спектр його наукових розвідок був надзвичайно широким і охоплював географію, етнографію, соціальну й порівняльну психологію. Значний внесок у

розвиток сербської геологічної науки та у вивчення природи Балкан здійснив Й. Жуйовіч. У дослідженні мов південно-східних слов'янських народів стали широко визнаними праці сербського мовознавця президента САНМ О. Беліча. У США працював видатний чорногорський учений Н. Тесла (1856–1943), який у 1930 рр. започаткував дослідження з розщеплення атомного ядра.

Подальшого розвитку набула й історична наука. У 1927 р. утворилося Югославське історичне товариство, яке невдовзі було доповнене автономними відділеннями в Белграді, Загребі, Любляні, Скоп'є та в Цетинє.

Піднесення спостерігалось також і в музичному мистецтві, розвиток якого відбувався завдяки розгалуженню в державі мережі різноманітних музичних закладів та установ. Так, у Белграді, Загребі та Любляні було відкрито музичні академії, у Сараєві, Скоп'є, Цетинє, Баня-Луці, Подгориці створено музичні школи, а в Загребі, Белграді, Сараєві – симфонічні оркестри. Провідне місце у творчості автора симфонічної, камерно-інструментальної та вокальної музики сербського композитора П. Коньовіча, твори якого набули світового визнання.

На розвиток культурно-мистецького життя Югославії в міжвоєнний період помітний вплив справляла чисельна російська еміграція, представники якої працювали в системі освіти, науки, театральних та музичних шкіл. Певну участь у цьому брали й громади переселенців з України.

У період Другої світової війни та іноземної окупації народи Югославії зазнали величезних людських і матеріальних втрат. Окрім завдань відновлення країни від наслідків війни, перед новою Югославією постали завдання скасувати успадковану загальну цивілізаційно-культурну відсталість. Реалізація цієї мети була пов'язана з подоланням серйозних перешкод, викликаних досить суттєвою різницею в рівнях культурного розвитку різних народів, які входили до складу федеративної держави. Усе це породжувало істотні етнокультурні суперечності в югославському суспільстві, які до того ж були пов'язані ще й з релігійними відмінностями, чим визначався як характер, так і зміст історико-культурних традицій кожного народу та канали його зв'язків і взаємодії з навколишнім світом. Подолання культурної відсталості розпочалося із сфери освіти.

У період 1941–1945 рр. зароджувалась нова школа – демократична, народна, гуманістична, революційна. Зважаючи на те, що чверть дорослих країни була неосвіченою, були створені спеціальні курси та значно розширена мережа шкільної освіти, щоб терміново позбутися цього явища. З 1945 р. у період проголошення федеративної республіки (ФНРЮ) запроваджується обов'язкова семирічна освіта, а з 1951 р. – восьмирічна. Водночас відбулося відокремлення усієї системи освіти від церкви. Головним завданням влади у цей період були: ліквідація неосвічених; організація початкових та середніх шкіл; формування мережі вищих навчальних закладів; боротьба проти ідеалізму та мистицизму на всіх рівнях освіти, впровадження марксистської теорії; виховання широких мас у дусі соціалістичного патріотизму та інтернаціоналізму.

У 1950–1960-ті рр. в країні остаточно сформувалася єдина централізована система шкільної освіти. Однак у 1970-ті рр. відповідальність за рівень і стан освіти відійшла до компетенції суб'єктів федерації.

Система середньої та вищої освіти Югославії продовжувала динамічно розвиватися. Так, у країні налічувалося 18 університетів, а кількість середніх навчальних закладів у 1989 р. досягла майже 1,4 тис. У Югославії за роки влади Й. Тіто були відкриті нові вищі навчальні заклади у Сараєві, Скоп'є, Подгориці, Нові-Саді, Бітолі, Приштині, Маріборі, Осієці, Спліті, Рієці, Баня-Луці.

Певного динамізму у СФРЮ було досягнуто і в розвитку науки, де відбувалося інтенсивне нарощування її потенціалу. Справжніми центрами наукових досліджень стали академії наук. До трьох академій, створених раніше, приєдналися Македонська, Чорногорська та Боснійсько-Герцеговинська.

На поч. 1980-х рр. СФРЮ належала до середньо урбанізованих європейських країн. У її багатонаціональній культурі перехрещувалися різні елементи традиційної та сучасної масової культури. До 1980-х рр. у системі освіти відбувалась постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання.

Період розвитку національної педагогічної науки і школи з 1991 р., часу незалежності Сербії, стає державним напрямом. Характеризується він створенням сербської

національної системи освіти з новою структурою і змістом, осмисленням вітчизняних досягнень, персоналій, визначенням проблем національного виховання, освіти [1, с. 50].

Загальні результати дослідження культурно-історичних періодів у контексті розвитку загальної освіти дозволили сформулювати наступні висновки. Межі визначених історико-культурних періодів збігаються з розвитком педагогічної думки, у змісті спостерігаються спільні взаємозалежні явища і певні відмінності. Узагальнення змісту педагогічної думки др. пол. XX ст. викликало необхідність визначення культурно-історичних подій кін. XIX ст., які складають підґрунтя подальшим освітнім тенденціям наступної епохи. В аналізі музично-історичних подій, значну увагу приділено творчій та педагогічній діяльності музично-громадських діячів, представникам сербської музичної культури. Розгляд їх творчої діяльності здійснено у процесі вивчення загального музично-інформаційного матеріалу, освітніх тенденцій.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у з'ясуванні історичних антологічних фактів, висвітлених дослідниками, якими була закладена суперечність у оцінці діяльності діячів, музикантів та викладачів різних музичних спеціальностей.

Література

1. Егорова В. В мире современной сербской музыки / В. Егорова. – М. : Композитор, 1999. – 184 с.
2. Боговац Т. Школство у Србији на путу до реформе / Т. Боговац. – Београд, Стручна книга, 1980. – 358 с.
3. Василевич З.-М. Рат за српску музичку писменост / З.-М. Василевич. – Просвета. – Београд : Мидим принт, 2000. – 292 с.
4. Джурич-Клајн С. Библиография о Стефану Мокраньцу / С. Джурич-Клајн. – Београд : САНУ, 1971. – 253 с.
5. Милојувич М. Уметничка личност Стефана Мокраньца / М. Милојувич. – Београд : САНУ, 1926. – С. 91–113.

НАШІ АВТОРИ

1. **Алексєєнко Тетяна Федорівна**, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.
2. **Балахадзе Лариса Анатоліївна**, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
3. **Барило Олена Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.
4. **Беспарточна Олена Іванівна**, аспірантка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.
5. **Біденко Лариса Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, викладач Сумського державного університету.
6. **Бірецька Лілія Сергіївна**, викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.
7. **Богатирьова Тетяна Валеріївна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
8. **Бондаренко Зоя Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара, заст. декана факультету психології з виховної роботи, керівник Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ ім. Олеся Гончара.
9. **Васьківська Галина Олексіївна**, завідувач лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.
10. **Голубенко Тетяна Олександрівна**, аспірант, старший викладач кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
11. **Гриценко Інна Антонівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права Інституту відкритої освіти ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України.
12. **Гриценко Світлана Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
13. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Жижко Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
17. **Зимівець Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.
18. **Зінченко Тетяна Василівна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Канішевська Любов Вікторівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.
20. **Карпова Світлана Миколаївна**, старший викладач кафедри "рисунка, живопису та архітектурної графіки" Архітектурно-художнього інституту Одеської державної академії будівництва та архітектури.
21. **Коваль Тамара Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.
22. **Ковнер Віра Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Коляденко Світлана Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені І.Франка.
24. **Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Котикова Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.
26. **Кочубей Наталія Василівна**, доктор філософських наук, професор кафедри дитячої творчості Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

27. **Маркова Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. **Мартінова Наталя Степанівна**, старший викладач кафедри менеджменту Приватного вищого навчального закладу "Київський інститут бізнесу і технологій" (ПВНЗ "КІБІТ").

29. **Науменко Тетяна Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, викладач педагогіки та окремих методик ПВНЗ "Педагогічне училище".

30. **Олефіренко Надія Василівна**, докторант кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

31. **Олійник Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

32. **Ордановська Олександра Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики фізики та мультимедійних засобів навчання Державного закладу "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського".

33. **Панченко Світлана Петрівна**, асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

34. **Пархоменко Олександр Миколайович**, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Пастушенко Наталія Борисівна**, старший викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка.

36. **Пашенко Ольга Василівна**, кандидат технічних наук, доцент кафедри університетської та професійної освіти і права ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України

37. **Петрунько Ольга Володимирівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач кафедри психології, професор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

38. **Пихтіна Ніна Порфиріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. **Сливка Валентина Петрівна**, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

40. **Сорока Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

41. **Суддя Зоя Олександрівна**, заступник директора з навчально-виробничої роботи, викладач-методист Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка.

42. **Суятинова Катерина Євгенівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу "Криворізький національний університет".

43. **Тарасенко Андрій Васильович**, аспірант НАПН України.

44. **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка.

45. **Федоренко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України "КПІ".

46. **Хлебик Світлана Ростиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

47. **Хоменко Дмитро Олександрович**, викладач кафедри фізичного виховання Ніжинського агротехнічного інституту, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.

48. **Черевко Лариса Миколаївна**, вихователь дошкільного навчального закладу № 17 м. Ніжина.

49. **Чередніченко Світлана Володимирівна**, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 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 та російською мовами** (до 6 речень).
- 5) **Ключові слова**.
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "**Література**".
- 8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).

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.

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