

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 19 (254) ЖОВТЕНЬ**

**2012**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 19 (254) жовтень 2012**

**Частина III**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 1 від 31 серпня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. **Безбородих С. М.** Змістовні характеристики поняття „конкурентоспроможна особистість” ..... 6
2. **Бережная А. М.** Формирование в сознании индивида многомерного образа мира..... 13
3. **Докучаєва В. В.** Генезис і розвиток проєктувальної компетентності педагога-професіонала..... 22
4. **Дохойн А. М.** Проблемы коммуникативной компетентности в системе педагогического образования..... 33
5. **Канюк О. Л.** До питання моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іншомовного ділового спілкування..... 39
6. **Краснова Н. П.** Проблеми етики ділового спілкування в історії філософської думки..... 46
7. **Роман С. В.** Хімічна безпека як лейтмотив гуманізації сучасної хімічної освіти..... 56
8. **Самарська К. Ю.** Проблема формування духовної особистості засобами естрадного мистецтва..... 69
9. **Сперанська-Скарга М. А.** Особливості діагностування рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей..... 73
10. **Харченко Л. П.** Моральні норми ділового спілкування у робочій групі..... 82

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

11. **Артюшенко А. О., Артюшенко О. Ф.** Мотиваційна складова готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю..... 93
12. **Артюшенко О. Ф., Артюшенко А. О., Волков В. Л.** Типологічні особливості прояву вольових якостей в учнів старшого шкільного віку..... 102
13. **Будаг'янець Т. М.** Новий Державний стандарт початкової загальної освіти: зміст та шляхи впровадження..... 109

14. **Демчак М. М.** Полікультурна освіта у змісті підготовки вчителя для початкових шкіл Закарпаття..... 114
15. **Ковальчук І. А.** Соціальне виховання як цільова функція школи..... 123
17. **Терехова И. М.** Из опыта работы учителя начальных классов по адаптации первоклассника: программа адаптационного курса «Первые дни ребенка в школе»..... 128

### **ДОШКІЛЬНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

16. **Бадер С. О.** Теоретична модель технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку..... 136
18. **Максимовська Н. О., Онищенко К. В.** Розвиток соціальної компетентності дошкільнят засобами анімаційної діяльності..... 148

### **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

19. **Ваколя З. М.** Регіональні особливості сімейного виховання: акценти в періодиці Закарпаття п. п. ХХ ст..... 159
20. **Єпіхіна М. А.** Ідеї народної педагогіки в педагогічній діяльності А. С. Макаренка..... 167
21. **Кобрій О. М.** Технологічні особливості реалізації змісту педагогічних дисциплін протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст..... 174
22. **Мальцева О. І.** Соціальне виховання в Україні у часи Другої світової війни та повоєнні роки..... 178
23. **Марфинець Н. В.** Використання елементів літературного краєзнавства в школах Закарпаття на початку ХХ століття... 186
24. **Плотников С. А.** Лосские, Ильин и другие, или Возвращение «философского парохода»..... 194

### **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЗА КОРДОНОМ**

25. **Архипова С. П., Роскопіна Ю. О.** Сучасні підходи до організації навчання у системі вищої юридичної освіти у США..... 211

26.	<b>Бартош О. П.</b> До проблеми підготовки магістрів соціальної роботи у США.....	219
27.	<b>Сідун Л. Ю.</b> Полікультурна освіта в університетах США....	228
28.	<b>Стойка О. Я.</b> Державна політика США у сфері вищої освіти (друга половина ХХ-го ст.).....	234

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

29.	<b>Божко Є. А.</b> Формування вимог до інженерів-педагогів професійного навчання.....	242
30.	<b>Желанова В. В.</b> Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.....	247
31.	<b>Клочан Ю. В.</b> Соціально-педагогічна робота у вищих навчальних закладах.....	261
32.	<b>Коваленко С. О.</b> Сучасні підходи до особистості та діяльності інженера-педагога.....	268
33.	<b>Опачко М. В.</b> Методи і форми навчання студентів-майбутніх учителів фізики дидактичному менеджменту.....	277
34.	<b>Рудь М. В.</b> Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків.....	285
35.	<b>Юрків Я. І.</b> Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.....	293
	<b>Відомості про авторів.....</b>	<b>305</b>

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 37.015.311:316.61

**С. М. Безбородих**

### **ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТТЯ „КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНА ОСОБИСТІТЬ”**

Проблема особистості – одна з центральних у філософії, соціології, педагогіці, психології та низці інших наук. Однак кожна наука вивчає особистість, керуючись своїм предметом дослідження. Педагогіка досліджує педагогічні закономірності формування й розвитку особистості. Реалізація всіх аспектів освіти пов'язана з особистістю майбутнього педагога, з необхідністю постійного його самовдосконалення та підвищення його рівня конкурентоспроможності.

Сучасний характер суспільного розвитку висуває до педагогів нові вимоги. По-перше, виникла і стала часом непомірно складною система освіти. По-друге, якісно змінився звичайний педагог. Люди сьогодні краще освічені, більш вільно мислять, спокійніше змінюють місце роботи, менше схильні до чиношанування і покірливої залежності. Фундаментальні зміни у ставленні до роботи, освіти, технології, стилю життя, потреб і соціальних чекань істотно змінили і становище майбутнього педагога. Усі нові тенденції громадського життя зробили його майбутню роботу незрівнянно більш складною і відповідальною.

Усі ми знаємо, що протягом життя людина інколи змінює напрям своєї діяльності. Усе це відбувається у зв'язку з гострою конкуренцією на ринку праці. Будь-яка професія потребує розвитку певних навичок. Провідною навичкою, якою повинен володіти кожний висококваліфікований спеціаліст, – це навичка самореалізації, самопрезентації себе як конкурентоспроможної особистості.

Тому *метою* нашої статті є розкриття змістовних характеристик поняття „конкурентоспроможна особистість”.

Функціонування нинішнього суспільства вимагає особистостей, як кажуть, із певною „начинкою”, тобто таких, які здатні адаптуватися до надзвичайно складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за вищий (кращий) статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, навичками і вміннями, долати перешкоди, досягаючи поставленої мети, при цьому не зашкоджуючи своєму психічному здоров'ю й зберігаючи психічну стійкість. Безперечно, йдеться про конкурентоспроможну особистість.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала

інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки. Ознаками революції в освіті, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (інколи навіть стрибків), серед яких: перехід від „конвеєрного виробництва” фахівців різних галузей до виробництва їх „малими серіями” чи навіть „поштучно”. При цьому найважливішою властивістю, що її набуває освіта, стає гнучкість, здатність до переналадження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – конкурентоспроможного фахівця; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися. Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв’язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

А. Кузьмінський наголошує, що головне завдання професійної школи полягає в тому, щоб забезпечити оптимальні соціально-економічні й психолого-педагогічні умови для належного інтелектуального розвитку громадян. Це має здійснюватися шляхом перебудови системи навчання, вибору таких типів, форм, засобів, методів і прийомів пізнавальної діяльності, які б забезпечували залучення кожного учня, студента до самостійної навчальної діяльності. Звідси ефективність навчання на будь-якому рівні слід оцінювати за рівнем інтелектуального розвитку особистості. Одним з основних постулатів, на яких має ґрунтуватися освітня діяльність, як далі зазначає автор, – це забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності, формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей. Можна стверджувати, що конкурентоспроможність фахівця у будь-якій сфері діяльності визначається якостями особистості, зокрема професійними й особистісними, якістю діяльності та її потенційними можливостями [3].

Розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв’язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях. Перехід особистісної і



професійної самосвідомості на вищій рівень, що є обов'язковою умовою розвитку, не вичерпує всіх складових такого розвитку. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість [5].

Високий рівень розвитку змістовних характеристик конкурентоспроможної особистості сприяє позитивному іміджеві людини, що впливає на стосунки з людьми і на ефективність спільної роботи. Саме на розвиток змістовних характеристик конкурентоспроможної особистості спрямовано спеціально розроблену психологічну технологію Л. Мітіної. Ця технологія припускає трансформацію мотиваційної, інтелектуальної, афективної і, врешті, поведінкової структур особистості, унаслідок чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню.

Л. Мітіна виокремлює чотири стадії оптимізації особистості та її поведінки: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія); комплекс методів впливу [5].

З'ясувавши функціональне призначення кожної зі сфер розвитку конкурентоспроможної особистості (сфери діяльності, спілкування, особистісних особливостей), їх представили у вигляді єдиної функціональної структури, яка дає цілісне уявлення про закономірності, істотні зв'язки й залежності одних елементів від інших. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність, зумовлена розвитком особистісних якостей, пов'язується у вузли різноманітними взаєминами, взаємодіями з іншими людьми.

У загальнопсихологічних теоріях особистості *спрямованість* постає як якість, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях цю характеристику розкривають по-різному: „динамічна тенденція” (С. Рубінштейн), „смыслотворчий мотив” (О. Леонтьєв), „основна життєва спрямованість” (Б. Ананьєв), „динамічна організація „сутнісних сил” людини” (А. Прангішвілі) тощо.

Л. Божович спрямованість особистості розуміла як систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості. У контексті цього підходу зріла особистість організовує свою поведінку в умовах дії декількох мотивів; обирає мету діяльності і за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку таким чином, щоб було придушено небажані [1].

*Компетентність* конкурентоспроможної особистості може виявлятися у певній професійній діяльності, але її варто розглядати не лише в діяльнісному контексті, а й у комунікативному [2].

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія „здатність до дії” як умінь використовувати знання в

практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Отже, компетентність визначається як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції.

А. Маркова вважає, що компетентність конкретної людини дуже важлива річ, тому що людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності. Учена виділяє різні види компетентності: спеціальну, загальну, особистісну, індивідуальну [4].

Це визначення дає змогу представити в структурі компетентності конкурентоспроможної особистості дві підструктури: а) діяльні сну (знання, вміння, навички і способи здійснення професійної діяльності); б) комунікативну (знання, вміння, навички і способи здійснення ділового спілкування).

Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Третьою інтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистості є *гнучкість* як розмаїтість та адекватність активності, що виявляється і у зовнішніх (рухових) формах, і у внутрішніх (психічних) Гнучкість – інтегральна характеристика особистості, що становить собою гармонічне поєднання трьох взаємозалежних і взаємозумовлюючих особистісних якостей: емоційної, поведінкової, інтелектуальної гнучкості [2].

Під емоційною гнучкістю розуміють оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості. Наприклад, у теорії стресу основний зміст результатів досліджень полягає в тому, що під час середнього рівня емоційного стресу досягнення людини в діяльності відносно високі, а в разі емоційного стресу низького і високого рівнів вони можуть бути гіршими за результати, отримані у звичайних умовах. Відомо, що провідним чинником емоційного стресу є емоції спілкування. Тому доцільно виділяти стрес у сфері комунікацій в окрему категорію емоційних реакцій, які позначають загальним поняттям фрустрація [5].

Фрустрацію у психології розглядають як один із видів психічних станів, який виник унаслідок реальних або уявних труднощів, подолання котрих людина вважає неможливим, що виражається в характерних рисах переживань і поведінки. Водночас людина іноді переборює значні труднощі, не впадаючи у стан фрустрації. Упорядковану й організовану поведінку, адекватність реагування в складних ситуаціях розробляють здебільшого як проблему фрустраційної толерантності (емоційної

стійкості). Під фрустраційною толерантністю розуміють здатність людини протистояти різним життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації. У її основі – здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачати вихід із ситуації – з іншого [2].

Однак емоційну стійкість можемо розглядати і як властивість психіки, завдяки якій людина здатна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, в умовах, які спричиняють переживання негативних емоцій.

Крім контролю над негативними емоціями, конкурентоспроможній особистості необхідно вміти створювати у себе оптимальний емоційний стан. Відомо, що при гарному настрої працездатність значно збільшується.

Упевненість і особиста значущість, які виявляються в радості, роблять людину спроможною долати труднощі та насолоджуватися життям, впливають на пізнавальні процеси. Людина набуває здатності правильніше оцінювати світ. Це полегшує взаємодію і підсилює її чуйність. Повторювана радість сприяє стійкості до фрустрації та досягненню складних цілей. Радість додає впевненості й мужності, заспокоює, знімає напругу і надмірне порушення. З радістю пов'язаний гумор у його кращому вигляді. Однак якщо його спрямовано на адресу інших людей, він може бути пов'язаний із гнівом, презирством (як при глузуванні) й зумовлювати виникнення агресії чи депресії. Розуміння гумору є функцією і афекту, й інтелекту, і його набувають упродовж усього життя, тому що пов'язаний він із творчістю, інтуїцією, дотепністю нетривіальних варіантів розв'язання завдань.

Психологічною умовою розвитку емоційної гнучкості є усвідомлення людиною ролі й значення афективної сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, свого психічного і фізичного здоров'я. Динаміка емоційної гнучкості визначається гармонізацією й ускладненням її афективних виявів: здатністю „оживляти” справжні емоції, викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто виявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість.

Емоційна гнучкість дуже тісно пов'язана з гнучкістю поведінковою, під якою розуміють здатність людини відмовлятися від поведінки, яка не відповідає ситуації, і виробляти або приймати нові оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації за незмінних принципів і моральних засад життєдіяльності.

Поведінкова гнучкість – це оптимальне (гармонійне) поєднання індивідуальних ефективних (принципово значущих) патернів поведінки та різноманітних (оригінальних) способів рольової взаємодії.

Інтелектуальна гнучкість. У вітчизняній і закордонній літературі поняття інтелектуальної гнучкості різні автори трактують неоднозначно. З одного боку, при описі інтелекту багато авторів використовують поняття гнучкість, з іншого боку, гнучкість розглядають як самостійну

характеристику в дослідженнях, присвячених вивченню особистості, креативності мислення. Інтелектуальна гнучкість – інваріантна особистісна характеристика, структура якої – це оптимальне сполучення двох груп якостей: легкості, спритності, ініціативності, оригінальності при прийнятті рішень і автономність, незалежність у судженнях, критичність, толерантність до плюралізму поглядів [2].

У концептуальній моделі розвитку конкурентоспроможної особистості (Л. Мітіна) розглянуто: як об'єкт розвитку – змістовні характеристики особистості (спрямованість, компетентність, гнучкість); як фундаментальну умову – перехід на вищий рівень самосвідомості; як психологічний механізм – перетворення власної життєдіяльності на предмет практичного перетворення; як рушійні сили – суперечлива єдність Я-діючого, Я-відображеного і Я-творчого; як результат розвитку – творча самореалізація, досягнення неповторності особистості [5].

Поряд з теоретичним визначенням існує практична задача систематизації якостей конкурентоспроможності фахівця, оскільки це стосується соціокультурного і особистісного самовдосконалення людини. Науковці до структури конкурентоспроможності особистості включають професійні, психологічні і особистісні характеристики; якості пізнавальні, виробничі і соціальні; індивідуальні здібності; ціннісні орієнтації; професійні компетентність і кваліфікацію.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить, що у даний час певною мірою сформувалось уявлення про пріоритетні якості, які визначають конкурентоспроможність фахівця, але відкритим залишається питання структурування і змісту основних складових цієї властивості особистості. Подальшому нашому дослідженню буде підлягати саме визначення структури особистості конкурентоспроможного фахівця.

### **Список використаної літератури**

**1. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович. – Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1997. – 352с. **2. Варій М. Й.** Психологія особистості : навч. посібник / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с. **3. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с. **4. Маркова А.** Психологія професіоналізму / А. Маркова. – М. : Владос, 1996. – 308 с. **5. Митина Л. М.** Психологія розвитку конкурентоспроможної особистості / Л. М. Митина. – М. : Московський психолого-соціальний інститут ; Воронеж : Модек, 2002. – 400 с.

### **Безбородих С. М. Змістовні характеристики поняття „конкурентоспроможна особистість”**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена розвитком ринку праці та загострення конкуренції на ньому. Ринок

праці об'єктивно вимагає від особистості всебічного розвитку, який би забезпечував конкурентоспроможність фахівця вже на початку його професійної діяльності, яка стає гарантом його працездатності і самореалізації. Тому, у статті розглянуто аналіз змістовних характеристик поняття „конкурентоспроможна особистість”, серед яких провідними є особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість.

*Ключові слова:* конкурентоспроможна особистість, змістовні характеристики, професійна діяльність.

**Безбородых С. Н. Содержательные характеристики понятия «конкурентоспособная личность»**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена развитием рынка труда и сосредоточению конкуренции на нём. Рынок труда объективно требует от личности всестороннего развития, которое бы обеспечивало конкурентоспособность специалиста уже в начале его профессиональной деятельности, которая становится гарантом его работоспособности и самореализации. Поэтому, в статье рассмотрен анализ содержательных характеристик понятия «конкурентоспособная личность», среди которых ведущими являются личностная направленность, компетентность, гибкость.

*Ключевые слова:* конкурентоспособная личность, содержательные характеристики, профессиональная деятельность.

**Bezborodyh S. M. Content characteristics of the notion „competitive personality”**

The actuality of the material presented in the article due to the development of the labor market and increased competition on it. Labour market objectively requires the full development of the individual, which would ensure the competitiveness of specialist early his professional activity that becomes a guarantor of its performance and fulfillment. Therefore, in the article the analysis of content characteristics of the notion „competitive personality”, among which are the leading personal orientation, competence and flexibility.

*Key words:* competitive personality, content characteristics, professional activities.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.3

**А. М. Бережная**

**ФОРМИРОВАНИЕ В СОЗНАНИИ ИНДИВИДА  
МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗА МИРА**

Согласно А. Леонтьеву, образ мира, определяясь в смысловом поле, системе значений, есть характеристика сознания человека, т.е. пятое квазиизмерение (в контексте четырех измерений пространства). Как указывал исследователь, проблема восприятия действительности должна ставиться и разрабатываться как проблема психологии образа мира. Это обусловлено тем, что в сознании человек строит не мир, а образ, активно «вычерпывая» его из объективной реальности. Процесс восприятия и есть процесс этого «вычерпывания», причем главное состоит в том, что получается в результате этого процесса – образ объективного мира, объективной реальности, который является более или менее адекватным, более или менее полным, а в ряде случаев – даже ложный [3].

А. Леонтьеву принадлежит заслуга выделения качественных характеристик образа мира. Так, он доказал, что образ, представляя собой своеобразный «узел» модальных ощущений, является ориентировочной основой поведения; как целое, он состоит из отдельных свойств; предмет потребности (отношений) через деятельность полагает себя в образе мира; предметный мир выступает для человека в значении, а картина образ мира наполняется значениями; природа значения – во всей совокупности человеческой практики, которая в своих идеализированных формах входит в картину мира; знания, мышление не отделены от процесса формирования чувственного образа, а входят в него, прибавляясь к чувствительности; следовательно, образ мира представляет единство познавательного и чувственного [3].

Обобщая успехи исследований, выполненных в русле деятельностного подхода, отметим, что в своем комплексе они способствовали разработке проблемы образа мира как имеющего социальную и деятельностную природу (А. Леонтьев, С. Смирнов, Г. Берулава и др.); выявлению его структурного содержания (Ф. Василюк, В. Зинченко, Е. Артемьева, В. Петухов и др.); профессиональной составляющей (Е. Климов, И. Ханина, Ф. Габолаева и др.) и т.д.

С середины 90-х годов отмечается появление прикладных исследований, направленных на анализ и интерпретацию образа мира через артефакты детского творчества и продукты детского сознания (М. Осорина, В. Абраменкова, Ю. Аксенова). Достаточно полному исследованию были подвергнуты социально-психологические факторы построения структуры образа мира (Г. Андреева, В. Столин, А. Наминач).

Согласно утвердившимся к настоящему времени научным представлениям, образ мира – есть результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека.

Рассматривая соответствующую категорию в широком и узком смысле слова, один из исследователей психологии образа последних десятилетий Г. Берулава выявила пассивную природу данного феномена в ситуации отражения действительности через органы чувств и его активную природу в контексте категории «отношение». В целом же, среди формальных характеристик образа мира психологом названы следующие: 1) эмоциональная насыщенность, имеющая два полюса: полюс эмоциональности (определен положительными и отрицательными эмоциями) и полюс индифферентности (эмоционально нейтрален); 2) обобщенность, имеющая полюса интегральности (синтетичность, универсальность) и дифференциальности (мозаичность, отдельность); 3) активность, дифференцирующаяся по своему уровню от активности (стремление строить отношения, изменять их) до пассивности (отношения принимаются как фатальная неизбежность, которой нужно подчиняться) [1].

Рассматриваемый феномен в качестве целостного, интегрального динамического психологического образования, в соответствии с концепцией «образа мира» (А. Леонтьев, А. Леонтьев, В. Петухов, С. Смирнов), детерминирует особенности восприятия человеком окружающей действительности и предопределяет качество его представлений.

Согласно теории структурного баланса Ф. Хайдера, люди склонны развивать упорядоченный и связный взгляд на мир, за поверхностью явлений они пытаются отыскать некоторые инвариантные свойства мира. В связи с этим, стремясь понять многообразный и во многом непознаваемый мир, индивид выделяет только ключевые, наиболее жизненно значимые аспекты реальности, игнорируя все второстепенное и незначимое, и строит в сознании целостную и понятную модель мира. Целостные представления о мире содержат в себе обобщенные представления о структуре мироздания, закономерностях функционирования социальной реальности, а также о месте и роли человека в этом мире [5].

Выстраивая целостные представления о мире, человек, по сути дела, вооружается когнитивной картой, направляющей дальнейшую деятельность его познания. И даже более широко – они выступают основой построения стратегий социального поведения [5]. Вместе с тем, несмотря на содержащиеся в ней априорные убеждения (а может быть, отчасти, и благодаря этому), созданная карта или система представлений способна отличаться недостаточной адекватностью действительности и приводить к неэффективному социальному поведению субъекта.

Отличие имплицитной картины мира субъекта от реального положения вещей К. Кузьмина объясняет тем, что действительность репрезентирована субъекту через чувственную модель, отражающую индивидуальный жизненный опыт, и через знаковые модели, данные в языковых формах эталонах восприятия, используемые субъектом как средства познания и интерпретации окружающего мира. Согласно А. Леонтьеву, в опыте взаимодействия личности с миром, служащем основой построения образа мира, слиты в единство значение, чувственная ткань и личностный смысл, при этом в них неоднозначно выражены ее потребности, мотивы, устремления и предпочтения. В итоге, образ мира является результатом субъективного истолкования человеком сенсорных данных, преобразования их в перцептивные образы, обобщения их в категории и формирования смысловых сгустков. В. Смирнов, признавая, что на характер представлений об окружающем влияют субъективные компоненты, среди них выделяет отношение к объектам предметного и социального мира, обусловленное потребностной сферой обладателя представлений [5].

Связь образов с потребностно-мотивационной сферой личности отмечают многие исследователи, обращающиеся к изучению данной категории. Зависимость репрезентации мира в форме образа от мотивационно-потребностной сферы субъекта отмечал, в частности В. Петренко, связавший образ мира с понятием значения (значимости). Констатируя, что значение – это обобщенная идеальная модель объекта (образ) в сознании субъекта, он показал, что в нем фиксируются существенные свойства объекта, причем существенные в контексте средства удовлетворения потребностей субъекта [4].

Взаимосвязь познавательных и эмоционально-волевых процессов в образе подчеркивал в свое время С. Рубинштейн, отмечавший, что процесс отражения рождает не только знания о мире, но и отношение к нему. Психические процессы, взятые в их конкретной целостности, являются, в его трактовке, не только познавательными процессами, но и аффективными, эмоционально-волевыми. Они выражают не только знания о явлениях, но и отношение к ним; в них отражаются не только сами явления, но и их значение для отражающего их субъекта, для его жизни и деятельности. Подлинной конкретной «единицей» психического (сознания) является целостный акт отражения объекта субъектом. Это образование всегда в той или иной мере включает единство двух противоположных компонентов знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Таким образом, по мнению С. Рубинштейна, в образе объединяется интеллектуальное и чувственное отношение к предмету через призму его потребностного значения для человека.

Связь образов мира, рождающихся у человека, с особенностями его интеллектуального и чувственного отношения к его компонентам, преломленными через потребностную сферу, заставляет психологов



значительное внимание уделять качеству восприятия человеком окружающего мира.

Признание данного аспекта проблемы послужило А. Леонтьеву основой для рассмотрения процессов построения в сознании индивида многомерного образа мира в тесной связи с проблемой восприятия [3].

Как показали исследования, развиваясь в пространстве уникальных жизненных обстоятельств, каждый субъект вырабатывает индивидуальную систему восприятия и усвоения информации об окружающем мире, т.е. можно говорить о развитии в процессе жизни каждым человеком собственного стиля познания.

Использование субъектами разной системы знаков (конструктов) обуславливает, по Л. Выготскому, различия в структуре социальной перцепции в силу того, что одна и та же задача, разрешаемая различными средствами, будет иметь и различную структуру. Отметим истинность и обратной связи: согласно современным данным, собственный стиль восприятия и усвоения информации о познаваемом мире создает базу для формирования непохожих друг на друга личностей даже при одинаковых средовых условиях.

Своеобразие индивидуального познания заключается в акцентировании внимания на одних явлениях и пренебрежении другими, поэтому к его стилям также можно отнести семантические предпочтения или использование разных наборов конструктов (Д. Баннистер, М. Ионцева, Дж. Келли, И. Козлова, М. Тарарухина, Ф. Франселла).

Выстраивая теорию конструктов, ее основоположник Дж. Келли свою задачу видел в изучении и объяснении того, как конкретный человек строит целостный интегрированный образ мира, в котором он живет и действует, предсказывает и контролирует события, поведение других людей, выбирает направление своей активности [2].

Предметом его исследования выступила «имплицитная теория мира и личности», существующая в обыденном сознании каждого конкретного человека. Согласно авторской трактовке, индивидуальная теория обладает большей или меньшей рациональностью, в большей или меньшей степени связана с научными знаниями, является более или менее осознанной. Исследователь опирался на модель человека-исследователя, который собирает факты и выдвигает работоспособные гипотезы о значимых сторонах реальности, позволяющие предсказывать и контролировать события жизни. В силу того, что люди ориентированы в основном на будущее, это заставляет их постоянно проверять и контролировать свои представления о жизни. Дж. Келли исходил из того, что человеку характерно упорядочивание ежедневных событий в своей жизни с помощью довольно растяжимых истолкований. Такие истолкования придают антиципации повседневных событий определенный смысл. Данный процесс позволяет человеку быть готовым к тому, чтобы каждый день успешно справлять с новым опытом [2].

Конструкт – основное понятие в теории Дж. Келли, под которым он понимал особое субъективное средство, созданное (сконструированное) самим человеком, проверенное им на практике, помогающее ему понимать и объяснять окружающую действительность. По словам Дж. Келли, человек судит о мире с помощью понятных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным. Все же без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его.

Результаты жизненного опыта закрепляются в словах и образах, создавая своеобразную систему осознаваемых или неосознаваемых линеек, инструментов измерения, прилагаемых ко всему, с чем сталкивается человек. Как пишет Дж. Келли, конструкт можно представить как референтную ось, основной параметр оценки, зачастую невербализованный и не нашедший отражения в символе, иногда вообще ничем не означенный, кроме как стихийными процессами, им управляемыми. На поведенческом уровне его можно рассматривать как открытый человеком способ поведения; система же конструктов обеспечивает каждого человека его собственной сеткой поведенческих тропинок, не только ограничивающих его действия, но и открывающих перед ним свободу, которая в противном случае оказалась бы для него несущественной. В целом, конструкты позволяют человеку понимать окружающий мир и строить предположения о наиболее вероятном развитии событий.

Высказанные в теории конструктов Дж. Келли положения перекликаются с работами отечественных психологических школ. В частности, по Л. Выготскому, в процессе развития происходит усвоение содержания культурного опыта, приемов и форм культурного поведения, культурных способов мышления. Усвоение структур и символов внешней социальной деятельности приводит к формированию внутренних структур психики. К таким структурам сознания можно отнести и конструкты, участвующие в построении образов окружающего мира и структурирующие содержание имеющихся у человека представлений о нем.

В настоящее время понятие конструкта рассматривается в рамках смыслового подхода к исследованию личности (Д. Леонтьев), экспериментальной психосемантики (В. Петренко, В. Похилько, А. Шмелев), имеющих свои корни в школе Л. Выготского, А. Леонтьева; в рамках понятия схемы или убеждения (М. Падун, Е. Загряжская, Г. Гракова).

В целом, под конструктом понимается особое субъективное средство, сконструированное самим человеком и проверенное на собственном опыте, с помощью которого он выделяет, оценивает и прогнозирует события, организует свое поведение, «понимает» других

людей, реконструировать систему взаимоотношений и строит образы мира и себя в этом мире.

Конструкты, относящиеся к личностной сфере, обозначаются термином «личностный конструкт». Их совокупность рассматривается (О. Митина, В. Похилько, А. Улановский) в качестве системы, смысловое содержание которой, на взгляд В. Петренко [4], приближено к понятию «категориальная структура индивидуального сознания». При этом под категориальной структурой индивидуального сознания понимается иерархизированный набор наиболее глобальных, универсальных категорий, определяющих построение и содержание значений.

Процесс категоризации, понимаемый как выделение значащих признаков, установление связей между ними и уже существующими категориями, отражающими субъективный опыт человека, в индивидуальном опыте раскрывается как форма упорядочивания социального мира путем присвоения и трансформирования категорий и эталонов общественного сознания (Р. Абельсон, Г. Андреева, П. Бергер, Дж. Брунер, А. Леонтьев, Т. Лукман, У. Найссер, А. Петровский, М. Ярошевский). Категории, соответственно, представляют систему сцепленных между собой субъективных признаков, характер связей которых во многом обусловлен индивидуальным опытом субъекта. В связи с этим А. Шмелев выдвигает идею о существовании у каждого человека личностного семантического пространства (модели соответствующей категориальной структуры сознания), отражающего опыт социального взаимодействия субъекта и выступающего экспериментальной моделью индивидуальных категориальных структур сознания.

Наряду с индивидуальной, в современной психологии анализируется коллективная модель мира, являющаяся обобщенной структурой жизненных миров и задающаяся, согласно Д. Леонтьеву [3], совместно вырабатываемыми инвариантами отношений с миром. Вместе с тем, как отмечают психологи [5], структуры жизненных миров не могут возникать и развиваться как чистые проекции коллективного самовыражения. Коллективное моделирование представлений о мире всегда основано на взаимодействии с реальным миром и присутствующими в нем, по выражению В. Франкла, объективными «сверхсмыслами».

Универсальность объективных «сверхсмыслов» является, согласно концепции К. Юнга, одним из свидетельств детерминации индивидуальных способов мировосприятия и миропонимания архетипически укорененными коллективными. Каждая коллективная модель мира представляет собой укорененную в коллективном бессознательном систему ценностей и мировоззренческих ориентиров.

Сознание человека и его миропонимание формируются под влиянием так называемого «жизненного пространства» (К. Левин), которое задается человеку извне как совокупность динамически

взаимосвязанных факторов, определяющих поведение индивида в данное время. Таким образом, процесс формирования представлений о мире не только архетипически задан, но и в значительной степени обусловлен индивидуальными реакциями на объекты и явления социального окружения [5].

Соединение архетипически заданного и выраженного через культуру и неповторимого, выраженного через индивидуальный жизненный опыт порождает, согласно концепции С. Московичи, социальные представления индивида, и, в конечном счете, его уникальную модель мира.

Наряду с этим, построение социальных представлений неизбежно связано с необходимостью осмысления, понимания, интерпретации человеком окружающего мира, социальной действительности.

Формируемые в результате соответствующих когнитивных процессов понятия и представления, обладая чертами сходства, вместе с тем, не тождественны друг другу. Раскрывая характер различий между ними, К. Абульханова-Славская отметила, что представления личностно детерминированы, обладают некоей степенью категоричности, четкости, ясности или смутности, что связано со способом репрезентации общественного в индивидуальном сознании.

В отличие от понятий представлениям присущ субъективизм. Ведущим при построении образа мира фактором смыслообразования выступает ценностно-смысловая позиция субъекта. Отмечая ведущую роль ценностных факторов сознания в формировании образа мира, в структуре сознания Г. Акопов выделяет социально-установочные, эмоционально-образные, рефлексивно-личностные и принципиально нерелексивируемые компоненты. Более того, особая группа представлений, – создающие картину будущего, – выходят за пределы наличной ситуации, приобретая, по сути дела, смысл антиципаций.

Уровень, характер и степень присвоения социального опыта, эффективность выстраиваемого «образа мира» определяются особенностями самого субъекта, а также особенностями развития и функционирования конкретно-исторического общества, представителем которого он является. Использование социальных представлений – системы общественно выработанных значений, ценностей, норм, закрепленных в языке, предметах культуры, эталонах деятельности – выступает основанием образа мира, ядерным уровнем его символической (знаковой) репрезентации.

Присваиваемые в процессе построения образа мира конструкты, присущие в определенный культурно-исторический период конкретному человеческому сообществу, становятся внутренними регуляторами поведения, эталонами оценки и способами восприятия окружающей реальности каждого отдельного члена общества – носителя его культуры и ценностей.

Выстраивая на основе представлений «образ мира» как совокупность значимых свойств в структуре жизнедеятельности, субъект в качестве системы координат использует конструкты, по которым осуществляется дальнейшее построение и изменение объективной реальности (Г. Андреева, В. Зинченко, А. Леонтьев, А. Пилипенко, Э. Сайко, С. Смирнов). По сути дела, конструкт – это и способ поведения, и канал движения, и форма отношения (Ю. Забродин, В. Похилько). Сконцентрированная в нем семантическая оценка выступает своеобразной координатой опыта субъекта, ориентиром обращения с объектом категоризации.

Созданные системы личностных конструктов не остаются неизменными. В определенные возрастные периоды, например, в период юности, отмечается скачкообразное усложнение когнитивных структур и их объема (Т. Курбатова), возрастание степени абстрактности (С. Смагина), переориентация на более глубокий анализ психологической сферы, осознание психологических качеств (С. Жданова, Л. Рюмшина). При этом, как отмечается (И. Дубровина), «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение.

Помимо кризисных периодов, системы конструктов постоянно подвергаются перепроверке. В частности, в случае неспособности старой системы обеспечить точное предсказание событий, она подвергается перестройке, трансформации, заключающейся в образовании новых конструктов или замене имеющихся вновь созданными (С. Смагина). Прогрессивная дифференциация внутри гомогенных областей и прогрессивная интеграция (иерархизация, установление связей между подсистемами, укрупнение подсистем) – идут параллельно и составляют суть нормального развития (В. Похилько).

Складывающиеся у субъекта отношения с окружающей реальностью играют значительную роль в построении субъектом образа мира и определении своего места в нем. В современной психологии (К. Абульханова, Г. Акопов, Г. Андреева, В. Барабанщиков, А. Брушлинский, В. Зинченко, В. Знаков, С. Рубинштейн, В. Селиванов, А. Тхостов) взаимодействие субъекта с объектом рассматривается не только как гносеологическое отношение, но и факт онтологии, включающий в себя познавательный, действенный, деятельностный, личностный аспекты и план общения. Субъект-объектное отношение, преломляясь в сознании как психологическое отношение, выступает как его порождающий принцип и проявляется в нем как ценностно-смысловая позиция, определяя ценностно-смысловой контекст осознания действительности.

### **Список использованной литературы**

**1. Берулава Г. А.** Образ мира как мифологический смысл : учеб. пособие для вузов / Г. А. Берулава. – М. : Педагогическое общество

России, 2001. – 321 с. **2. Келли Дж. А.** Теория личности. Психология личных конструктов / Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 349 с. **3. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 419 с. **4. Петренко В. Ф.** Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Смоленск, 1997. – 120 с. **5. Смирнов В. И.** Социально-психологические факторы, определяющие целостные представления о мире акцентуированных личностей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Самара : СГПУ, 2006. – 216 с.

**Бережна А. М. Формування у свідомості індивіда багатовимірною образу світу**

Стаття присвячена теоретичному огляду проблеми формування образу світу в психології. Розкривається проблема формування психологічного змісту уявлень особистості про себе та інших. Показана функціональна роль уявлень в організації психічного життя людини.

*Ключові слова:* образ світу, конструкт, колективна модель світу, система уявлень, значимість, сприйняття світу.

**Бережная А. М. Формирование в сознании индивида многомерного образа мира**

Статья посвящена теоретическому обзору проблемы формирования образа мира в психологии. Раскрывается проблема формирования психологического содержания представлений личности о себе и других. Показана функциональная роль представлений в организации психической жизни человека.

*Ключевые слова:* образ мира, конструкт, коллективная модель мира, система представлений, значимость, восприятие мира.

**Berezhnaya A. M. Formation in consciousness of the individual of the multidimensional image of the world.**

Article is devoted to the theoretical review of a problem of formation of an image of the world in psychology. The problem of formation of the psychological content of representations of the personality about itself and others reveals. The functional role of representations in the organization of mental human life is shown.

*Key words:* image of the world, collective model of the world, system of representations, importance, perception of the world.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3:62-0651

**В. В. Докучасва**

## **ГЕНЕЗИС І РОЗВИТОК ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ПРОФЕСІОНАЛА**

Розробляючи в своєму дослідженні концепцію проектування інноваційних педагогічних систем [1], одним із базових її положень ми розглядали ідею *щодо можливості цільової підготовки провідних суб'єктів процесу проектування інноваційних педагогічних систем на засадах упровадження в освітній процес ВНЗ концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.*

Перш ніж удатися до аналізу проблеми, поданої у заголовку статті, вважаємо за необхідне визначити об'єкт моделювання, що на разі піддається теоретичній розробці й *концептуалізації* (див. вище), яким постає *процес* формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.

*Результатом* цього процесу передбачається виникнення в психологічних підструктурах особистості майбутнього фахівця саме такого інтегрального новоутворення, як „*проектувальна компетентність*”.

Виходячи з цього, *концептуальна модель* формування проектувальної компетентності майбутнього педагога фактично включає дві моделі: власне *модель результату* – у вигляді *еталона проектувальної компетентності* майбутнього педагога-професіонала та *модель процесу*, здійснюваного за вектором „*мета-результат*”, – у вигляді технології наближення до вищеозначеного еталона.

Отже, *метою* цієї статті є, по-перше, *визначення проміжних станів проектувальної компетентності* педагога – як результативної складової вищеозначеної концептуальної моделі, й, по-друге, *аналіз чинників, що зумовлюють отримання цього складного психічного новоутворення* особистості та якнайкраще виявляються саме в процесі його формування.

Підкреслимо, що на відміну від *нормативної моделі компетентності* педагога, якою слугує кваліфікаційна характеристика, що відображує „...науково обґрунтований склад професійних знань, умінь та навичок...” і, таким чином, становить собою „*зведення узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного й практичного досвіду*” [2, с. 40], *концептуальна модель проектувальної компетентності* має надавати уявлення про *специфічні вимоги*, що висуваються до теоретичного й практичного досвіду педагога з огляду на *оновлену мету* його діяльності (тут: проектування інноваційних педагогічних систем). Мета як системотвірний чинник цієї діяльності інструментує останню, а отже, й оптимізує процедуру добору

компонентів іншої діяльності – щодо *підготовки майбутнього фахівця до проектування інноваційних педагогічних систем*. (Для довідки. Проектування інноваційних педагогічних систем ми визначаємо як вид *інтелектуально-творчої* (науково-дослідницької) *діяльності* суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система.)

У з'ясуванні сутності, структури й змісту проектувальної компетентності педагога ми базувалися на певному розумінні його професійної компетентності, поняття якої, за переконанням В. Сластьоніна та співавторів, „... відображає єдність ... теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує ... професіоналізм” [Там само].

Відтак, *проектувальна компетентність* може бути представлена як *радіальна* (відцентрова, концентрична) *модель готовності* майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності в аспекті педагогічного проектування.

У цьому випадку сукупність *спеціальних* теоретичних і практичних умінь, що мають визначати зміст проектувальної компетентності майбутнього педагога, *буде „розшаровуватися”* відповідним чином *за основним групами вмінь*, традиційно виокремлюваних за функціональною ознакою в педагогічній системі. Тобто *радіальна* (концентрична) *модель* проектувальної компетентності в сутнісному її розумінні може бути представлена як *нормативна модель професійної компетентності*, однак за умови, що кожна її складова виявиться збагаченою проектувальним компонентом.

Підкреслимо, що застосування радіальної моделі обов'язково потребує суттєвого *перетворення існуючої моделі* підготовки майбутнього фахівця, адже оновлення всіх елементів системи професійної підготовки, що при цьому відбувається, є наслідком оновлення мети – як головного елемента цієї системи, що на разі полягає у формуванні проектувальної компетентності майбутніх педагогів. У нашому випадку *проектувальну компетентність* майбутнього фахівця ми подаємо як *доцентрову* (концентровану) *модель*, що, у певному розумінні, є протилежною нормативній моделі професійної компетентності (й таким чином, безпосередньо не виводитиметься з останньої). Інакше кажучи, зміст проектувальної компетентності може бути поданий через *номенклатуру* (сукупність) *професійно-педагогічних ЗУН, актуалізовану процедурою проектувальної діяльності педагога* (Таку модель ще можна назвати *елімінативною*, чи „поглинаючою”).

Дотримуючись викладеного вище підходу у визначенні *змісту* проектувальної компетентності, пропонуємо розглянути *чинники*, що зумовлюють *процес виникнення й розвитку* проектувальної компетентності як психічного новоутворення особистості педагога-професіонала (див. рис. 1).



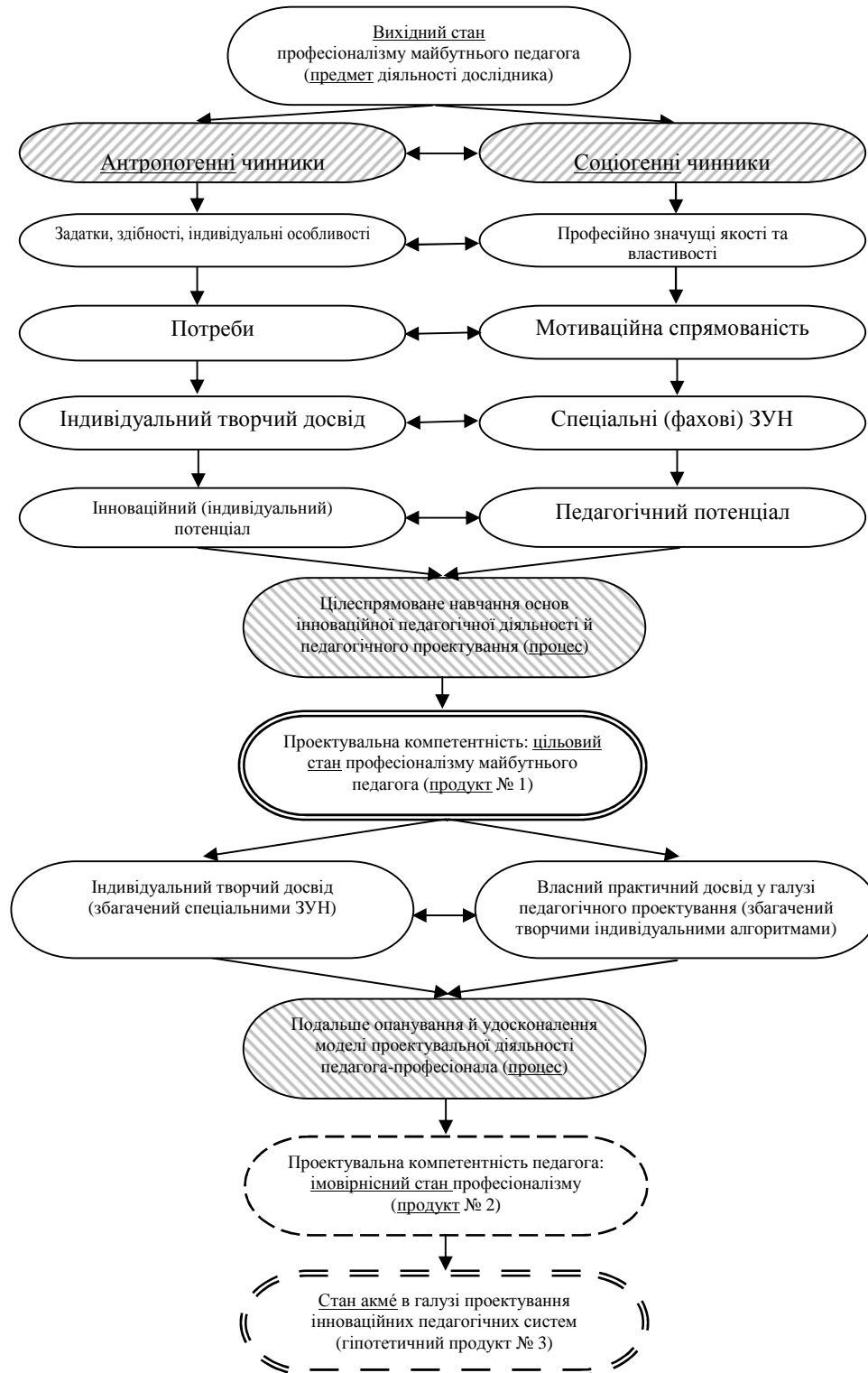


Рис. 1. Модель „Генезис і розвиток проєктувальної компетентності педагога-професіонала”

Запропонована графічна модель показує, що механізм утворення, становлення й розвитку такої специфічної інтегративної якості майбутнього педагога, як проєктувальна компетентність, ґрунтується на взаємодії *двох діалектичних начал* (які, власне, і слугують детермінантами певних змін в особистості впродовж її життя) – *природно обумовленого* та *соціально надбаного*, чи, за вищезгаданого моделлю (див. рис. 1), – *антропогенного* та *соціогенного* чинників.

Ми усвідомлюємо, що такий підхід до розуміння сутності професіоналізму педагога й, зокрема, міри співвідношення в ньому професійної компетентності, професійної майстерності й творчості, є дещо суперечливим по відношенню до усталеної, загальноприйнятої точки зору, первісно викладеної А. Макаренком, згідно з якою заперечується власне можливість обумовлення професійної майстерності педагога його народженими особливостями, задатками, здібностями й, натомість, затверджується факт її зумовленості рівнем професійної компетентності [2, с. 54].

Проте – підкреслимо – у нашому випадку, коли йдеться про *інноваційну діяльність* педагога, тобто „... феномен, що відображує ... творчий потенціал, вихід за межі нормативної діяльності” [Там само], актуалізації набуває саме *антропогенний* – „людський” у буквальному розумінні – чинник, який у процесі розвитку професійної компетентності педагога отримує прояв у таких індивідуальнісних новоутвореннях останнього (див. рис. 1), як „індивідуальний творчий досвід”, „індивідуальний творчий потенціал”, „індивідуальний творчий досвід, збагачений фаховими знаннями, вміннями, навичками”.

Останнє індивідуальнісне новоутворення, напевно, є найбільш очевидним *наслідком взаємодії* антропогенного й соціогенного чинників.

Утім, доречно зауважити, що набуття інноваційного досвіду є процесом об’єктивно складним, оскільки неодмінно передбачає наявність *рефлексивного плану* всіляких *дій та операцій*, що з цим досвідом пов’язані.

З усвідомленням того факту, що саме антропогенний чинник є *першопричиною* рефлексії (адже з усуненням цієї першопричини вочевидь усувається і власне феномен рефлексії), стає цілком коректним припущення про *домінуючу роль* антропогенного чинника в процесі опанування майбутніми фахівцями інноваційною педагогічною діяльністю й, зокрема, набуття проєктувальної компетентності в межах її здійснення [3, с. 103 – 109, с. 141 – 145, с. 214 – 232].

Загалом, зазначимо, що запропонована вище модель не лише розкриває природні та соціальні передумови утворення (генезис) проєктувальної компетентності як особистісного феномена педагога-професіонала, а також дозволяє з’ясувати, як саме чинники обох груп зумовлюють *логіку* процесу формування, *структуру* й *зміст* цієї специфічної інтегративної якості майбутнього фахівця.

Діалектичний характер процесу становлення й розвитку проектувальної компетентності педагога простежується, на наш погляд, за цією моделлю досить прозоро, надаючи уявлення й про важливі *динамічні* характеристики досліджуваного феномена – у спосіб визначення відповідних *якісних рівнів* здійснення проектувальної діяльності, яких сягає суб'єкт упродовж власного професійного зростання. Ці рівні, імпліцитно присутні в цій моделі, ми ідентифікуємо як *індивідуально-творчий* (I), *професійно-педагогічний* (II), *професійно-творчий* (III).

Тож, зробимо висновок, що антропогенний та соціогенний чинники, *почергово домінуючи* в цьому процесі та *взаємодіючи один з одним* на певних його етапах, об'єктивізуються (отримують прояв) у вигляді певного психічного стану особистості педагога (майбутнього чи діючого), що ми визначаємо як *мобілізаційну готовність* останнього до проектувальної діяльності. Та якщо *динаміку* якісних показників стану мобілізаційної готовності відобразатимуть вищеозначені *рівні* (індивідуально-творчий, професійно-педагогічний, професійно-творчий), то доречно з'ясувати, якими є *інваріантні* складові проектувальної компетентності, що в цьому випадку може бути розглянута як мобілізаційна готовність суб'єкта до проектувальної діяльності.

Упродовж нашого дослідження ми дійшли висновку, що цими інваріантними складовими є такі *структурні блоки-компоненти* проектувальної компетентності майбутнього (діючого) педагога: *індивідуально-особистісний, професійно-педагогічний, соціальний*.

При цьому зазначимо, що кожний з наведених компонентів може бути представлений у вигляді окремої підструктури такого складного інтегративного утворення, що ми визначаємо як „проектувальна компетентність педагога-професіонала”.

Усвідомлення ж сутності проектувальної компетентності як психічного (а отже, надто рухливого) феномена, що належить до вищих підструктур особистості, призводить нас до необхідності, окрім *внутрішніх, відносно сталих зв'язків*, що вирізняють цю психічну структуру як упорядковану сукупність елементів, брати до уваги й *фактор зовнішнього впливу* (або зовнішніх зв'язків). З урахуванням останнього *процес формування* цієї психічної підструктури, а саме – її компонентного складу, постає як *цілком оборотний* (тобто такий, що піддається корекції).

З огляду на це, ми вважаємо, що при визначенні *змісту* (складу) структурних компонентів проектувальної компетентності педагога, важливо з'ясувати, насамперед, *можливості організації педагогічно доцільного впливу на його особистість у процесі професійного становлення*. Цей процес ми розглядаємо як значущу складову соціального становлення особистості, що охоплює також і більш ранні – допрофесійні – стадії процесу соціалізації й реалізується через системні завдання профорієнтації та професійного самовизначення особистості.

Досліджуючи вищеозначену проблему, ми дійшли певних висновків, сутність яких викладено в наступній таблиці.

Табл. 1

Гностична модель варіативних можливостей педагогічно доцільних впливів та умов їх реалізації у процесі формування проектувальної компетентності педагога

Структурний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога (об'єкт моделюючого впливу)	Рівень моделюючого впливу	Середовище моделюючого впливу	Суб'єкт моделюючого впливу	Умови організації педагогічно доцільного впливу	Аспект надання моделюючого впливу
1	2	3	4	5	6
Індивідуально-особистісний компонент	Мікрорівень	Функціональне мікросередовище особистості	– Сім'я – Школа – Друзі (однолітки)	Процес актуалізації та розв'язання особистістю провідних завдань соціалізації: – природно-культурних; – соціально-культурних; – соціально-психологічних	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формування здорового способу життя</li> <li>• Опанування технології життєвого проектування</li> <li>• Відкриття сутнісних резервів індивідуальності та особистості</li> </ul> Вивільнення творчого потенціалу особистості

Продовж. табл. 1

1	2	3	4	5	6
Професійно-педагогічний компонент	Мезорівень	Освітнє середовище ВНЗ	– Професорсько-викладацький колектив – Студентський контингент	Процес моделювання й розв'язання пізнавальних, навчально-творчих, дослідницьких та професійно-творчих завдань	• Мотивація побудови творчих моделей професійної діяльності майбутнього педагога • Опанування технології створення проєктів за професійно-педагогічною проблематикою Попук зразків і створення власних творчих, інноваційних технологій професійно-педагогічної діяльності
	Мезорівень	Професійно-педагогічне середовище	– Школа – Інші заклади освіти – Установи післядипломної освіти – Органи управління освітою	Процес розв'язання творчих завдань практичної діяльності педагога, експериментальних завдань педагога-дослідника	

Продовж. табл. 1

1	2	3	4	5	6
Соціальний компонент	Макрорівень	Освітнє середовище регіону, країни Європейський, світовий освітній простір	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Міністерств о освіти і науки, молоді та спорту України, АПН;</li> <li>- МАНПО, МААН тощо;</li> <li>- ООН (ЮНЕСКО).</li> </ul>	<p>- Процес надходження й розв'язання суспільно значущих завдань (замовлень) у межах галузевої та аспектної творчої діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- науково-дослідницької;</li> <li>- професійно-педагогічної;</li> <li>- освітнього й соціального менеджменту тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Науково-методичне забезпечення інноваційних процесів у сучасному освітньому просторі</li> <li>• Моделювання й проектування інноваційних педагогічних систем новостворених закладів освіти</li> <li>• Формування й розвиток концепції створення інноваційних педагогічних систем (аксіологічний, неологічний, практиологічний аспекти)</li> </ul>

Підкреслимо, що, створюючи „гностичну модель ... педагогічно доцільних впливів...”, ми прагнули передусім реалізувати цільове призначення цієї моделі (та й, загалом, моделей цього класу). Отже, нагадаємо, що за вимогами, які висуваються до експертних і дослідницьких моделей, ці моделі неодмінно мають виконувати роль провідного когнітивного засобу й так званої „базової рамки” (за Ю. Швалбом) – для усвідомлення певної проблемної ситуації. Саме з метою отримання дійсно функціонального дослідницького інструменту у вигляді запропонованої „гностичної моделі...” ми намагалися надати останній якнайбільшого ступеня інформативності (див. табл. 1).

Зауважимо, що поняття „*моделюючий вплив*”, яке експлікується цією моделлю, використовується нами як *ключове* (тобто таке, що може слугувати концентром для *семантичного* й, загалом, *проблемного* аналізу сутності феномена, який цим поняттям визначається).

Отже, під „моделюючим впливом” будемо розуміти в загальному сенсі комплекс соціальних чинників, що суттєвою мірою визначають ситуацію формування й розвитку особистості на актуальних етапах процесу життєздійснення.

У цьому випадку дослідження *впливу, моделюючого особистість* (як загалом, так і окремі її психічні підструктури), відбувається в контексті *формування проєктувальної компетентності* майбутнього педагога, зумовлюючи, таким чином, наше уявлення про сутність *моделюючого впливу* як про *сукупність потенційних умов, гіпотетично сприятливих* для утворення вищезначеної професійної якості майбутнього педагога. Інакше кажучи, *моделюючий вплив* постає *інтегративним чинником* процесу формування проєктувальної компетентності останнього.

При цьому як *джерело* моделюючого впливу може розглядатися певне *середовище* або певний *суб’єкт* (див. табл. 1).

Підкреслимо, що для моделюючого впливу в *потенційній фазі* цими джерелами слугують *соціальне середовище* й *соціальний суб’єкт*, адже загальна ситуація формування й розвитку особистості має визначатися фактом *включеності* останньої до широкого соціалізаційного процесу (див. табл. 1).

Доречно зауважити, що В. Гінецинський, досліджуючи з позицій педагогічної антропології можливості педагогічного впливу на індивідуальність [4], виокремлює п’ять суб’єктів, а отже, і п’ять відповідних рівнів здійснення виховного впливу на людину: *соціетарний* рівень (суб’єктом впливу є суспільство в цілому); *інституціональний* рівень (суб’єкт – різні соціальні інститути, насамперед школа); *соціально-психологічний* рівень (суб’єкт – неінституціалізовані соціальні спільноти); *інтерперсональний* рівень (суб’єкти – конкретні люди з визначеними рольовими позиціями); *інтраперсональний* рівень (суб’єктом виховного впливу є сама людина) [Там само, с. 46].

На наш погляд, тут чітко простежується соціально-педагогічний підхід до визначення рівнів виховного впливу, оскільки йдеться, по суті, про ієрархічні суб'єкти процесу соціалізації.

Саме ґрунтуючись на соціально-педагогічному підході, ми знайшли можливим скористатися трьома рівнями моделюючого впливу, що подані нами в „гностичній моделі...” як „мікрорівень”, „мезорівень” та „макрорівень” (див. табл. 1). У визначенні останніх ми виходили з рівневої градації чинників соціалізації, первісно запропонованої А. Мудриком [5].

Таким чином, усвідомлюючи необхідність розгляду сутності моделюючого впливу як *діалектичної єдності потенційних та актуальних умов*, зазначимо, що переведення моделюючого впливу в його актуальну фазу можливо здійснити принаймні двома шляхами. По-перше, у спосіб *педагогізації функціонального середовища* особистості (Ідеться про збагачення цього середовища засобами виховання – не лише всебічно й гармонічно розвиненої особистості, але й, за В. Гінецинським, „вільно розвиненої індивідуальності” [4, с. 49]). По-друге, у спосіб *професіоналізації освітнього середовища* особистості (зокрема, через включення останньої до системи цільової підготовки майбутнього педагога-професіонала до проектувальної діяльності).

У вищезгаданій „гностичній моделі ...” обидва способи подаються у вигляді переліку *провідних педагогічних завдань*, що загалом визначаються нами (а отже, і представлені в таблиці) як „*умови організації педагогічно доцільного впливу*” (див. табл. 1).

Варто зазначити, що низка *класифікаційних параметрів моделюючого впливу*, відібраних нами і включених до „гностичної моделі...” (а саме: „рівень...”, „середовище...”, „суб'єкт...”, „аспект...”), первісно розглядалася як оптимально придатна для *впорядкованого* (імовірно системного) *опису* природного діагностичного середовища, резервами якого ми намагалися скористатися для *індикації та об'єктивізації найбільш суттєвих ознак проектувальної компетентності* майбутнього педагога, що зазвичай є прихованими через ідеальну сутність досліджуваного феномена.

Отже, можемо констатувати, що ця сукупність параметрів моделюючого впливу, актуалізована логічною процедурою нашого дослідження, надалі доводить свою доцільність, по-перше, при *діагностичному моніторингу особливостей моделюючого впливу* як інтегративного чинника формування проектувальної компетентності майбутнього педагога і, по-друге, у *навчальній стратегії*, що підпорядкована меті формування проектувальної компетентності майбутнього педагога й набуває *реалізації* як один з аспектів професійної підготовки останнього.

У цілому ж, основне достоїнство запропонованої нами „гностичної моделі...” ми пов'язуємо з тим, що вона не лише дозволяє встановити причинно-наслідковий зв'язок між утворенням *структурних*



*компонентів проєктувальної компетентності майбутнього педагога та вихідними соціальними умовами, а й уможливило визначення орієнтовних напрямів педагогічно виправданих заходів щодо цільового перетворення останніх.*

Таким чином, з огляду на отримані результати нашого дослідження, можна зробити висновок, що встановлення генезису проєктувальної компетентності надає можливості для створення прогностичної моделі процесу формування цієї інтегративної якості майбутнього педагога й розробки на засадах останньої технології управлінського впливу, оптимізованого метою набуття проєктувальної компетентності провідними суб'єктами процесу проєктування інноваційних педагогічних систем.

### **Список використаної літератури**

**1. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. – Луганськ., 2007. – 481 с. **2. Педагогіка** : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. **3. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С.** Психолого-педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с. **4. Гинецинский В. И.** Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 46 – 49. **5. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студ. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с.

### **Докучаєва В. В. Генезис і розвиток проєктувальної компетентності педагога-професіонала**

У статті автор досліджує процес виникнення, встановлення й розвитку практичної компетентності майбутнього педагога та обґрунтовує можливість педагогічного управління цим процесом на засадах створення прогностичної моделі.

*Ключові слова:* генезис; розвиток; проєктувальна компетентність педагога-професіонала; антропогенний та соціогенний чинники; процес формування проєктувальної компетентності; педагогічне управління; прогностична модель.

### **Докучаєва В. В. Генезис и развитие проектировочной компетентности педагога-профессионала**

В статье автор исследует процесс возникновения, установления и развития практической компетентности будущего педагога и обосновывает возможность педагогического управления этим процессом на основе создания прогностической модели.

*Ключевые слова:* генезис, развитие; проектировочная компетентность педагога-профессионала; антропогенный и социогенный

факторы; процесс формирования проектировочной компетентности; педагогическое управление; прогностическая модель.

**Dokuchaeva V. V. Genesis Engineering Design and development of the professional competence of teachers**

In the article the author investigates the process of the beginning, becoming and development of practical competence of future teacher and substantiates the opportunity of pedagogical management in that process, which bases on prognostic model.

*Key words:* geneses, development, engineering design competence of professional teacher, anthropogenic and sociogenic factors, the process of forming engineering design competence, pedagogical management, prognostic model.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [37.011.3:74]:316.772.4

**А. М. Дохоян**

**ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время существуют различные подходы к изучению коммуникативной компетентности, которые дополняют друг друга.

В традиционных условиях обучения идет процесс стихийного развития коммуникативной компетентности будущих учителей, но положительная динамика ее уровня незначительна. Для развития у студентов системы целостной структуры и высоких уровней коммуникативной компетентности необходимо создание специальных условий. В качестве такого условия мы рассматриваем включение в учебный процесс системы специальных мероприятий с использованием активных методов социально-психологического обучения, к которым могут относиться разработанные нами программы учебных курсов для студентов и учащихся. Данное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы развития коммуникативной компетентности у будущего учителя. К его перспективным направлениям можно отнести изучение влияния индивидуально-психологических особенностей студентов на развитие у них коммуникативной компетентности, возможность использования различных источников для развития коммуникативной компетентности у будущих учителей и т. д.

Работа по целенаправленному развитию коммуникативной компетентности у студентов должна осуществляться на основе специально разработанных программ для каждого из этапов обучения с учетом его специфики с использованием инновационных методов обучения (активные методы социально-психологического обучения).

При преподавании гуманитарных дисциплин ощущается недостаточное использование средств и методов, которые бы развивали у студентов общительность, эмпатию и наблюдательность. На наш взгляд, в этом случае у учащихся преимущественное развитие получает функционально-операциональное звено коммуникативной компетентности, незначительно развивается мотивационно-побудительное звено и еще меньше – звено личностных качеств. Гораздо более целостным и интегративным является процесс развития коммуникативной компетентности на этапе вузовского обучения. Как показали исследования В. Подзолкова, специфика вузовского образования заключается в обеспечении гуманитаризации и фундаментализации подготовки учителя, а также в создании интегративных курсов и расширения возможностей для реализации индивидуально-творческого подхода. Характер и взаимосвязь источников развития коммуникативной компетентности будущего учителя в образовательном процессе педвуза также представлены нам в соответствующей модели данную модель развития коммуникативной компетентности у будущих учителей при традиционном обучении можно прокомментировать следующим образом.

В развитии коммуникативной компетентности одно из главных мест занимает блок гуманитарных дисциплин, которые дают студентам возможность получать теоретические знания в области коммуникации. Важное место в развитии коммуникативной компетентности занимает и научно-исследовательская деятельность студентов, которая развивает у них многие практические умения и навыки.

Воспитательная работа также способствует развитию коммуникативной компетентности у будущих учителей, так как, участвуя в культурно- массовых мероприятиях, студент получает практические навыки держаться перед аудиторией, выражать эмоции, приобретает актерские навыки, которые в значительной облегчают последующую работу в качестве учителя. Кроме этого, у студентов формируются профессионально ценные личностные качества, изменяется их мотивационно-потребностная сфера. Опыт межличностного общения и культурный опыт в студенческой среде также являются важными источниками развития коммуникативной компетентности юношей и девушек, помогают им приобретать практические навыки межличностного общения.

Важную роль в развитии коммуникативной компетентности играют практикумы по психологии и педагогике, на которых студенты видят, как учитель ведет себя в нестандартных ситуациях. Это обогащает их

жизненный опыт и способствует формированию их профессионального опыта. Одним из центральных источников в развитии коммуникативной компетентности является педагогическая практика студентов в качестве учителя. Она становится своеобразной «школой», в которой реализуются практические и теоретические навыки в сфере общения, сформированные у студента. Система педагогического образования обеспечивает благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности у будущих учителей.

В то же время нами было выявлено, что в традиционных условиях обучения этот процесс осуществляется стихийно и остается в значительной степени фрагментарным. Прежде всего, развитие коммуникативной компетентности будущих учителей не выделяется в качестве специальной цели обучения. Кроме того, как показал анализ учебных планов и программ, традиционных методов и приемов преподавания психологических дисциплин, а также проведенные нами пилотажные исследования, имеются значительные резервы в развитии коммуникативной компетентности у будущих учителей на вузовском этапе педагогического образования.

В настоящее время в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Одной из основных задач, стоящих перед современным образованием, является воспитание личности, способной познавать и творить культуру путём диалогического общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения.

Категория общения по праву занимает одно из центральных мест в системе психологических понятий. Проблема общения – многогранна и актуальна, охватывает широкий круг вопросов, научное и практическое решение которых стало настоящей необходимостью. В конечном счете, человеческую психику нельзя понять вне обращения к тем или иным аспектам общения и взаимодействия людей. Такая общечеловеческая, общепсихологическая значимость общения придает исследованию непреходящую актуальность: теоретическую и практическую. Применительно к педагогическому, учительскому труду общение приобретает особый профессиональный, статус, что вызывает незатухающий интерес психологов и педагогов к разнообразным многочисленным проблемам общения. Эти проблемы неизменно и всегда по-новому актуальны в зависимости от аспектов рассмотрения: субъекты общения, условия и факторы его эффективности, пути оптимизации влияния на личность, деятельность, сознание и т. п.

Традиционный учебный процесс на вузовском этапе системы педагогического образования не обеспечивает в полной мере

целенаправленного и целостного процесса развития коммуникативной компетентности будущего учителя. Данные, полученные в ходе исследования, показали, что достигнутый в результате проведенной нами опытно-экспериментальной работы значительной частью (около 50 %) выпускников педагогического университета уровень коммуникативной компетентности является достаточным условием успешного начала ими самостоятельной профессиональной деятельности.

Очевидно, что целенаправленное развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей должно стать неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки в системе педагогического образования.

По результатам психологической диагностики абитуриентов мы увидели следующую картину: студенты склонны завышать свои способности и переоценивать себя. Диагностика уровня самооценки абитуриентов показал, что: у 61 человека (80,3 %) – завышенная самооценка, у 15 студентов (19,7 %) адекватная, студентов с низкой самооценкой не выявлено. Наиболее общей способностью является способность к общению, необходимая в большинстве современных профессий. В работе современного педагога, организатора и руководителя коммуникативные способности занимают наибольшее место и играют решающую роль. Высокий уровень общительности является одним из профессионально-важных качеств личности педагога и одним из параметров успешного протекания адаптационного процесса к новой социальной среде в вузе. Уровень общительности: высокий – 50 чел. – 65,7 %; средний – 26 чел. – 34,2 %. Есть студенты с низким уровнем общительности. Данную группу составили 2 чел. – 2,6 %. Однако хотелось бы отметить, что у многих студентов с высоким и средним уровнем общительности, навыки общения (формы обращения к старшим, умения налаживать контакты и т.д.) развиты не достаточно, а умение вести целенаправленную беседу, как правило, отсутствуют. К данным студенткам со стороны кураторов и преподавателей требуется индивидуальная работа, направленная на развитие их коммуникативных способностей, гибкое включение в групповые формы работы, отслеживание их эмоционального фона, создание ситуации успеха в различных видах учебной и вне учебной деятельности, требующей сотрудничества с членами студенческой и др. групп, подчеркивание «изюминки» личности и выработка ориентации на групповые формы взаимодействия.

Среди обследованных студентов-первокурсков исторического факультета Армавирской государственной педагогической академии в начале учебного года оказалось, что 4,6 % от общего числа находится на профессиональном уровне коммуникативной компетентности, 15,6 % – на репродуктивном, 79,8 % – на стихийном уровне коммуникативной компетентности (на начало семестра). По результатам второго среза среди этих же учащихся на профессиональном уровне оказалось – 6,2 %,

от общего числа участвующих в исследовании, 16,2 % – на репродуктивном, 77,6 % – на стихийном. Данные обследования студентов педвуза по факультетам и курсам распределились следующим образом. Обследование студентов младших курсов показало, что основная их часть находится на низком (стихийном) уровне коммуникативной компетентности. По результатам первого среза оказалось, что 5,2 % от общего числа студентов находится на профессиональном уровне коммуникативной компетентности, 10,4 % – на репродуктивном и 84,4 % – на стихийном уровне коммуникативной компетентности. По результатам второго среза среди этих же студентов на профессиональном уровне оказалось 6,3 % от общего числа испытуемых, 12,5 % – на репродуктивном, 81,2 % – на стихийном.

В результате обследования студентов старших курсов выяснилось, что произошло незначительное уменьшение числа студентов, находящихся на низком уровне коммуникативной компетентности и прирост числа испытуемых, отнесенных нами к среднему и высокому уровням. Так, по результатам первого среза оказалось, что 8 % от общего числа студентов находится на профессиональном уровне коммуникативной компетентности, 18,3 % – на репродуктивном и 74,7 % – на стихийном уровне коммуникативной компетентности. По результатам второго среза на профессиональном уровне коммуникативной компетентности оказалось – 8,4 % студентов, 19,7 % – на репродуктивном, 71,9 % – на стихийном. Итак, в среднем, среди обследованных нами студентов младших курсов педвуза по результатам тестирования в начале учебного года 4,97 % от общего числа находились на профессиональном уровне коммуникативной компетентности, 11,97 % – на репродуктивном, 83,07 % – на стихийном уровне коммуникативной компетентности. В конце года эти показатели распределились следующим образом: на профессиональном уровне оказалось 6,7 % испытуемых, 13,53 % достигли репродуктивного уровня, и основная часть студентов (79,77 %) осталась на стихийном уровне коммуникативной компетентности. Следовательно, результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод, что в традиционных условиях обучения идет процесс стихийного развития коммуникативной компетентности будущих учителей, но положительная динамика ее уровня незначительна. Это подтверждается с помощью методов математической статистики. Итак, в среднем среди студентов экспериментальных групп на старших курсах в начале исследования 7,43 % находилось на профессиональном уровне коммуникативной компетентности, 18,87 % – на репродуктивном, 73,7 % – на стихийном уровне коммуникативной компетентности.

По результатам второго среза среди этих же студентов на профессиональном уровне оказалось 15,13 % от общей выборки, на репродуктивном – 39,53 % и на стихийном – 45,37 %.

Из полученных данных, можно сделать вывод о том, что достигнутый в результате проведенной нами опытно-экспериментальной работы значительной частью (около 50 %) выпускников педагогического университета уровень коммуникативной компетентности является условием успешного начала ими самостоятельной профессиональной деятельности. Очевидно, что целенаправленное развитие коммуникативной компетентности должно стать неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки в системе образования.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило высказанную нами гипотезу о том, что для достижения высоких уровней коммуникативной компетентности у студентов в системе образования необходимо проведение специальной работы по ее целенаправленному развитию на протяжении всего процесса профессиональной подготовки.

#### **Список использованной литературы**

**1. Петровская Л. А.** Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Педагогика, 1982. – С. 96. **2. Брушлинский А. В.** Психология субъекта в изменяющемся обществе / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2006 – Т. 18. – № 2. – С. 120 – 131. **3. Диагностика** и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская П. В. Растянников. – М. : Академия, 1990. – 231 с. **4. Забродин Ю. М.,** Глоточкин А. Д., Сосновский Б. А. Базовая психологическая модель личности учителя / Ю. М. Забродин, А. Д. Глоточкин, Б. А. Сосновский // Педагогическое образование. – 2001. – № 4. – С. 15 – 21.

#### **Дохолян А. М. Проблеми комунікативної компетентності в системі педагогічної освіти.**

У статті представлена характеристика сучасних підходів до вивчення комунікативної компетентності студентів педагогічного вузу: традиційний і інноваційний. Представлений порівняльний аналіз статистичних даних обстеження студентів молодших і старших курсів.

*Ключові слова:* комунікативність, методи вчення, компетенція, професіоналізм, рівні компетентності.

#### **Дохолян А. М. Проблемы коммуникативной компетентности в системе педагогического образования**

В статье представлена характеристика современных подходов к изучению коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза: традиционный и инновационный. Представлен сравнительный анализ статистических данных обследования студентов младших и старших курсов.

*Ключевые слова:* коммуникативность, методы обучения, компетенция, профессионализм, уровни компетентности.

**Dokhoyan A. M. Problems of communicative competence in system of pedagogical education**

In the article description of the modern going is presented near the study of communicative competence of students of pedagogical institute of higher: traditional and innovative. The comparative analysis of statistical data of inspection of students of junior and senior courses is presented.

*Key words:* communicativeness, teaching methods, jurisdiction, professionalism, levels of competence.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [316.454.5:81'243]:316.772.4

**О. Л. Канюк**

**ДО ПИТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ  
СИТУАЦІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО  
ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ**

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного фахівця, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі, приймати активну участь у взаємодії з представниками інших професійних співтовариств як у нашій країні, так і на міжнародному рівні.

У зв'язку з цим перед вищою освітою постає комплекс проблем і завдань, які спрямовані на підвищення якості підготовки на основі інтегративних професійних компетенцій.

Аналіз наукових джерел засвідчує постійну увагу сучасних дослідників до питання ролі іншомовної комунікації в забезпеченні успішної професійної діяльності в різних сферах. Слід відзначити, що загальні аспекти комунікативної діяльності розглядаються у працях В. Васильєва, А. Капської, А. Москаленко, Г. М'ясоїд, В. Поліщук, Н. Скотної, М. Тимченко та ін. Питань підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково торкаються в своїх працях Н. Гайдук, В. Кемінь, І. Ключковська, Л. Клочко, Н. Микитенко, Л. Нагорнюк, Л. Онуфрієва, Н. Соболь та інші. Але питання формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не розглядалися.

Мета нашої публікації полягає в теоретичному аналізі питання моделювання комунікативної ситуації для формування вмінь іншомовного ділового спілкування.

У найбільш загальному вигляді мета навчання іноземній мові



досягається шляхом створення відповідних умов для того, щоб при засвоєнні всіх компонентів змісту навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі у студентів сформувались уміння ділового спілкування.

Слід підкреслити, що зміст спілкування дуже широкий. Навіть, якщо обмежити його тільки рамками професійного ділового спілкування (в сфері соціальної роботи), неможливо охопити весь спектр тем і ситуацій. Тому видається доцільним відібрати таку сукупність компонентів ділового спілкування, яка б представляла найбільш оптимальний зміст навчання іншомовному діловому спілкуванню.

Аналіз підручників і навчальних посібників, які використовуються сьогодні у вищих навчальних закладах свідчить, що більшість пропонованих у них текстів і вправ не відповідають вимогам оволодіння вміннями іншомовного спілкування взагалі і професійно-ділового зокрема. Порівняння їх з реальним „живим” спілкуванням іноземців на їх рідній мові показує, що вони не можуть бути успішно використані в реальних умовах у процесі спілкування. Дуже часто вітчизняні фахівці, які вивчали іноземну мову у вищому навчальному закладі, виявляються не здатними вступати у продуктивні професійно-ділові контакти з зарубіжними фахівцями. Очевидно, варто погодитися з думкою І.Зимньої, яка вважає, що навчальному матеріалу потрібно надавати такого змісту, щоб він відповідав комунікативним потребам, ставав внутрішнім мотивом говоріння [1, с. 72].

Вважаємо, що одним з найбільш важливих принципів у навчанні іншомовному діловому спілкуванню є принцип ситуативності, який означає, що ситуація – основна одиниця організації процесу навчання іншомовному спілкуванню. Вона є постійним фактором навчання незалежно від виду мовленнєвої діяльності. Ситуація визначається системою відносин тих, які спілкуються.

У навчальному процесі саме взаємодія суб'єктів як одиниця навчальної іншомовної діяльності є основою спілкування студентів і викладача. За результатами спілкування можна судити про характер взаємовідносин викладача і студентів, рівень їх взаємодії в навчальному процесі, його продуктивності в цілому. Показником ділового спілкування може слугувати результативність діалогу.

Підкреслимо, що в процесі формування іншомовних комунікативних умінь особливо важливе значення має не просто взаємодія викладача і студентів, а оптимальне педагогічне спілкування.

У науковій літературі під оптимальним педагогічним спілкуванням розуміють таке спілкування вчителя і учнів у навчально-виховному процесі, яке створює найкращі умови для мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості учнів, забезпечує сприятливий клімат навчання, дозволяє уникнути „психологічних бар'єрів”, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в колективі учнів, дає можливість проявитися

особистісно-професійним властивостям учителя [2, с. 217; 3].

Будь-який учень у такому спілкуванні виступає як партнер спілкування, до якого вчитель ставиться з беззаперечною повагою. Він сприймається педагогом не тільки як носій певних знань, але значно ширше – як особистість з притаманними їй потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями, установками, позитивними властивостями і недоліками. Зазвичай, оптимальний стиль педагогічного спілкування передбачає роботу вчителя з колективом учнів. Наприклад, постановка проблемної ситуації може активізувати колективний пошук відповіді, є своєрідним „мозковим штурмом”, результат якого перевищує можливості окремого учня. По суті, створюється ситуація „зони найближчого розвитку”, яка характеризується тим, що труднощі одного учня компенсуються продуктивними пропозиціями інших щодо вирішення проблеми.

У нашому дослідженні під оптимальним спілкуванням маємо на увазі діалогічне суб'єктно-суб'єктне спілкування педагога і студентів засобами іноземної мови. Оптимальне спілкування при навчанні іншомовній діловій комунікації повинно бути максимально наближеним до умов життя, реальних життєвих і виробничих ситуацій і зв'язано з професійними інтересами студентів.

Саме під час оптимального педагогічного спілкування відбувається істинний діалог – особливий продукт спілкування, дія, орієнтована на взаєморозуміння. Ефект діалогу виникає тоді, коли партнер по спілкуванню доносить до співбесідника свою комунікативну інтенцію, наміри (комунікативна інтенція в соціопсихології означає рівнодію мотивів і цілей спілкування). Важливою умовою діалогічності вважається початкова установка на адекватне сприймання комунікативної інтенції партнера. Якщо партнери інтерпретують інтенції один одного неправильно, то продуктивний діалог не відбудеться. Очевидно, не буде помилкою стверджувати, що завдання педагога при формуванні умінь іншомовного ділового спілкування у студентів полягає в тому, щоб навчати спілкуванню через вивчення мови і, навпаки, – навчати іноземній мові через спілкування.

Отже, ситуативність означає, що формування умінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх фахівців зумовлено ситуацією. В комунікативному навчанні вона забезпечує презентацію відповідного мовленнєвого матеріалу, на основі якого формуються іншомовні мовленнєві умінь і навички. Оскільки спілкування тісно зв'язано з діяльністю, то можна стверджувати, що суть справи не стільки в ситуації, скільки у відповідній діяльності в даній ситуації.

Підкреслимо, що в реальних умовах усне мовлення завжди зв'язано з конкретною ситуацією спілкування. Моделювання іншомовного спілкування з навчальною метою – це, по суті, відповідь на питання: хто, з ким, де, коли про що розмовляє.

На думку Є. Пасова, основна відмінність між ситуацією і темою

полягає не в обсязі охоплення діяльності: тема є змістовим компонентом ситуації, яка „живиться” темою, часто не одною, а кількома. Ситуація, таким чином, може тлумачитися як міжтема [4].

Вважаємо, що ситуативність (використання ситуації як одиниці організації процесу навчання іншомовному спілкуванню) є одним з найбільш важливих специфічних принципів навчання іноземним мовам серед інших принципів. Тому доцільно більш детально проаналізувати його роль, місце і значення серед інших принципів.

Поняття “ситуація” широко розглядається в науковій літературі: як обстановка, сукупність обставин дійсності [5, с. 154]; просторово-часова характеристика буття суб’єкта [6, с. 88]; сукупність умов, необхідних для здійснення мовленнєвих дій [7, с. 155].

Раніше відзначалося, що ділове спілкування є різновидом соціальної комунікації, тому цілком правомірно мова може йти про соціальну ситуацію. Британський учений М. Аргайл вважає, що соціальна ситуація є природним фрагментом соціального життя, який включає людей, місце, час, характер діяльності, події тощо. Згідно з його концепцією, ситуація зумовлена наступними факторами: цілями; правилами стосовно допустимих і недопустимих дій; ролями, характерними для даної культури; набором елементарних поведінкових актів та їх послідовністю; концептами – знаннями, які забезпечують розуміння ситуації; фізичним середовищем (приміщення, вулиця); мовою і мовленням (соціально зумовлена лексика, стиль, інтонація); емоційною атмосферою [8, с. 35].

Виходячи з ознаки дотримання соціальних норм, соціальні ситуації є санкціонованими, де спілкування відбувається з дотриманням всіх етичних норм і правил. Узагальненою формою прояву етичних правил поведінки можна вважати тональність спілкування, яка й зумовлює вибір конкретних мовленнєвих засобів.

Для європейської культурно-історичної спільноти тональності соціальних ситуацій можуть бути представлені, як урочиста, нейтральна, побутова, фамільярна. Діловому спілкуванню найбільш властива нейтральна тональність – це тональність основної маси стандартних, нормативних, санкціонованих соціальних ситуацій. В окремих випадках (ритуальні акти, прийом високих зарубіжних гостей) в офіційно-ділових структурах використовується урочиста тональність соціальної ситуації. Отже, відповідна соціальна ситуація передбачає адекватну комунікативну реакцію, породжує конкретну комунікативну ситуацію.

Зауважимо, що не будь-яка ситуація дійсності може слугувати стимулом для спілкування (наприклад, відсутні умови для мовленнєвої реакції на ситуацію: немає співбесідника). Очевидно, мовленнєвою ситуацією можна назвати тільки таку ситуацію дійсності, яка повинна викликати певну мовленнєву реакцію. Ми приєднуємося до думки Є.Пасова стосовно розуміння мовленнєвої (комунікативної) ситуації як динамічної системи взаємовідносин партнерів по спілкуванню, яка

породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності.

Комунікативна ситуація включає чотири групи факторів: 1) обставини дійсності, в яких здійснюється комунікативна взаємодія; 2) відносини між партнерами по спілкуванню; 3) мовленнєві стимули; 4) реалізацію самого акту спілкування. Кожна з груп факторів певним чином впливає на мовлення співбесідників (вибір теми і її розвиток, використання мовленнєвих засобів, емоційність). Водночас, для нашого дослідження мають значення не комунікативні ситуації взагалі, які є настільки різноманітними, що їх важко всі передбачити, а тільки найбільш типові, стандартні ситуації ділового спілкування, які найбільш часто зустрічаються у професійній діяльності фахівців соціальної роботи.

Отже, під стандартною ситуацією ділового спілкування ми розуміємо модель реального контакту між діловими партнерами, в якому реалізується мовленнєва поведінка співбесідників у їх найбільш типових соціально-комунікативних ролях.

Враховання основних форм ділового спілкування може бути використано як основа для конкретизації переліку тем-ситуацій з метою адекватного розкриття їх комунікативного змісту, визначення текстів, діалогів, вправ, глосарія.

Раніше відзначалось, що основними формами ділового спілкування є: ділова бесіда, дискусія, телефонна розмова, ділові наради, ділові переговори. Відомо, що форма – це зовнішнє вираження змісту, а в комунікативній ситуації реалізується конкретний зміст через мовленнєву діяльність партнерів по спілкуванню в конкретних соціально-комунікативних ролях. В зв'язку з цим можливо виділити наступні стандартні ситуації ділового спілкування: ситуація ділової бесіди, ситуація ділових переговорів, ситуація ділової телефонної розмови, ситуація ділових нарад, ситуація дискусії. Необхідними умовами створення і реалізації даних ситуацій виступають такі умови: а) формування мотиваційної основи ділового спілкування; б) забезпечення предметного змісту ситуацій ділового спілкування; в) організація комунікативної обстановки на заняттях з іноземної мови; г) постановка перед студентами адекватних комунікативних завдань.

Підкреслимо, що основною передумовою активізації усного іншомовного спілкування є створення діяльнісних ситуацій, тому що реальна комунікація з'являється й підтримується тільки відповідно до відносин, які виникають в процесі діяльності.

Комунікативне моделювання передбачає створення на заняттях соціально і професійно адекватних діяльності ситуацій, з метою активізації природного спілкування з максимальним урахуванням передбачених програмою навчальних матеріалів. Мета комунікативного моделювання полягає в тому, щоб сприяти оптимальному оволодінню іншомовним спілкуванням як ефективним інструментом професійно мотивованої діяльності.

Моделювання діяльності студентів в оволодінні уміннями

іншомовного спілкування, в тому числі й ділового, неможливо без урахування двох груп факторів, які характеризують спілкування. Фактори першої групи є визначальними для першого етапу моделювання спілкування, який передбачає створення моделей зразків найбільш типових ситуацій реального спілкування на основі функціонально-сміслових характеристик усного спілкування, з врахуванням його структури, техніки, норм, прийнятих в іншомовній спільноті.

Друга група факторів покладена в основу другого етапу моделювання, тобто етапу управління іншомовною продуктивною (творчою) діяльністю студентів на заняттях.

Відповідно до названих факторів визначено основні принципи моделювання з навчальною метою. Зокрема, принцип включеності мовленнєвої діяльності в загальну діяльність дозволяє вирішувати завдання моделювання усного спілкування в формі навчально-мовленнєвих ситуацій. Принцип діяльнісної трансформації передбачає врахування динаміки конкретної діяльності, здатність її окремих ланок до трансформації. Так, втрата мотивів діяльності може перетворити її в дію і, навпаки, дія, набуваючи мотивів, перетворюється в діяльність. Принцип реального врахування структури мовленнєвої дії в єдності з мотиваційною, виконавчою фазою і фазою порівняння результату з запланованим найбільш повно реалізується в рольовій грі, яка забезпечує високу мотивованість мовленнєвих дій і операцій за рахунок адресації мовлення конкретному співбесіднику. Принцип адекватності навчальної моделі спілкування структурі, техніці і функціонально-смісловим характеристикам реального спілкування дозволяє створювати моделі для навчання таким аспектам техніки спілкування, як мовленнєвий етикет, композиція діалогу тощо.

Названі принципи взаємозв'язані, взаємозумовлені і охоплюють весь процес навчального комунікативного моделювання. Основним принципом, безперечно, є принцип включеності мовленнєвої діяльності в загальну діяльність.

При навчанні діловому спілкуванню основою ситуації має бути комунікативне завдання. Той, хто говорить, завжди намагається за допомогою своїх висловлювань досягти певної мети: переконати співбесідника, підтримати, викласти свої пропозиції, чи прохання, надати інформацію. Подібні цілі можна назвати комунікативними завданнями, які активізують діяльність студента. Вплив навчального процесу на формування умінь ділового спілкування студентів в значній мірі залежать від того, що стане матеріалом завдань, якими способами вони будуть вирішуватися. Постановка завдання передбачає низку дидактичних умов: зв'язок з життєвим досвідом студента, стимулювання мотиву вирішення завдання, знаходження адекватної форми пред'явлення завдання. Іншими словами, мова йде про різні форми зв'язку завдання з системою особистісних цінностей.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у з'ясуванні педагогічних умов для формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи.

#### **Список використаної літератури**

**1. Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с. **2. Самоненко Ю. А.** Психология и педагогика : [учеб. пособие] / Ю. А. Самоненко. – М. : ЮНИТИ, 2001. – 277 с. **3. Батракова С. Н.** Основы профессионально-педагогического общения: [учеб. пособие] / С. Н. Батракова. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1986. – 80 с. **4. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. **5. Скалкин В. А.** Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – 180 с. **6. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. **7. Леонтьев А. А.** Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 211 с. **8. Argyle M.** Social interaction / M. Argyle. – London, 1999. – 453 p.

#### **Канюк О. Л. До питання моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іншомовного ділового спілкування**

У статті поданий теоретичний аналіз питання моделювання комунікативної ситуації для формування вмінь іншомовного ділового спілкування. Комунікативна ситуація своїм динамізмом та новизною детермінує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від тих соціально-комунікативних ролей, в яких опиняються її учасники. При цьому увага приділялась тому, що в процесі формування іншомовних комунікативних умінь особливо важливе значення має не просто взаємодія викладача і студентів, а оптимальне педагогічне спілкування.

*Ключові слова:* спілкування, педагогічне спілкування, іншомовне ділове спілкування, комунікативна ситуація, комунікативне моделювання.

#### **Канюк О. Л. К вопросу моделирования коммуникативных ситуаций для формирования умений иностранного делового общения**

В статье сделан теоретический анализ вопроса моделирования коммуникативной ситуации для формирования умений иностранного делового общения. Коммуникативная ситуация своей динамикой и новшествами детерминирует реализацию речевого поведения собеседников в зависимости от тех социально-коммуникативных ролей, в

которых оказываются ее соучастники. При этом подчеркивалось, что в процессе формирования иностранных коммуникативных умений особо важное значение имеет не просто взаимодействие преподавателя и студентов, а оптимальное педагогическое общение.

*Ключевые слова:* общение, педагогическое общение, иностранное деловое общение, коммуникативная ситуация, коммуникативное моделирование.

**Kanyuk O. L. To the issue of modeling the communicative situations to form the skills of foreign language business communication**

The author of the article has conducted the theoretical analysis of the issue of modeling the communicative situations to form the skills of foreign language business communication. Communicative situation with its dynamism and novelty determines the implementation of speech behavior of interlocutors depending on the social and communicative roles in which participants find themselves. Thus attention has been paid to the fact that not just the interaction of a teacher and students is important in the process of foreign language communication skills, but optimum pedagogic communication is especially important.

*Key words:* communication, pedagogic communication, foreign business language communication, situations of business communication, communicative modeling.

Стаття надійшла до редакції 14.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [316.454.5:174]:14(091)

**Н. П. Краснова**

**ПРОБЛЕМИ ЕТИКИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ  
В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ**

Проблема природи, сутності, ролі спілкування у житті людини розглядалися вже у рамках історико-філософського знання. Тому звернення до філософсько-етичного досвіду може сприяти розумінню процесу становлення поняття „ділове спілкування” та його змісту.

Проблеми етики ділового спілкування не є новою у науковій літературі. Етику ділових відношень розглядали Р. Ботавіна, Л. Венчер, Ю. Палеа; етикет та етику ділового спілкування досліджували І. Афанасьєв, І. Мальханова, Д. Ягер; питанням культури ділового спілкування присвятили свої праці І. Браїм, В. Здоровенко, Ф. Снелл; аспекти професійної етики досліджували А. Леонтьєв, В. Лавриненко, А. Панфілова.

У етиці як „практичній філософії” важливе місце завжди займали питання міжособистісних відношень, моральних аспектів людської поведінки. Теми ділового спілкування у всі часи мали велику особистісну сутність. Позиції та підходи у вирішенні ділового спілкування визначалися як системою філософських поглядів так й особистими перевагами мисливців, що й зумовило вибір теми нашої статті, метою якої є проаналізувати проблеми етики ділового спілкування у працях стародавніх мислителів та філософів минулих епох.

Моральні властивості людей, що характеризують їх як суб’єктів спілкування, наголошуються вже у висловах стародавнього китайського мислителя Конфуція і старогрецьких філософів Сократа, Платона, Аристотеля та інших, а також у висловах мислителів подальших історичних епох, зокрема Нового часу, таких, як голландський філософ Спіноза і англійські філософи Гоббс і Локк, а також французькі просвітителі Вольтер, Руссо, Гольбах, Гельвецій та інші.

Так, *Конфуцій* (551-479 до н.е.) звертав увагу на такі етичні якості людини, що роблять його приємним і корисним в спілкуванні, *як відчуття відповідальності по відношенню до інших людей, пошана їх, особливо старших за віком, виконання встановлених в суспільстві норм і правил поведінки*, що дозволяє підтримувати порядок і гармонію в суспільстві [3].

Конфуцій (у літературі часто іменованій Кун-цзи – вчитель Кун) був одним з перших, хто сформулював в негативній формі категоричний імператив поведінки, що має універсальне значення і застосовний у тому числі й в діловому спілкуванні: „не роби іншим того, чого не побажаєш собі”. Позитивна форма цього класичного формулювання дана Еммануїлом Кантом. Проте у Конфуція міститься велика кількість висловів, присвячених етиці спілкування і ділової поведінки. Перш за все вони відносяться до принципів спілкування між керівником і підлеглим, а також до розкриття тих норм і принципів спілкування, які роблять його найбільш ефективним і дієвим з етичної точки зору. Приведемо деякі з них, вельми гідні того, щоб над ними поміркувати.

- „Правитель повинен бути правителем, а підданий – підданим, батько – батьком, а син – сином”.
- „Коли правитель любить справедливість, ніхто не наважиться бути неслухняним, коли правитель любить правду, ніхто в народі не посміє бути нечесним”.
- „Благоговійно відноситься до справи і чесно поступайте з іншими”.
- „Слухаю слова людей і дивлюся на їх дії”.
- „Тримати два кінці, але використовувати середину”.
- „Благородна людина, коли керує людьми, то використовує таланти кожного, неблагородна людина, коли керує людьми, то вимагає від них універсалій”.



- „Вести битися ненавчених людей, означає кидати їх”.
- „Благородні мужі при розбіжності знаходяться в гармонії; у неблагородних же людей гармонії не може бути і при згоді”.
- „Коли не говорите з тим, з ким можна говорити, то пропускаєте таланти; коли ж говорите з тим, з ким говорити не можна, то витрачаєте слова марно. Але розумний нікого не пропускає і не витрачає слів марно”.
- „Поряд з благородною людиною допускають три помилки: говорити, коли не час говорити, – це необачність; не говорити, коли настав час говорити, – це приховано; і говорити, не помічаючи його міміки, – це сліпота”.
- „Благородна людина ... коли дивиться, то думає, чи ясно вона побачила; а чує – думає, чи вірно почула; вона думає, чи ласкавий вираз її обличчя, чи шанобливі її манери, чи щира її мова, чи благоговійне відношення до справи; при сумніві думає про те, щоб порадитися; коли ж гнівається, думає про негативні наслідки; і перед тим, як щось знайти, думає про справедливість”.
- „Той буде людяний, хто зможе утілити всюди в Піднебесній п’ять гідностей... Шанобливість, великодушність, правдивість, тямущість, доброта. Шанобливість не накликає приниження, великодушність впокорує всіх, правдивість викликає у людей довіру, тямущість дозволяє досягати успіху, а доброта дає можливість керувати людьми”.
- „Якщо для людей, яких змусили трудитися, вибирати посильну працю, то у кого з них виникає злість?”.
- „Страчувати тих, кого не наставляли, означає бути жорстоким; вимагати виконання, не попередивши заздалегідь, означає проявляти насильство; зволікати з наказом і при цьому добиватися терміновості, означає завдавати збитку; і у будь-якому випадку скупитися при віддачі, наділяючи чим-небудь людей, означає поступати казенно”.
- „Не знаючи ритуалу, не зможеш затвердитися”.
- „Коли не можеш сам себе виправити, то як же виправлятимеш інших?” [4].

Вислови великого філософа, що стосуються етичних норм спілкування, не втратили актуальності і в наші дні. Обмірковування його висловів, поза сумнівом, надасть велику допомогу у встановленні ефективної взаємодії і допоможе уникнути багатьох помилок в діловому спілкуванні. Насправді, хіба може втратити актуальність той „шлях золотой середини”, – шлях компромісу, який проповідував вчитель Кун, затверджуючи необхідність „Тримати два кінці і використовувати середину”? Не менш актуально звучить сьогодні і його афоризм „Слухаю слова людей і дивлюся на їх дії”, що виражає необхідність дотримання єдності слова і справи, необхідність перевіряти слово справою. Чи можна не погодитися з думкою мислителя про те, що в діловому спілкуванні

кожен повинен відповідати своєму статусу і враховувати статус іншого тощо.

Як і на Сході, в Західній Європі стародавніх часів приділяється велика увага необхідності обліку етичних норм і цінностей в діловому спілкуванні, постійно підкреслюється їх вплив на ефективність ведення справ.

Старогрецький філософ *Сократ* (469-339 до н.е.) обґрунтував вчення про *норми моралі й моральні свідомості* людей як головні чинники їх спілкування між собою. Він вимагав логічного обґрунтування положень етики, а їх розуміння розглядав як основну умову етичного вдосконалення кожної людини.

Він говорить про те, що „хто уміє обходитися з людьми, той добре веде і приватні і загальні справи, а хто не уміє, той і тут і там робить помилки”.

Учень Сократа *Платон* (427-347 до н.е.) вважав, що *спілкування між людьми* повинне будуватися на основі таких чеснот, як справедливість, розсудливість, благочестя, дотримання етичних норм. Він звертав увагу на способи ведення бесіди, відобразив багато нюансів діалогів різних співбесідників, показав залежність спрямованості мислення людей від характеру і змісту їх спілкування. Кажучи про те, що душа роздумує і розмовляє сама з собою, Платон по суті справи ставить питання про *внутрішню мову людей*. Це одне з важливих питань сучасної етики, зокрема етики ділового спілкування. Заслуговують уваги погляди Платона на усвідомлені й неусвідомлені *мотиви поведінки людей*, аналіз яких вельми актуальний в даний час [6].

На моральні властивості особи указував *Аристотель* (384-322 до н.е.). Він характеризував людські здібності як *функції душі*, міркував про риси вдачі людини, її розумові асоціації, про доцільний характер її поведінки та діяльності.

На відміну від східної, західноєвропейська культурна традиція прагматичніша. Економічний, матеріальний інтерес висувається тут на перший план, разом з цим велика увага приділяється статусному характеру спілкування. При цьому статус начальника розглядається як більш привілейований, ніж підлеглого. Звідси і етичні норми, такі, як справедливість, добро, благо і так далі, наповнюються економічним змістом і набувають також статусного характеру. В зв'язку з цим Аристотель пише: „Якщо виконуючий посаду начальника завдав удару, то у відповідь удару завдавати не слід, а якщо удару завданий начальникові, то у відповідь слід не тільки ударити, але і піддати”.

Важливо відзначити, що Аристотель вже абсолютно безумовно стверджує, що в основі ділового спілкування лежить „потреба, яка все зв'язує разом”. При цьому мається на увазі перш за все економічна потреба і економічний інтерес, які обумовлюють економічний обмін між лікарем, землеробом, ремісником, ткачем, будівельником і так далі.

Відповідно цьому і критерій моральності в діловому спілкуванні переміщується в економічну сферу. Так основним критерієм справедливості в діловому спілкуванні, за Аристотелем, є *принцип „пропорційної рівності”*, згідно якому „той що поніс великі праці отримує багато, а той що поніс малі – мало” [2].

Характеристика ділового спілкування, коли на перший план висувається економічний інтерес, матеріальний результат, прибуток як концентрований критерій людської діяльності і спілкування, стає домінуючим і всеосяжним з розвитком капіталізму. Кінцевим критерієм справедливості або несправедливості стає вміння успішно вести справу, *діловий прагматизм*. Етика бізнесу, етика ринкових відносин остаточно висувається на перший план і залишає за собою всі загальнолюдські, у тому числі й релігійні цінності. Хоча остаточно позбавитися від них вона, звичайно, не може.

Тому людина з „ринковим характером” (за визначенням Еріха Фромма) постійно знаходиться в стані суперечності, характеризується роздвоєною свідомістю. З одного боку, вступаючи в ділове спілкування, вона вимушена керуватися нормами моралі, виробленими ринком, турботою про максимізацію прибутку будь-якими засобами. З іншого боку, як особа, що живе в суспільстві та конкретному соціальному середовищі, вона несе соціальну відповідальність перед ними і не може не враховувати загальнолюдські норми моралі і порядності. З одного боку, існуюча ринкова реальність диктує людині поведінку за принципом „не обдуриш – не проживеш”, „не спійманий – не злодій”, а з іншого боку, моральний борг вимагає від неї виконання таких заповідей, як „не кради”, „не обдури”, „полюби ближнього, як самого себе”. Таким чином, це реальна *суперечність етичної свідомості особи*, властива їй в умовах розвинених ринкових відносин [1].

Спроба подолання вказаної суперечності етичної свідомості була зроблена в рамках *протестантизму* в період Реформації в XVI-XVII ст.. І на певний час до певної міри це вдалося. Протестантизм вніс багато позитивного в етику ділового спілкування і досяг відомих успіхів в її твердженні. З погляду протестантизму, віруючі миряни повинні відноситися до справи з тими ж етичними нормами і енергією, як вони відносяться до служіння Богові. Сама справа, професія розглядається як Боже покликання і свята справа. Тому і отримання прибули в етиці протестантизму також вважається богоугодною справою. Але при цьому існує дуже важлива умова: вона повинна бути корисною ближнім і здійснюватися з дотриманням етичних норм ділового спілкування і поведінки в бізнесі. Такими моральними нормами є наступні: *чесність, правдивість, обов'язковість, працьовитість, справедливість, дотримання обіцянок і договорів*. Етика протестантизму і її вплив на розвиток капіталістичного підприємництва досліджені Максом Вебером в роботі „Протестантська етика і дух капіталізму”. Під „духом капіталізму” він має на увазі „склад мислення, для якого характерне

систематичне прагнення до законного прибутку в рамках *своєї професії*". Основний сенс і суть ідеї, яка „служила етичною основою і опорою життєвої поведінки підприємців нового стилю” є, по Веберу, те, що „діяльність, спрямована зовні тільки на отримання *прибутку*, почала підводитися під категорію „покликання”, по відношенню до якого індивід відчуває відоме *зобов'язання*”.

Протестантська етика якраз і припускає, що в основу відношення до справи повинна бути покладена ідея професійного покликання, відмова в ім'я досягнення успіхів в своїй професії від багатьох інших занять. Ця ідея, таким чином, припускає значний аскетизм в поведінці і спілкуванні людини. Цей компонент духовної культури і ділового спілкування виник з духу християнської аскези, що вимагала слідувати правилам і моралі своєї віри.

Дана передумова успіху необхідна і сьогодні. Але, як помічає М. Вебер, відмінність полягає в тому, що пуританин хотів бути професіоналом, ми ж сьогодні повинні бути такими. Пуританин робив свою справу і вступав в ділове спілкування на основі своїх власних, внутрішньо йому властивих етичних переконань і цінностей. Ми ж сьогодні вступаємо в ділове спілкування, відсунувши убік етичні, зокрема християнські ідеали, з якими на кожному кроці вступають у протиріччя цілі й характер діяльності та спілкування.

Такий хід подій передбачав М. Вебер, який писав, що у міру того, як цінності протестантської етики почали перетворювати мир „зовнішні мирські блага все сильніше підпорядковували собі людей і завоювали нарешті таку владу, яку не знала вся попередня історія людства”. В даний час, за його словами, дух аскези пішов з „мирської оболонки”. Капіталізм, що переміг, перестав потребувати християнської опори, в протестантській етиці „і лише уявлення про „професійний обов'язок” бродить по світу, як примара колишніх релігійних ідей”. „В даний час, на його думку, існує прагнення до наживи, позбавлене свого релігійно-етичного змісту, і приймає, характер нестримної пристрасті, часом близької до спортивної”. Правда М. Вебер ще сумнівався в тому, що нестримне прагнення до наживи остаточно відсуне убік етику. Хоча він і припускав, що знайдуть істину слова: „Нестримні професіонали, безсердечні ласолуби – і ці нікчемності вважають, що вони досягли ні для кого раніше недоступного ступеня людського розвитку” [7].

На жаль, збулися саме гірші припущення мислителя. Найбільш песимістичні прогнози, зроблені їм, були підтверджені і поглиблені такими блискучими дослідниками капіталізму, як Карен Хорні, Еріх Фромм та ін. У їх роботах переконливо показано, що сучасний „розвинений капіталізм” (Е. Фромм) на кожному кроці породжує людину з „ринковим характером”, головна мета якого в діловому спілкуванні полягає в тому, щоб дорожче себе продати. Всі високі етичні принципи і цінності, у тому числі і християнські, відразу ж забуваються, як тільки мова заходить про прибуток. При цьому в діловому спілкуванні

втрачається не тільки мораль але і самоідентифікація особи. Оскільки при ринковій орієнтації людина розглядає свої сили і можливості як товар, відчужений від неї і призначений для продажу, то на місце відчуття ідентифікації зрілої і здорової особи, яке можна передати словами „Я є те, що я роблю”, заступає відчуття приниженої конформістської особи, що діє за принципом „Я такий, яким ви хочете мене бачити”.

Філософ Нового часу голландець *Бенедикт Спіноза* (1632-1677) в своїй „Етиці” підкреслює роль *людської індивідуальності*, що характеризує перш за все внутрішній світ людини, що виявляється в тих або інших його станах. Такими є, наприклад, любов, радість, співчуття, гнів, ревності, ненависть, спонука до чого-небудь і так далі. Разом з тим Спіноза указував на *причинну обумовленість* людської поведінки, що є об’єктивною необхідністю, проте, не знімає відповідальності з людини за те, що вона робить. Все це також вельми актуально і в наші дні.

Англійські філософи *Томас Гоббс* (1588-1679) і *Джон Локк* (1632-1704) намагалися показати, що *суспільна мораль і мораль особи взаємозв’язані* і визначаються обставинами життя людей і їх інтересами. Інтереси людей визначають характер і зміст спілкування між ними, – писали вони.

Ці ідеї отримали докладне обґрунтування в роботах французьких просвітителів XVIII в. *Поля Анрі Гольбаха* (1723-1789) і *Клода Адріана Гельвеція* (1715-1771). На обумовленість моралі людей їх життєвим досвідом, указував *Вольтер* (1694-1778), відзначаючи, що критерієм моральності вчинків є їх *корисність для суспільства*.

Вельми актуальні сьогодні вислови *Жан Жака Руссо* (1712-1778) про *роль відчуттів і природних інстинктів* людини в її поведінці. Це ж можна сказати про вчення німецького філософа *Еммануїла Канта* (1724-1804). Він вважав, що борг є підставою моральності та етичним законом.

Багато ідей мислителів минулих епох мають пряме відношення до проблеми міжособистісного спілкування людей, зокрема їх ділового спілкування. Так, одне з фундаментальних положень теорії міжособистісного спілкування указує, що *різного роду стани людей багато в чому визначаються змістом етичної свідомості і як би містять їх в собі*. Тому етика ділового спілкування припускає осмислення з позицій сьогоденного дня тієї теоретичної спадщини з області етики, яке може сприяти глибшому розумінню проблем, що відносяться до неї, та їх змістовнішому аналізу.

Для розглядання проблем етики ділового спілкування представляють безперечний інтерес деякі ідеї і теорії, які обґрунтували представники так званого *психологічного напрямку в соціології*, що бачили початкові причини суспільних явищ в спонукальних силах діяльності людей.

Один з основоположників цього напрямку французький мислитель *Габріель Тард* (1843-1904) називав соціологію як науку про функціонування суспільства „проста соціальна психологія”. Майже всі його соціологічні праці, зокрема, „Закони наслідування”, „Соціальна логіка”, „Соціальні закони”, „Громадська думка і натовп” та ін., були присвячені проблемам соціальної психології й етиці ділового спілкування.

Г. Тард виходив з того, що в основі соціальної діяльності лежить настрої окремих людей і соціальних груп. У процесі їх взаємодії одна людина або соціальна група наслідує іншим. У цьому Г. Тард бачить „початковий елемент соціальності”, основний спосіб існування і розвитку особи, соціальних груп і суспільства. *Наслідування* виступає як основна функція людської життєдіяльності.

Г. Тард розглядає наслідування як засвоєння і повторення людьми того нового, що з’являється в тій або іншій сфері суспільного життя. Цим новим можуть бути малі й великі винаходи і відкриття, удосконалювальні побут людей, їх виробничу, пізнавальну та іншу діяльність, що збагачують відносини між людьми. „Винахід і наслідування – такий основний елементарний суспільний процес”, – робить висновок Г. Тард. І далі: „Те, що винаходиться, то, чому наслідують, є не що інше, як ідея або бажання, думка або намір”.

Наслідування представлено як безпосередній прояв міжособистісного спілкування. У результаті має місце „колективне мислення без колективного мозку”.

Г. Тард пише про наслідування усвідомленому і неусвідомленому. Останнє виявляється, наприклад, в „наслідувальному навіюванні” і в „інстинктивному наслідуванні соціальної людини”. Він постійно підкреслює, що „наслідування є явище соціальне”. Звідси можна зробити висновок про елементи наслідування як значимого чинника сторони спілкування і взаємодії людей. Роботи Г. Тарда дають багатий матеріал для глибокого осмислення ролі цього феномена саме в міжособистісному спілкуванні [4].

Такими ж значущими для розуміння етичної сторони міжособистісного спілкування представляються роботи американських вчених Л. Уорда і Ф. Гидцингса.

*Лестер Уорд* (1841-1913) в своїх працях „Короткий огляд позитивної філософії Огюста Конта”, „Динамічна соціологія”, „Нариси соціології” намагається розкрити деякі причини діяльності й поведінки людей. Він виходив з того, що „соціальні сили полягають в розумовій природі індивідуальних членів суспільства”. На його думку, початковою причиною діяльності будь-якого суб’єкта виступають його *бажання*. Він характеризував бажання людей як „всепроникаючий і весь світ оживляючий принцип... пульс природи, що є головною причиною всякої діяльності”.

Обґрунтовувавши „філософію бажань”, Л. Уорд виділяє первинні бажання, пов’язані із задоволенням потреб людей в їжі, теплі, продовженні роду тощо. На їх основі формуються складніші бажання людей, зокрема їх бажання творчої діяльності, цивільної свободи, а також моральні, естетичні й релігійні. Бажання людей породжують їх волю, яку Л. Уорд називає „динамічним двигуном суспільства”. Бажання і воля виступають, як основні природні і соціальні сили, що забезпечують розвиток суспільства, і тим самим як основні чинники цивілізації.

Як пише Л. Уорд, бажання і воля людей не завжди усвідомлюються ними. Нерідко вони виявляються стихійно, мимоволі як ірраціональні сили, що сліпо діють. Ваблені цими силами, люди діють в заданому напрямі і нерідко лише потім осмислюють свої вчинки [6].

Зроблений Л. Уордом аналіз таких феноменів, як бажання і воля людей, тісно пов’язаних з їх потребами й інтересами і виступаючих як важливі спонукальні сили їх діяльності і соціального спілкування, не втратив свого значення і в наш час. Л. Уорд намагався вирішувати і такі проблеми діяльності й поведінки людей, як „соціальна свідомість” і „соціальна воля”, „інтуїтивне сприйняття” і „інтуїтивний розум”, „економія природи і економія духу” тощо. Все це має значення для аналізу елементів діяльності і спілкування людей.

Інший американський соціолог *Франклін Генрі Гиддінгс* (1855-1931) також обґрунтовує вирішальне значення деяких чинників у взаємодії людей і в розвитку суспільства. Цьому присвячені його роботи „Підстави соціології”, „Елементи пристрою суспільства” та ін. Одну з цих робіт він починає з твердження про те, що „всі істинно суспільні явища – психічні за своєю природою”. Він характеризує суспільство як співтовариство, якусь асоціацію людей, котрих скріплюють психологічні узи, свідомість роду. „Розумові та етичні елементи суспільства, з’єднуючись в різних поєднаннях, утворюють так зване загальне відчуття, загальне бажання, етичне відчуття, громадську думку і загальну волю суспільства”. Все це Ф. Гиддінгс називає „соціальним розумом”, що формується в результаті взаємодії „індивідуальних розумів”. Це, на його думку, „продукт того, що Г. Тард називає соціальною логікою, що зв’язує продукти індивідуальної логіки в складніших цілих”.

Представляє теоретичний і практичний інтерес вирішення Ф. Гиддінгсом проблеми взаємодії особистої групової свідомості, що формується в рамках асоціацій, зокрема впливу групової свідомості – колективних емоцій, волі тощо – на свідомість особи. Все це, – пише Ф. Гиддінгс, – відбувається на свідомому і підсвідомому рівнях. У зв’язку з цим він указує на „інстинкт асоціації” [3].

Звертає на себе увагу і його аналіз „психічних відносин” людей, заснованих на їх взаєморозумінні, симпатії, інтересах, бажаннях і волі. Проблематика робіт Гиддінгса актуальна до цього дня. Багато з

висловлених ним положень може сприяти осмисленню сьгоднішніх проблем соціального спілкування і взаємодії людей.

Діяльність і спілкування людей по-своєму аналізував італійський мислитель *Вільфредо Парето* (1848-1923). Соціальні дії людей він ділив на *логічних і нелогічних*. Перші в тому або іншому ступені усвідомлені і логічно обґрунтовані людьми, другі – неусвідомлені, інстинктивні, спонтанні. На думку В. Парето, неусвідомлені дії природніші і органічно властиві людям. Всі їх дії обумовлені їх станами, які неабиякою мірою визначають характер їх спілкування між собою. У імпульсах, схильностях і нахилах людей В. Парето бачить „джерело соціального життя”.

Так само, як Г. Тард і Л. Уорд, він вирішував проблему законів розвитку суспільства, людей, що кореняться в змісті дій. „Людські дії, – затверджує В. Парето, – мають закономірний характер і тому ми можемо робити їх предметом наукового дослідження”. Закономірний характер діяльності людей визначає закономірний характер розвитку всіх сфер суспільного життя. Виходячи з цього, В. Парето робить висновок, що „чиста економія повинна знайти закони явищ, які могли б застосовуватися до суспільства, де панує приватна власність, так і до суспільства з колективною власністю... вона повинна дати можливість передбачати економічні результати при якій завгодно формі суспільного устрою”.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Ботавина Р. Н.** Етика деловых отношений : учеб. пособие / Р. Н. Ботавина. – М. : „Финансы и статистика”, 2004. – 208 с.
- 2. Палеха Ю. І.** Етика ділових відносин : навч. посіб. / Ю. І. Палеха. – К. : Кондор, 2008. – 356 с.
- 3. 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.
- 4. Психологія и етика делового общения /** Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 315 с.
- 5. Радевич-Винницький Я.** Етикет і культура спілкування : навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький – К. : Знання, 2006. – 291 с.
- 6. Сафьянов В. И.** Этика общения: учебное пособие / В. И. Сафьянов. – М. : Мир книги „Ганда”, 1999. – 164 с.
- 7. Снелл Ф.** Искусство делового общения / Ф. Снелл. – М. : Педагогика, 1990. – 241 с.

#### **Краснова Н. П. Проблеми етики ділового спілкування в історії філософської думки**

У статті розглядаються проблеми етики ділового спілкування в історії філософської думки, а саме: етичні якості та імператив поведінки людини у висловлюваннях Конфуція; етичні норми і цінності в діловому спілкуванні у вченнях Сократа, Аристотеля; деякі аспекти протестантської етики в період Реформації; проблеми міжособистісного



спілкування людей у працях Фромма, Вебера, Спінози; аналіз діяльності і спілкування людей наданих Тардом, Уордом, Парето та ін.

*Ключові слова:* проблеми етики ділового спілкування, гуманізм, демократизм.

**Краснова Н. П. Проблемы этики делового общения в истории философской мысли**

В статье рассматриваются проблемы этики делового общения в истории философской мысли, а именно: этические качества и императив поведения человека в высказываниях Конфуция; этические нормы и ценности в деловом общении в учениях Сократа, Аристотеля; некоторые аспекты протестанской этики в период Реформации; проблемы межличностного общения людей в трудах Фромма, Вебера, Спинозы; анализ деятельности и общения людей, представленный Тардом, Уордом, Парето.

*Ключевые слова:* проблемы этики делового общения, гуманизм, демократизм.

**Krasnova N. P. Problems of ethics of business communication in the history of philosophical thought**

The article considers the problems of ethics of business communication in the history of philosophical thought, namely: the ethical quality and the imperative of human behavior in the statements of Confucius; ethical norms and values in a business dealing in the teachings of Socrates, Aristotle, some aspects of Protestant ethics in the period of the reformation; the problems of interpersonal communication of people in the writings of Fromm, Weber, Spinoza; analysis of activities and interaction of people, presented by Tardom, ward, Pareto.

*Key words:* problems of ethics of business communication, humanism and democracy.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.016:54:507.75

**С. В. Роман**

**ХІМІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ЛЕЙТМОТИВ ГУМАНІЗАЦІЇ  
СУЧАСНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ**

Хімія давно визнана однією з тих наук, що забезпечують створення новітніх технологій та дають змогу вирішувати глобальні проблеми людства. У вихованні екологічної культури суспільства провідну роль

відіграють виключно хімічні знання, оскільки екологічні проблеми у більшості випадків мають переважно хімічну природу й для їх вирішення найчастіше використовують хімічні засоби і методи.

Вимушені констатувати, що у багатьох людей хімія нині асоціюється не з усвідомленням її непересічної ролі у розв'язанні нагальних проблем людства, а з забрудненням довкілля, техногенними катастрофами, хімічною зброєю, наркоманією тощо. На фоні цього розвивається хемофобія – страх хімічного отруєння неякісними продуктами харчування, забрудненими відходами хімічних виробництв повітрям і водою. Отже, хімічні знання сьогодні повинні стати важливою складовою загальної культури людини, основою безпечного особистісного її розвитку та формування гуманістичних цінностей.

Формування у людини навичок особистої безпеки в повсякденному житті відбувається паралельно з розвитком свідомості. У широкому розумінні безпека – це стан певних умов життєдіяльності людини, за яких в її оточенні відсутні (або мінімізовані) зовнішні чинники, що загрожують життю та здоров'ю. Керованими чинниками є техногенні, тобто створені людиною у процесі технологічного розвитку суспільства: машини і механізми, транспортні засоби, споруди, інженерні комунікації, різні речовини і матеріали, що мають небезпечні властивості й виявляють їх у роботі чи користуванні ними у повсякденному житті тощо. Останній чинник й визначає хімічну безпеку. Навчити уникати дії шкідливого фактора – одне із завдань, зокрема, хімічної безпеки.

Проблема шкідливого впливу хімічних речовин на довкілля та здоров'я людини на сьогодні є актуальною не лише для хімічної науки, але й освіти. Провідна роль у цьому належить учителю (викладачу) хімії. Зрозуміло, що виховати нове покоління гуманістично спрямованих громадян, у яких навички безпеки життєдіяльності стали б невід'ємною нормою життя, може лише той педагог, який сам постійно їх дотримується й систематично навчає цьому своїх учнів (студентів).

Актуальність проблеми хімічної безпеки як інтегративного об'єкту визначається її науковою, теоретичною та соціально-практичною значимістю. Її осмислення насамперед залежить від правильного розуміння сутності й об'єму більш широкого поняття – „безпека життєдіяльності”. Поняття „безпека життєдіяльності” розглядається нами в декількох смислових значеннях: стан і властивість життєдіяльності; специфічна форма мислення людини; інтегративна наука; шкільна та вузівська навчальна дисципліна про закономірності безпечного фізичного, соціально-психічного, духовного існування й розвитку людини у довкіллі та ін.

У змістовному плані ключовими поняттями, спряженими з поняттям „хімічна безпека”, є наступні – правила техніки безпеки, пожежна безпека, електробезпека, виробнича безпека, промислова безпека, екологічна безпека, соціальна безпека, психологічна безпека, токсичність, вибухонебезпека, безвідходні технології, надзвичайні

ситуації, нещасні випадки, екстремальні умови, застережні заходи тощо. Саме ці поняття складають, на наш погляд, інваріантне ядро змісту основ хімічної безпеки в неперервній освіті.

Таким чином, хімічна безпека – це галузь людської діяльності, направлена на запобігання негативної дії на людину хімічних сполук, а також зменшення наслідків такої дії, обумовлених аваріями та іншими подіями.

Життя, діяльність, життєдіяльність – вічні гуманістичні цінності, безпека яких повинна бути забезпечена загальними зусиллями на всіх рівнях. Хімічна безпека може стати реальністю тоді і тільки тоді, коли викладання хімії буде максимально екологізоване. Екологізація хімічної освіти – це процес обов'язкового неухильного і послідовного впровадження такого змісту хімії, який дозволив би формувати розуміння взаємозв'язків і явищ у природі й таким чином сприяти виробленню екологічного мислення, екологічної свідомості, екологічної поведінки та утвердженню гуманної особистості в цілому.

Безперечно, вивчення хімії і екології на сучасному етапі повинно бути комплексним і інтегрованим. Але при чинних навчальних програмах, переобтяжених і нераціональних, екологічна компонента хімічної освіти залишається на другому плані. Як відомо, будь-яке навчальне заняття повинне передбачати триєдину мету: навчальну, розвивальну і виховну. Тому кожен учитель (викладач) в контексті формування гуманістичних цінностей мусить як у змісті, так і у виховні меті кожного заняття з хімії закласти в обов'язковому порядку аспект екологічної освіти і виховання. На нашу думку, кожен хімічний речовину, яка згадується при вивченні хімії, слід розглядати з точки зору хімічної безпеки/небезпеки.

Хімічну освіту щодо основ хімічної безпеки ми рекомендуємо здійснювати у двох напрямках:

- аргументовано доводити, що головна причина кризових явищ у довкіллі – діяльність людей, які неправильно використовують хімічні досягнення;
- показувати дуалізм хімії – за невмілого користування хімія може нанести значну шкоду природі й, одночасно, саме досягнення хімії дозволяють сформувати екологічно здорове техногенне середовище.

Як правило, у предметному навчанні хімії в середній школі та хімічним дисциплінам у вузі питання формування основ хімічної безпеки реалізуються переважно шляхом предметного (хімічного) змісту. В той же час, важливу роль у формуванні основ хімічної безпеки слід надавати й теоретично-практичним завданням, заснованим на реалізації не тільки внутрішньо-предметної, але й міжпредметної інтеграції (хімічних знань і гуманітарних знань про ціннісний сенс здоров'я, життя). Отже, стає необхідним розробка й реалізація сучасної інноваційної концепції формування основ хімічної безпеки на базі інтегративної методології, що включає до своєї інфраструктури природничо-науковий, гуманітарний,

аксіологічний, антропоєкологічний та інші підходи (Г. Беляєва, М. Пак, Г. Фадєєв та ін.). Ідея інтеграції на основі ціннісних сенсів повинна бути лідируючою при формуванні основ хімічної безпеки. Реалізація зазначеної інноваційної концепції передбачає оновлення самого змісту, що розкриває сучасні аспекти безпеки. В змісті сучасної (загальної і вищої) хімічної освіти повинна бути актуалізована категорія „хімічна безпека” та пов’язані з нею ключові поняття – хімічна аварія, хімічно небезпечні об’єкти, аварійно хімічно небезпечні речовини та їх групи (класифікація). В зазначеному аспекті хімічна безпека постає як стан (властивість) захищеності людини, соціуму та природного середовища від шкідливої дії хімічно небезпечних сполук. Знання вищеозначених понять дасть уявлення про можливість вирішення проблеми забезпечення хімічної безпеки.

Отже, стає зрозумілим, що хімічні знання нині необхідні не лише тим, хто працює на хімічних виробництвах, а й усім без винятку людям. Відтак, сучасному випускнику загальноосвітніх навчальних закладів необхідно мати відповідні знання та уміння щодо безпечності речовин та правильного використання хімічної продукції. Особлива роль, на наш погляд, у цьому покладається не на репродуктивну діяльність із вивчення формул, рівнянь реакцій, хоча це без сумніву важливо, а на дослідницьку діяльність учнів і студентів. По-перше, така діяльність розвиває самостійність, вчить робити передбачення (висувати гіпотези), здійснювати пошук способів доведення. По-друге, безпосередньо працюючи з речовинами, учні і студенти опановують способи їх практичного використання без шкоди власному здоров’ю та довкіллю.

Ми також уважаємо, що поняття „хімічна безпека” і „безпека життєдіяльності” повинні формуватися й розвиватися впродовж усієї неперервно-наступної (довузівської, вузівської та післядипломної) освіти. Формування основ хімічної безпеки розглядається нами як багатостадійний, багатостадійний та багаторівневий процес, націлений на формування (в учнів, студентів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вузів, наукових співробітників, пересічних громадян) готовності до безпеки життєдіяльності. Тож охарактеризуємо стан, проблеми та перспективи формування знань про хімічну безпеку на кожному з окреслених етапів освіти.

**Етап шкільної хімічної освіти.** Одними із завдань хімічної компоненти Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти є формування в учнів уявлення про вплив хімічних речовин на здоров’я людини і довкілля, вироблення вмінь безпечного поводження з речовинами в побуті та запобігання шкідливому впливу хімічних сполук у повсякденному житті [1]. Навчальна програма з хімії для основної та старшої школи рівня стандарту [2] також передбачає формування життєвої і соціальної компетентності учня, його екологічної культури та навичок безпечного поводження з речовинами. Аналіз змісту даної програми показав, що учні в процесі вивчення хімії повинні:

- знати правила безпечного поводження та дотримуватися запобіжних заходів під час роботи з кислотами, лугами, сполуками металічних і неметалічних елементів, органічними речовинами, синтетичними мийними засобами, органічними розчинниками та іншими засобами побутової хімії;

- висловлювати судження про згубну дію алкоголю, вплив наркотичних речовин, тютюнокуріння, нітратів та чадного газу на здоров'я людини, продуктів синтетичної хімії на довкілля при їх неправильному використанні.

Проте через свою формальність шкільна хімічна освіта зорієнтована переважно на передачу спеціальних знань, головним чином у галузі теоретичних основ фундаментальної і прикладної хімії, а не на уміння аналізувати і практично використовувати ці знання у житті, що важливо для пересічних громадян. Склалася ситуація, коли здобуті у школі знання відмежовані від повсякденного життя та існують самі по собі. Це є неприпустимим, адже в епоху високотехнологічного інформаційного суспільства розв'язання таких глобальних проблем, як збереження довкілля і здоров'я нації, цілком і повністю залежить від якості насамперед хімічної підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів. У світлі цього здавалося б логічним очікувати посилення ролі природничої освіти та її окремих ланок. У дійсності ж престиж хімічних знань падає – випускників шкіл, котрі бажають здобувати вищу освіту за хімічними спеціальностями з року в рік стає менше.

Формуванню позитивної мотивації школярів до навчання та їх ціннісному відношенню до хімічних знань зашкоджують недоліки шкільної хімічної освіти, зокрема:

- ранній вік учнів (13 років), які починають вивчати хімію – одну з найскладніших дисциплін шкільної програми;

- невідповідність між змістом навчального предмету „Хімія” та кількістю годин на його вивчення;

- низький ступінь доповнення шкільних підручників матеріалами екохімічного та валеологічного характеру, інформацією про технологічні процеси одержання речовин, досягнення науково-технічного прогресу;

- недостатнє та застаріле матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу (у тому числі відсутність або неуккомплектованість підручниками, зокрема з профільного рівня; проблема утилізації відходів хімічних реактивів і реактивів, термін зберігання яких закінчився);

- складна процедура ліцензування загальноосвітніх навчальних закладів на предмет збереження і використання прекурсорів та відсутність доплати педагогічним працівникам за роботу з хімічними реактивами, що спонукає вчителів вилучати зі шкільної програми практичні і лабораторні роботи, які потребують використання

прекурсорів, та взагалі відмовлятися від використання хімічного експерименту в навчальному процесі.

Однак перелічені негаразди не завадили на сьогодні накопичити значний досвід з екогуманізації шкільної природничої освіти, у тому числі хімічної. Впровадженням хіміко-екологічних понять у зміст шкільного курсу хімії та реалізацією проблеми хімічної безпеки займаються О. Блажко, О. Ващук, М. Івашко, О. Клец, О. Ковтун, З. Котляр, Р. Кравченко, К. Курко, Н. Кусяк, Н. Махоткіна, О. Москаленко, О. Незруч, Н. Ножко, М. Пак, Н. Прибора, С. Роман, Т. Слюсарська, Н. Сурова, В. Суховеев, О. Ярошенко та ін. Тому на сучасному етапі шкільної освіти пріоритетними завданнями вчителя хімії поряд із формуванням знань учнів про речовини та їх перетворення стають наступні:

- з'ясування впливу речовин на організм людини та довкілля;
- формування „хімічної грамотності” – вмінь об'єктивно оцінювати і аналізувати інформацію, що стосується використання хімічних речовин у побуті, сільському господарстві, харчових продуктах, лікарських і косметичних засобах тощо (в першу чергу вміння читати етикетки й не потрапляти „на гачок” ефективних рекламних трюків);
- вироблення навичок безпечного поводження з речовинами під час лабораторних та практичних робіт, а також у побуті, обертання та, по-можливості, очищення довкілля від токсичних відходів, зокрема побутових.

Зважаючи на практичне спрямування шкільної хімічної освіти, формування знань з хімічної безпеки та набуття учнями відповідних навичок відбувається при виконанні хімічного експерименту. Значний вклад у висвітленні питань техніки безпеки під час проведення шкільного хімічного експерименту належить працям вітчизняних і російських учених-педагогів: О. Астахову, П. Беспалову, Н. Буринській, Л. Величко, В. Верховському, А. Грабовому, П. Лебедеву, Н. Чайченко, І. Черткову, В. Хоменко, Л. Цветкову, С. Шаповаленко та ін. Ідея постійного дотримання правил безпеки при виконанні хімічного експерименту має супроводжувати всі його види в усіх навчальних класах. Тільки такий підхід дозволить сформулювати в учнів філософію безпечної та гуманної поведінки у навколишньому середовищі – „рефлекс екологічної чистоти”.

Отже, формування поняття хімічної безпеки на етапі шкільної освіти потрібно здійснювати на всіх організаційних формах навчання з використанням різноманітного змісту, різних засобів і методів. Найбільш дієвими завданнями в цьому плані ми вважаємо наступні:

- включення до змісту шкільного курсу хімії знань про шкідливий вплив речовин на довкілля та організм людини, – мається на увазі збільшення частки екохімічного змісту конструктивного характеру [3; 4];
- використання інноваційних методичних підходів (проблемного, діяльнісного) та формування пізнавальних потреб в умовах діалогічного

навчання хімії, за яких хімічні знання стають особистісно цінними для кожного учня;

- реалізація принципу міжпредметних зв'язків з навчальними дисциплінами біологія, географія, фізика та ін.;

- удосконалення політехнічної освіти в процесі вивчення хімії (висвітлення останніх ідей та досягнень сучасної науки і техніки при розгляді хімічно безпечних технологій одержання речовин);

- розв'язування гуманістично зорієнтованих задач та виконання контролюючих завдань з екохімічним та політехнічним змістом, застосування питань екологічної спрямованості при створенні проблемних ситуацій;

- написання учнями повідомлень і рефератів екохімічного і токсикологічного змісту;

- екологізація шкільного хімічного експерименту (розробка екологічно безпечних дослідів; переробка відходів, які утворюються в результаті експерименту, і включення етапу переробки як рівноправного і невід'ємного компонента у всі шкільні досліди; утилізація/повторне використання речовин у навчальному процесі; використання хімічного експерименту для пояснення природних явищ та процесів; вивчення дії речовин на живі організми; використання аналітичних методів для визначення стану довкілля);

- використання комп'ютерних демонстрацій та комп'ютерних практичних робіт як альтернативи відмови від хімічного експерименту з використанням токсичних речовин і відсутності належних безпечних умов для його проведення;

- проведення нестандартних уроків (урок-дослідження, урок-семінар, урок-практикум, урок-конференція; дидактичні сюжетно-рольові, ситуаційно-рольові та імітаційні ігри навчального, узагальнюючого та контролюючого характеру – круглий стіл, прес-конференція, суд, віртуальна експедиція тощо);

- розширення спектру позаурочних заходів – домашні досліди та спостереження, екскурсії на хімічні виробництва, тематичні тижні та вечори, гурткова робота, курси за вибором, спецкурси та факультативи екохімічного спрямування [5], підготовка навчальних проектів, дослідницька робота учнів у Малій академії наук, участь у позашкільних екологічних проектах і конкурсах;

- уведення до шкільних дисциплін „Людина і світ” та/або „Основи здоров'я” розділу/теми „Основи хімічної безпеки”.

Усе це дозволить формувати у школярів відповідні знання і уміння шляхом залучення їх до більш активної навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої учні виявляють активність та самостійність у набутті, засвоєнні і застосуванні знань.

**Етап хімічної освіти у вищій школі.** Вихідним положенням хімічної освіти у вищій школі є продовження базової шкільної освіти на

наступному, більш високому рівні з метою формування у студентів екохімічних знань та основ біосферного світогляду. Засвоєні у школі поняття, пов'язані з безпекою навчального труда, у вузі збагачуються новими ознаками, обумовленими вимогами становлення професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Зазвичай хіміко-екологічні поняття у вищій школі вводилися у зміст спецкурсів відповідного спрямування, й лише в останні роки екологічний потенціал дисциплін хімічного циклу став у повній мірі використовуватися для формування поняття про хімічну безпеку як пріоритетну компетенцію при підготовці фахівців з напрямів підготовки „Хімія” (А. Бойко, О. Винник, Г. Єрмоленко, М. Івашко, А. Іщенко, О. Ковтун, Ю. Коннова, К. Курко, Н. Кухельна, Т. Левандовська, Н. Махоткіна, О. Незруч, Т. Нінова, О. Ножко, М. Пак, Л. Пакірбаєва, Н. Прибора, О. Речицький, С. Решнова, С. Роман, О. Свєчнікова, Т. Святська, Т. Слюсарська, Н. Стець, Н. Сурова, В. Ткач, Т. Тимочко, В. Толмачова, О. Федоренко, В. Федченко та С. Федченко, С. Хмеловська, Т. Шенаєва та ін.), „Екологія” (С. Волкова, А. Григор'єва, Л. Пилипчук, О. Фесак, І. Хоружая, Л. Ящук та ін.), „Агрохімія” і „Захист рослин” (О. Власенко та ін.), „Цивільний захист” і „Пожежна безпека” (В. Калугин, М. Кустов, Т. Святська, О. Сидоренко та ін.), „Митний контроль” (С. Волкова, Л. Пилипчук та ін.), „Будівництво” (О. Шкуткова та ін.) тощо.

Проведений аналіз процесу підготовки студентів ВНЗ напряму „Хімія” свідчить, що взаємозв'язок між вивченням екохімічних проблем і фаховою підготовкою спеціаліста-хіміка або зовсім відсутній, або обмежується вивченням невеликих спецкурсів, уведених у навчальні програми підготовки. Результатом такого підходу є те, що студенти-хіміки не можуть орієнтуватися у складних екологічних ситуаціях, пояснювати їх з точки зору хіміка, приймати адекватні рішення при розв'язуванні екологічних проблем, переносити і трансформувати свої знання у різноманітні екологічні ситуації, а це є ознакою недостатньої сформованості професійної компетентності майбутніх спеціалістів, низького рівня їх екологічної культури. В цьому аспекті бажає кращого й підготовка фахівців нехімічних напрямів вузів.

Через сказане вище предметом вивчення хімічних дисциплін у вузі, починаючи з першого курсу, повинні бути не тільки фізичні й хімічні явища, а також взаємозв'язок хімічних процесів із біологічними. У світлі цього питання дихання, харчування, енергетики живих організмів, інтеграції та регуляції процесів життєдіяльності стають однією з провідних сфер дії хімічних законів і понять.

Дієвим засобом ефективного формування у студентів (особливо майбутніх учителів хімії) знань про хімічну безпеку виступає хімічний експеримент. Саме при проведенні експериментальних робіт набуті теоретичні знання з правил безпечного поводження у хімічних лабораторіях та користування різними речовинами перетворюються на



компетенції. Впродовж усього терміну навчання студенти виконують великий за обсягом хімічний експеримент, що сприяє глибокому засвоєнню основних положень правил безпеки та відпрацюванню навичок безпечної роботи. Проте, як показав практичний досвід викладання, систематизувати набуті майбутніми вчителями знання з правил безпечної роботи зі шкідливими речовинами та піднести їх на якісно новий рівень можна у процесі вивчення узагальнюючих курсів та спецпрактикумів [6–8].

Одним із таких є спецпрактикум „Методика шкільного хімічного експерименту та виготовлення наочних посібників з хімії”, яким оволодівають студенти-хіміки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Так, перед роботою з небезпечними речовинами студентам пропонуємо охарактеризувати ці речовини за таким алгоритмом: 1) група за класифікатором, термін і способи зберігання; 2) мінімальна доза, яка призводить до отруєння; 3) симптоми гострого та хронічного отруєнь; 4) перша допомога при гострому отруєнні; 5) шляхи запобігання хімічного отруєння; 6) знешкодження надлишків та відходів після проведення дослідів; 7) дії у надзвичайних ситуаціях. Окрім того, у структуру кожного лабораторного дослідження включаємо переробку відходів (знищення, знешкодження, утилізація), завдяки чому вона стає постійною турботою студентів [8; 9].

Отже, хімічна освіта у ВНЗ повинна передбачати специфічний навчально-методичний підхід до задач хімічної й екологічної безпеки, а саме:

- викладання хімічних дисциплін у галузевих, медичних, фармацевтичних, аграрних та інших ВНЗ у контексті забезпечення безпеки життєдіяльності (зокрема, введення у зміст навчальних дисциплін елементів екологічної токсикології; надання викладачем вичерпної інформації про природу та властивості екологічно небезпечних речовин, що використовуються в конкретній галузі та побуті; висвітлення концепцій, принципів і методів „Зеленої хімії” та ін.);
- використання комплексної технології формування поняття про хімічну безпеку при вивченні матеріалу хімічних дисциплін основного циклу, матеріалу дисциплін спеціалізації, під час навчальних практик, при виконанні курсових і випускних робіт;
- здійснення хімічної освіти на основі міжнародної хімічної термінології і номенклатури, що дає можливість доступу до різноманітних міжнародних джерел інформації як друкованих, так і ресурсів Інтернет про небезпечні хімічні речовини, їхні властивості, правила безпечного поводження, методи знешкодження та утилізації (у першу чергу, знання міжнародних назв і маркування небезпечних хімікатів);

- використання гуманістично зорієнтованих хіміко-екологічних учбових задач, які вимагають пошуку самостійного рішення екологічної проблеми або особистісної оцінки екологічної ситуації;

- формування у студентів навичок правильно виявляти джерела і встановлювати механізми утворення хімічних забруднювачів при вивченні хіміко-технологічних процесів (виробництв), визначати параметри якості навколишнього середовища за певними хімічними показниками, обґрунтовувати способи очищення промислових викидів, оцінювати наслідки забруднення довкілля певними токсикантами;

- набуття студентами у процесі навчання стійких аналітичних навичок і наукового підходу до виявлення та знешкодження токсикантів;

- забезпечення лабораторної бази для організації наукових робіт студентів (реферати, курсові, дипломні та магістерські роботи) у рамках новітніх напрямів і програм хімії – „Майбутнє без токсикантів”, „Хімічний аналіз без токсичних речовин”, „Зелена хімія” та ін.;

- розробка міждисциплінарних програм навчання студентів – екологізація і гуманізація інтегрованого курсу прикладної хімії, цілеспрямоване введення до навчальних планів екохімічних спецкурсів, наприклад: вплив хімічно небезпечних речовин на довкілля, геохімія довкілля, хімія твердих відходів, хімія природних і стічних вод, хімія атмосфери, радіохімія та ін.

**Етап післявузівської освіти та масової екохімічної просвіти населення.** У роки інтенсивного розвитку промислової хімії велика увага хімічній освіті приділялась у школах, вузах та науково-дослідних закладах. Це сприяло достатньо високому загальному рівню хімічної освіти населення і було необхідним, тому що досягнення хімії швидко втілювались у побут людини. На жаль, з початку 90-х років почалась „антихімізація” навчальних програм з хімії як у школах, так і у ВНЗ, особливо нехімічного напрямку підготовки, що обумовило недостатній рівень хімічних знань. Але зміна ставлення громадськості до хімії не зупинила використання хімічних продуктів у побуті, сільському господарстві, фармацевтичних препаратів у медицині тощо. Навпаки, відсутність належних хімічних знань або нехтування ними у виробничій діяльності стали основною причиною постійного негативного впливу хімічної продукції на людей і живу природу. Також зазначимо, що на сьогодні навіть на рівні ООН немає загально визначеного тлумачення поняття „хімічна безпека населення”.

Низький рівень хімічної освіти населення і потреба в якісному вдосконаленні їхніх знань і вмінь з хімічної безпеки на рівні післядипломної освіти обумовлюють актуальність даної проблеми (Ж. Замай, М. Корчемлюк та ін.). Особливо це стосується спеціалістів і керівників різних галузей господарства, де використовуються хімічні процеси і хімічні сполуки. Від рівня екологічного мислення, екологічної ерудиції вищих керівників і посадовців, яким треба ухвалювати

відповідальні рішення, багато в чому залежить нині і буде залежати в майбутньому хімічна безпека.

З метою подолання хімічного невігластва населення з питань хімічної безпеки необхідна негайна реалізація наступних задач:

- звернення видатних учених та спеціалістів до населення з роз'ясненням значення хімічних знань для безпеки здоров'я населення та ризиків, які обумовлені використанням токсичних побутових хімікатів, недоброякісних продуктів, питної води, будівельних матеріалів та ін.;

- створення умов для підвищення кваліфікації з питань хімічної безпеки для фахівців у галузі екології, сільського господарства, пожежної служби, газового господарства, МНС, військової сфери, митної служби та ін.;

- ознайомлення вчителів хімії на курсах підвищення кваліфікації з проблемою накопичення хімічних токсикантів у довкіллі та міжнародним законодавством у сфері поводження з небезпечними хімічними речовинами з метою усвідомлення ними можливості власного внеску у підвищення поінформованості населення про небезпеку стійких органічних забруднювачів;

- розробка посібників з побутової хімії та адаптованих навчальних програм з питань хімічної безпеки і найбільш „впливових” токсикантів;

- виховання нової генерації свідомої молоді, здатної самостійно мінімізувати негативний вплив шкідливих речовин на довкілля та здоров'я, через заходи професійних громадських екологічних організацій (ВЕГО „МАМА-86”, „Всеукраїнська екологічна ліга”, „Зелений світ”, „Екоправо”, „Українське товариство охорони природи” та багато інших);

- перегляд системи приймання побутових відходів від населення в сортованому стані та створення малих підприємств з переробки вторинної сировини (посилення контролю за утилізацією елементів живлення, які містять ртуть і кадмій);

- оголошення конкурсів як на місцевих, так і на всеукраїнському рівнях щодо вирішення екохімічних проблем з призначенням премій та висвітлення цих робіт у засобах масової інформації.

Таким чином, формування знань про хімічну безпеку сприяє глибшому розумінню поняття „безпека людини” – поняття, що відображає саму суть людського життя, її ментальні, соціальні і духовні надбання. Безпека людини – невід'ємна складова характеристики стратегічного напрямку розвитку людства, що визначено ООН як «сталій розвиток людини» (*Sustainable Human Development*). Це розвиток, який веде не тільки до економічного, а й до соціального, культурного, духовного зростання, що сприяє гуманізації менталітету громадян і збагаченню позитивного загальнолюдського досвіду. Подальшого дослідження потребує проблема перетворення знань про хімічну безпеку в мотивацію поведінки та особистісно-орієнтовані цінності.

### **Список використаної літератури**

1. **Державний** стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Освітня галузь „Природознавство” / Інф. зб. МОН України. – 2004. – № 1 – 2. – С. 34 – 39. 2. **Хімія** 7-11 клас. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 32 с. 3. **Роман С. В.** Формування в учнів поняття про хімічну безпеку як невід’ємну складову екологічної компетентності у процесі вивчення неорганічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6 (137). – С. 13 – 23. 4. **Роман С. В.** Формування культури здоров’я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – № 2 (121). – С. 26 – 32. 5. **Роман С. В.** Програма факультативного курсу „Хімія та захист довкілля” для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2 (139). – С. 41 – 49. 6. **Руженко-Мізовцова Н. О.** Хімія та охорона навколишнього середовища : Лабораторний практикум (для студентів факультету природничих наук напряму підготовки „Хімія”) / Н. О. Руженко-Мізовцова, С. В. Роман, Л. М. Крючок. – Луганськ : Держ. заклад „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2008. – 54 с. 7. **Роман С. В.** Формирование «рефлекса экологической чистоты» у студентов при выполнении лабораторного практикума по спецкурсу «Химия и охрана окружающей среды» / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Наукова молодь : Зб. праць молодих учених. Том II. Культура та мистецтво. Природничі та економічні науки. Історичні та соціальні науки. – Луганськ : Вид-во ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2009. – С. 72 – 75. 8. **Крючок Л. Н.** Формирование навыков безопасной жизнедеятельности у студентов в процессе изучения химических и методических дисциплин / Л. Н. Крючок, С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 6 (169). Педагогічні науки. – С. 140 – 145. 9. **Крючок Л. М.** Методика шкільного хімічного експерименту : Матеріали до самостійної підготовки (для студентів факультету природничих наук напряму підготовки „Хімія”) / Л. М. Крючок, С. В. Роман. – Луганськ : Вид-во ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2010. – 47 с.

### **Роман С. В. Хімічна безпека як лейтмотив гуманізації сучасної хімічної освіти**

Поняття „хімічна безпека” і „безпека життєдіяльності” повинні формуватися й розвиватися впродовж усієї неперервно-наступної (довузівської, вузівської та післядипломної) освіти. Формування основ хімічної безпеки слід розглядати як багатоетапний, багатостадійний та багаторівневий процес, націлений на формування (в учнів, студентів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вузів, наукових співробітників, пересічних громадян) готовності до безпеки життєдіяльності. Охарактеризовано стан, проблеми та перспективи

формування знань про хімічну безпеку на кожному з окреслених етапів освіти.

*Ключові слова:* хімія, екологія, токсикологія, хімічна освіта, хімічна безпека, безпека життєдіяльності.

**Роман С. В. Химическая безопасность как лейтмотив гуманизации современного химического образования.**

Понятия «химическая безопасность» и «безопасность жизнедеятельности» должны формироваться и развиваться в течение всего непрерывного (школьного, вузовского и последиplomного) образования. Формирование основ химической безопасности следует рассматривать как многоэтапный, многостадийный и многоуровневый процесс, направленный на формирование (у учащихся, студентов, учителей общеобразовательных учебных заведений, преподавателей вузов, научных сотрудников, рядовых граждан) готовности к безопасности жизнедеятельности. Охарактеризовано состояние, проблемы и перспективы формирования знаний о химической безопасности на каждом из указанных этапов образования.

*Ключевые слова:* химия, экология, токсикология, химическое образование, химическая безопасность, безопасность жизнедеятельности.

**Roman S. V. Chemical safety as based of humanizing of modern chemical education.**

Concepts „chemical safety” and „safety of vital functions” must be formed and develop during all of continuous (school, institute of higher and after-institute of higher) education. It is necessary to examine forming of bases of chemical safety as a multistage and multilevel process, directed on forming (at a student, students, teachers of general educational establishments, teachers of institutes of higher, research workers, ordinary citizens) of readiness to safety of vital functions. The state, problems and prospects of forming of knowledges, is described about chemical safety on each of the indicated stages of education.

*Key words:* chemistry, ecology, toxicology, chemical education, chemical safety, safety of vital functions.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3:78.071.2–051

**К. Ю. Самарська**

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЕСТРАДНОГО МИСТЕЦТВА**

Відчуженість від культури, пріоритет набуття матеріальних цінностей понад духовними, прагнення до реалізації потворних соціально-культурних потреб, заниження моральних норм поведінки людини в суспільстві становлять нерозв'язані проблеми процесу формування життєвих позицій особистості. В умовах сьогодення надзвичайно загострюється потреба у створенні цілеспрямованої системи духовного виховання як учнівської молоді, студентів, так і людини будь-якого віку.

Саме тому, метою нашої статті є проаналізувати можливості впливу естрадного мистецтва на формування духовної особистості.

Дослідження філософів, психологів та педагогів сучасності визначили духовну сферу життєдіяльності людини як провідний напрям її виховання та розвитку. Такі пошуки основ духовності та джерел її зрощування, пов'язані зі створенням моделі духовної людини, розроблялися видатними філософами, психологами та педагогами, починаючи з видатних мислителів Стародавньої Греції Платона та Арістотеля. Духовність людини була предметом досліджень видатних західноєвропейських філософів ідеалістичного напрямку (Г. Гегеля, І. Фіхте, Ф. Шеллінга), філософів-екзистенціалістів (В. Камю, К. Ясперса, М. Хайдегера, Г. Марселя, Ж. Сартра), матеріалістів (Л. Бюхнера, Ж. Ламетрі), віталістів (Х. Дріша), феноменалістів (І. Шеллера) та ін.

У культурологічному плані проблема виховання духовності особистості вивчалася філософами М. Бердяєвим, В. Вернадським, М. Каганом, М. Карманом, М. Маркузе, Г. Ортегі-і-Гассетом, В. Франклом та ін. Сучасні філософи Т. Біленко, М. Попович, В. Скотний, М. Шудря у своїх поглядах стосовно природи духовності схильні спиратися на національно-культурні джерела духовності українського народу. Психологічні механізми виховання духовності особистості обґрунтовані в дослідженнях Б. Братуся, О. Зеліченка, І. Калінаускаса, Й. Короші, В. Москальця, А. Мудрика, Є. Помиткіна, Й. Раншбурга та ін.

Педагогічні проблеми виховання духовності особистості знайшли відображення в роботах видатних педагогів та діячів культури минулого Й. Волдопфера, І. Огієнка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Е. Фінаці, П. Юркевича. Окремі аспекти цієї проблеми розглядаються в сучасних педагогічних дослідженнях Л. Буєвої, Ч. Варги, Т. Власової, К. Журби, І. Зязюна, Б. Неменського, М. Ремині, Г. Шевченко та ін.

Проте, зважаючи на складність питання, не всі можливості процесу духовного виховання особистості достатньо досліджені та реалізовані. Це стосується і важливої у визначеному аспекті проблеми музичного виховання, в тому числі мистецтва естрадного вокалу, яка розглядається як засіб пробудження в людині творчості, розвитку її моральних та естетичних почуттів, смаків, вимог, інтересів, творчих здібностей тощо.

Своєчасність та актуальність даної проблеми визначається в роботах вітчизняних та зарубіжних філософів, культурологів, зокрема: Т. Адорно, Т. Кендо, Н. Киященко, Ч. Мукерджи, Х. Ортеги-і-Гассета, О. Рибаквої, Дж. Сторі, А. Фліера, Т. Чередниченко, М. Шадсона, Є. Шапінської (критика масової культури); З. Баумана, Т. Кузуб (теорія глобалізації); А. Вартанова (соціологія естради) тощо.

Питання практики та теорії вокального мистецтва естради висвітлюються в базових працях фахівців в галузі акустики та фізіології голосоутворення: Л. Дмитрієва, М. Жинкіна, І. Левідова, В. Морозова, С. Ржевкіна, Є. Рудакова, Г. Фанта, Р. Юссона, В. Юшманова, Л. Ярославцевої; з техніки постановки голосу та фізіології процесу, психолого-педагогічних проблем: Д. Аспелунда, В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, Т. Мадішевої, В. Морозова, І. Назаренка, Л. Рудневої, О. Стахевича, Л. Христиансен, А. Яковлевої тощо.

З позицій актуальності для сучасної педагогічної практики, зокрема, професійної підготовки сучасного фахівця у галузі музичного мистецтва, важливе місце займають праці, в яких викладається педагогічний досвід практиків з питань естрадного співу, (О. Кліппа, В. Ємельянова, М. Попкова, К. Лінклейтер, С. Рігса, К. Садолін тощо).

Стосовно питань використання в практиці естрадного виконавства технічних засобів цікавими є дослідження І. Алдошиної, А. Нісбетта, Р. Петеліна, О. Севашко, з питань комплексного практичного виховання майбутніх фахівців естради праці К. Станіславського, Н. Александрової, І. Богданова, А. Віткаускене, І. Коха, Б. Покровського, М. Розіна, Е. Чарелі.

Науковий інтерес мають праці з питань теорії (С. Клітін, В. Олендарьов), історії (А. Конников, Є. Кузнєцов, Л. Полюта, Е. Рибаква, Г. Троїцька, Є. Уварова, М. Хренов) та режисури естради (В. Зайцев), а також культурології та естетики естради (А. Лебедев, В. Олендарьов, А. Троїцький, Г. Шестаков).

Зауважимо, феноменологічний аналіз творчості видатних майстрів світової та вітчизняної естради спонукав нас до вивчення різноманітних наукових та науково-популярних джерел (А. Антоненко, Л. Березовчук, С. Берто, А. Брагинський, Т. Бутковський, С. Бушуєва, Є. Бичков, І. Василіна, Т. Воробйова, Д. Громов, Г. Ерісман, П. Єрмішев, В. Кадишев, О. Козлов, Дж. Коллієр, Ж. Кокто, Н. Кончаловська, Є. Кузнєцов, М. Мангушев, Т. Нателла, І. Нєстьєв, Е. Петров, Т. Секрідов, Г. Скороходов, Н. Смирнова, Р. Тарабореллі, А. Чернов, К. Шульженко та ін.).

Звісно, всебічний аналіз історії, теорії та практики естрадного співу як актуальної проблеми виконавського музикознавства характеризується певними об'єктивними передумовами.

По-перше, вітчизняне музикознавство традиційно орієнтовано на вивчення жанрів та напрямків академічної музики. Втім сучасна естрадна музика – складний конгломерат жанрів, виконавських стилів та напрямків. Однак критерії, запозичені з академічної музики, виявляються непридатними для аналізу феноменів музичного естрадного мистецтва.

По-друге, й вокальна педагогіка естрадного співу належить до мало розробленої галузі професійного навчання. Професійна підготовка естрадних вокалістів має свої особливості, що нині утворюють певну проблему, яку можна визначити як „розрив” теорії та практики в сфері естрадного вокального мистецтва.

Саме тому актуальність досліджень в сучасній педагогічній науці та практиці націлена на вивчення специфіки вокального виконавства в системі естрадного мистецтва і є своєчасною особливо сьогодні, коли інтерес спеціалістів-практиків до естрадного мистецтва постійно зростає.

Однак ґрунтовний аналіз науково-методичної літератури, присвяченої вокальному мистецтву, естради, виявив вкрай недостатній рівень висвітлення існуючих у сучасній практиці *проблем та суперечностей*.

Варто зазначити, мета теорії естрадного співу на сучасному етапі розвитку музичного мистецтва естради – це створення загальнонаукового базису, на фундаменті якого формується система виховання фахівців естрадного вокального виконавства. Вищезазначене наочно підкреслює актуальність проблематики формування вокальної майстерності майбутнього естрадного співака у процесі фахової підготовки.

Професійна майстерність естрадного співака передбачає здатність співака до „одухотворення”, „емоційного оживлення” пісні, сповнення її культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації. Аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування професійної майстерності естрадного співака є однією з вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників досягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості естрадного співака, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь вокаліста.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що музичне мистецтво, а, особливо, популярна естрадна музика, володіючи величезним виховним потенціалом, може сприяти зближенню людей і зменшувати бар'єри між поколіннями та субкультурами.



Подальшого дослідження потребують особливості впливу на слухачів сценічних образів естрадних співаків, формування професійної майстерності естрадних співаків та професійна підготовка естрадного співака як засіб виховання гармонійної особистості.

#### **Список використаної літератури**

**1. Концепція** Державної програми розвитку культури і мистецтва на 2009-2013. **2. Кононенко П. П.** Українознавство : конспект лекцій / П. П. Кононенко, А. Ю. Пономаренко. – К. : МАУП, 2005. – 392 с. **3. Вишневський О.** У пошуках основ духовності / О. Вишневський // Рідна школа. – 2002. – № 9, 10. – С. 21 – 30. **4. Бабіч Д. Р.** Специфіка підготовки артистів естрадних ансамблів у вузах культури і мистецтв / Д. Р. Бабіч // Культурна політика в Україні у контексті світових трансформаційних процесів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ДАКККіМ, 2001. – С. 183 – 185. **5. Кабалевский Д. В.** Музыка и музыкальное воспитание / Д. В. Кабалевский. – М. : Знание, 1984. – 64 с.

#### **Самарська К. Ю. Проблема формування духовної особистості засобами естрадного мистецтва**

У статті автор уточнює поняття естрадний співак та духовність особистості і формує цілісний образ естрадного співака. Особливий акцент автор робить на аналізі наукової спадщини з обраної проблеми у педагогічній, культурологічній, методичній, психологічній та інших галузях наукового пошуку.

*Ключові слова:* естрадний співак, професійна майстерність, специфіка вокального мистецтва, духовна особистість.

#### **Самарская Е. Ю. Проблема формирования духовной личности средствами эстрадного искусства**

В статье автор уточняет понятие эстрадный певец и духовность личности и формирует целостный образ эстрадного певца. Особенный акцент автор делает на анализе научного наследия по избранной проблеме в педагогической, культурологической, методической, психологической и других отраслях научного поиска.

*Ключевые слова:* эстрадный певец, профессиональное мастерство, специфика вокального искусства, духовная личность.

#### **Samarskaya E. Problem of forming of spiritual personality facilities of vaudeville art**

In the article an author specifies a concept crooner and spirituality of personality and forms integral appearance of crooner. An author does the special accent on the analysis of scientific legacy on select issue in pedagogical one, methodical, psychological and other industries of scientific search.

*Key words:* pop singer, professional skill, specific features of vocality, spiritual personality

Стаття надійшла до редакції 21.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3:811–051

**М. А. Сперанська-Скарга**

**ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI  
МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Питання підвищення продуктивності та ефективності вищої освіти пов'язані наразі з наявністю значущих протиріч, які існують між необхідністю кардинальних змін у підходах до підготовки кваліфікованих фахівців та недостатнім врахуванням учителями сучасних новітніх потреб суспільства та неспроможністю відповідати вимогам часу, а також відставанням навчальних закладів від запитів соціуму щодо формування гнучкої й усебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця.

Питання підготовки фахівця нового типу, здатного до успішної професійної асиміляції й соціалізації та водночас до самоствердження як неповторної індивідуальності, є ключовими в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців. Багато хто з них висловлює необхідність дослідити такий феномен, як міжособистісне пізнання, що є інструментом оптимізації процесу визначення та визнання людиною інших людей. Необхідний гуманістичний контекст надає згаданому процесу повноти й точності. Разом з тим, відзначимо неможливість досягти ефективності докладених зусиль у міжособистісному пізнанні за відсутності сформованих навичок соціальної перцепції та іміджування. Саме формування власного іміджу, уміння інтерпретувати повідомлення, пізнавати людину є тим завданням, яке необхідно вирішувати під час підготовки фахівців у галузі педагогіки. Зазначені протиріччя та особливості суспільної свідомості спрямовують сучасні дослідження в бік розгляду специфічного використання терміна „імідж” у педагогічному контексті.

Теоретико-методологічні засади дослідження іміджу представлено в роботах В. Ділмана, П. Гуревича, О. Перелигіної, Ю. Палехи, А. Панасюка, Г. Почепцова, А. Холода, В. Шепеля, Г. Щокіна та ін. Експертно-прикладний характер досліджень феномену іміджу розкрито в роботах таких зарубіжних авторів, як П. Берд, Л. Браун, Д. Карнегі,

А. Піз та ін., техніки управління особистісним іміджем – Е. Змановської, А. Панасюка, М. Спіллейна та ін. Філософсько-антропологічні виміри індивідуального іміджу представлено в дослідженнях У. Некрасової, соціологічні аспекти – Е. Брянцевої, психологічні – І. Веретенникової, В. Зазикіна, Е. Ємельянової, У. Ліппмана, А. Панасюка, О. Петрової та ін.

Роль іміджу як феномену публічності розкрито в дослідженнях Т. Лебедевої, В. Шепеля, сутність іміджу особистості як феномену інтерсуб'єктної взаємодії – О. Перелигіної.

Формуванню іміджу вчителя присвячено роботи М. Апраксіної, М. Варданян, А. Деркача, Г. Коджаспірової, О. Петрової, Л. Попової, Н. Тарасенко, В. Черепанової та ін. Імідж учителя розглядають як показник культури педагогічної діяльності (В. Бенін, І. Зязюн, Л. Соколова), як професійну якість учителя (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, О. Газман, В. Сластьонін та ін.). Теоретичні та практичні питання педагогічної іміджології, що вивчає процес формування педагогічного іміджу в контексті професійної соціалізації фахівців освітньої галузі, досліджували А. Калюжний, В. Черепанова.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей розкрито в роботах А. Бердичевського, Т. Курдюмової, Ю. Мулюкіної, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.

У процесі проведення дослідження сутності феномену „професійно-педагогічний імідж учителя” ми дійшли висновків про багатокомпонентність та цілісність останнього. Так, на нашу думку, головними складниками професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя є мотиваційний, когнітивний та рефлексивний.

Згідно моделі процесу формування професійно-педагогічного іміджу було визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективно протікання процесу відбудови іміджу як цілісної структури. Відбір комплексу педагогічних умов відбувався також з урахуванням предмета, завдань та гіпотези дослідження; соціальної відповідності; особливостей і характеристик процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей; перспектив розвитку системи в реальному освітньому просторі вищої школи.

Отже, відповідно до сказаного вважаємо, що успішне формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у позанавчальний час відбувається за таких умов:

- 1) сформованість мотивації майбутніх учителів філологічних дисциплін на професійно-педагогічну діяльність;
- 2) створення виховного середовища, спрямованого на формування комплексу іміджформувальних знань і навичок майбутніх учителів;
- 3) рефлексивна активізація й самоорганізація суб'єкта в педагогічній діяльності.

**Метою** статті є розгляд особливостей діагностування рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей на етапі проведення констатувального експерименту.

Експеримент у педагогічних та психологічних науках – це один з найголовніших методів наукового пізнання, за допомогою якого в контрольованих умовах досліджують явища дійсності [1, с. 610]. Педагогічний експеримент мав на меті апробацію комплексу педагогічних умов, виділених у процесі дослідження: формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності відбувається найбільш ефективно, якщо сформовано мотивацію майбутніх учителів на професійно-педагогічну діяльність, створено виховне середовище, спрямоване на формування комплексу іміджформувальних знань та навичок майбутніх учителів, а майбутнім фахівцям притаманна рефлексивна активізація й самоорганізація в педагогічній діяльності.

Згідно з визначеною метою педагогічного експерименту було розроблено комплекс завдань, які необхідно було вирішити під час експериментальної роботи. Основними з них були:

1) підтвердити необхідність формування й покращення професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей;

2) упровадити й перевірити ефективність розроблених педагогічних умов процесу формування професійно-педагогічного іміджу;

3) розробити й підтвердити доцільність використання інструментарію дослідження;

4) визначити найбільш успішні засоби формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у системі позанавчальної роботи;

5) на основі зворотного зв'язку критично осмислити та скоригувати розроблену структурно-функціональну модель.

Підготовка до проведення педагогічного експерименту передбачала опрацювання педагогічної та методологічної літератури, зокрема, робіт з проведення педагогічного дослідження Ю. Бабанського, Н. Боритко, О. Власової, Г. Воробйова, В. Журавльова, О. Піскунова, В. Полонського, А. Усової, а також монографій з методики отримання статистичних даних таких авторів, як Дж. Гласс, В. Міхеев, Дж. Стенлі та ін. [2].

Експериментальну роботу було проведено протягом чотирьох років (2006 – 2010) на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Слов'янського державного педагогічного університету. Педагогічний експеримент відбувався в три

етапи: констатувальний, формувальний (організаційно-практичний) та контрольний (результативно-оцінювальний).

Серед можливих типів експерименту було обрано найбільш інформативний, валідний, репрезентативний та достатній за часом експеримент. Він дає всебічне уявлення про досліджуваний феномен, відбувається протягом чотирьох років і відбиває типові явища, які характеризують предмет дослідження – процес формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності.

Одним з напрямів роботи під час проведення констатувального експерименту було оцінювання рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Було з'ясовано, що сформованість мотивації майбутніх учителів філологічних дисциплін на професійно-педагогічну діяльність – це рушійна сила процесу формування професійно-педагогічного іміджу. На думку психологів, мотивація – це сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; це всі мотиви, які спонукають поведінку людини [3, с. 7]. Мотивація залежить не лише від мотивів особистості, але й від ситуативних чинників (вплив оточення, специфіка діяльності й ситуації тощо) (рис. 1.1). Ситуативний характер чинників свідчить про їхню мінливість і динамічність, що дозволяє впливати на них та створювати педагогічно доцільні чинники, необхідні для досягнення конкретної педагогічної професійної мети.



*Рис. 1.1. Складники професійної мотивації вчителя*

Оскільки мотивація – це сукупність особистісних та ситуативних чинників, які спонукають до професійної діяльності, можемо стверджувати про можливість свідомого впливу на середовище формування професійної мотивації з метою створення належних педагогічних умов.

Під час формування мотивації на професійну діяльність ми розглядаємо як процесуальний, так і результативний компоненти феномену. Майбутня професійна діяльність повинна бути для студента джерелом отримання задоволення та одним із головних мотивів під час

вибору майбутньої професії. Так, наявність процесуального компонента мотивації є чинником майбутньої успішної професійної соціалізації та психологічно комфортної педагогічної діяльності. Разом з тим, не менш важливу роль відіграє результативний складник мотивації, що пов'язано, перш за все, з окресленням далеких перспективних цілей та проміжних завдань діяльності. Отже, обидва компоненти професійної мотивації майбутніх учителів-філологів – процесуальний та результативний – є запорукою успішної професійної діяльності, професійної соціалізації та психологічної комфортизації педагогічного середовища.

У процесі формування успішного професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-філологів доцільною є орієнтація на підвищення мотивації студентів на майбутню професійну діяльність з метою досягнення головного завдання нашого дослідження – розвитку особистості майбутнього вчителя та формування ефективного професійного іміджу останнього. Не менш важливу роль внутрішня мотивація відіграє в процесі підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців [4; 5, с. 43]. Підготовка фахівця, який відповідно до потреб сучасної економіки систематично оновлює фундаментальні світоглядні основи власного професійного інструментарію, є одним з найважливіших завдань сучасної освіти [6, с. 93].

Під час проведення констатувального експерименту було з'ясувано стан виховної системи університету в питанні формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Базовим методом збирання діагностичної інформації була Анкета студента (інструментарій діагностування рівня сформованості професійно-педагогічного іміджу студентів філологічних спеціальностей) [7].

Так, з метою з'ясування рівня сформованості показників мотиваційного критерію студентам було задано кілька питань, серед яких виділимо таке: „Які головні мотиви Вашої майбутньої педагогічної діяльності?” Відповіді респондентів розподілилися так (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Мотиви майбутньої педагогічної діяльності (у %)**

<b>Мотиви</b>	<b>К</b>	<b>Е</b>
Отримання грошової винагороди	45,7	38
Подальше кар'єрне просування	34	30,2
Прагнення уникнути критики керівника та колег	17,3	21
Спроба уникнути можливих покарань і неприємностей	15	9,2
Потреба в досягненні соціального престижу та поваги людей, які мене оточують	35	39,6
Отримання задоволення від процесу й результатів роботи	21,5	22,1
Можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності	31	25,8

Як бачимо, результати проведеного опитування на діагностувальному етапі експерименту майже однакові в обох групах, контрольній (К) та експериментальній (Е). Відповіді більшості респондентів обох груп свідчать про належність до неоптимального мотиваційного типу. Активність учителя, згідно з отриманими даними, не вмотивована власне змістом педагогічної діяльності, оскільки відповіді „Мотиви майбутньої професійної діяльності – це отримання задоволення від процесу та результатів роботи й можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності” обрали 21,5% (К) та 22,1% (Е) й, відповідно, 31% (К) та 25,8% (Е) респондентів. Водночас відповіді, що свідчать про обумовленість професійної діяльності мотивами уникнення й засудження, виявилися доволі популярними. Так, 17,3% студентів контрольної групи та 21% експериментальної обрали серед мотивів професійної діяльності „прагнення уникнути критики з боку керівника й колег”, що висвітлює доволі високий рівень емоційної неврівноваженості й нестабільне уявлення про сутність майбутньої педагогічної діяльності. 15% опитаних контрольної групи та 9,2% експериментальної відповіли, що одним з мотивів професійної діяльності в майбутньому буде „спроба уникнути можливих покарань і неприємностей”, що також пов’язано з негативною залежністю між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем емоційної рівноваги вчителя й потребує особливої корекції під час проведення формувального експерименту. Між тим, такий варіант відповіді, як „потреба в досягненні соціального престижу та поваги людей, які мене оточують”, обрали 35% (К) та 39% (Е) респондентів, що свідчить про прагматичні й утилітарні уявлення щодо майбутньої професійної діяльності.

Під час діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента студентам було поставлене питання, пов’язане з ціннісними орієнтаціями: „На які цінності Ви зорієнтовані?”. Результати опитування наведено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

**Ціннісні орієнтації студентів (у %)**

Цінності	К	Е
Життя	35	42,8
Людина	5,7	6
Краса	48	51,3
Здоров’я	22,1	16
Батьківщина	4,5	6,2
Праця	11,6	10,5
Заможність	53	51,4
Родина	15,4	17
Мир	10,7	8,3
Любов	41	44,6
Кар’єра	14	16,2
Популярність	53	51,4

Результати опитування, представлені в таблиці, свідчать про відносну несформованість ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів. Так, більшість респондентів віддають перевагу таким цінностям, як популярність та заможність: 53% (К), 51,4% (Е) та, відповідно, 64% (К) і 61,3% (Е). Ці показники пов'язані з низькою соціальною зрілістю студентства, коли серед найважливіших аспектів життя в більшості випадків відбирають матеріальні, а не моральні досягнення. Такі поняття, як батьківщина, людина, мир, родина обрала найменша кількість респондентів. Кар'єру як цінність обрала 14% студентів контрольної групи та 16,2% експериментальної групи, що пов'язуємо з низьким рівнем сформованості мотивації на професійну діяльність, відсутністю достатнього рівня амбітності та прагнення до самоствердження в педагогічній роботі. Разом з тим, така цінність, як краса, отримала майже найбільшу кількість виборів – 48% (К) та 51,3% (Е). На нашу думку, така зорієнтованість досліджуваних є доволі однобічною й потребує коригування, оскільки необхідно довести значущість поєднання професійного й особистісного, зовнішнього й внутрішнього в процесі створення власного професійного іміджу. Роблячи висновок, уважаємо, що такий аспект професійно-педагогічного іміджу, як ціннісна зорієнтованість, потребує змін і покращення під час проведення формувального експерименту.

Разом із зазначеними питаннями студентам було запропоновано погодитися з твердженням: „Ваші батьки, суспільство та оточення визначили Вашу особистість та майбутнє” або відмовитися від нього. Цікаво, що більшість опитаних – 53% (К) та 58,5% (Е) – погодилися з поданим твердженням та визнали несамостійність прийнятих рішень і відсутність свідомості в питанні вибору майбутньої професійної діяльності.

Отже, діагностувальний етап експерименту дозволив визначити рівні сформованості мотиваційного компонента в студентів контрольної та експериментальної груп, загальні результати дослідження яких подано в табл. 1.3.

*Таблиця 1.3*

**Результати оцінювання рівня сформованості показників мотиваційного критерію (за результатами констатувального експерименту) (у%)**

Рівні сформованості					
Високий		Середній		Низький	
К	Е	К	Е	К	Е
10,2	10,8	33,2	29,6	56,6	59,6

Констатувальний етап експерименту дозволив нам узагальнити інформацію щодо рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що, своєю чергою, призвело до коригування та



оптимізації впроваджуваної моделі процесу формування іміджу фахівців. Було зроблено висновок щодо необхідності впровадження заходів, спрямованих на підвищення мотивації майбутніх учителів на професійну діяльність, у позанавчальне середовище внз. Вважаємо за необхідне продовжувати подальші дослідження можливостей навчально-виховної системи вищих навчальних закладів у питанні ефективного формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

### **Список використаної літератури**

**1. Педагогическая энциклопедия** : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров. – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 3. – 1966. – 880 с. **2. Борытко Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 050706 (031000) „Педагогика и психология”; 050711 (031300) „Соц. Педагогика”; 050701 (033400) „Педагогика” / Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с. **3. Занюк С. С.** Психология мотивации : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с. **4. Аверин В. А.** Психология личности : учеб. пособие / В. А. Аверин. – Изд. 2-е. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2001. – 191 с. **5. Хазова С. А.** Детерминанты и условия развития конкурентноспособности специалистов в процессе профессиональной подготовки / С. А. Хазова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. – 2009. – № 9. – С. 42 – 45. **6. Гущина Г. А.** Теоретические основы построения модели выпускника вуза / Г. А. Гущина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 9. – С. 93 – 96. **7. Сперанська-Скарга М. А.** Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марія Андріївна Сперанська-Скарга. – Луганськ, 2011. – 266 с.

### **Сперанська-Скарга М. А. Особливості діагностування рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей**

У статті розглядаються особливості оцінювання рівня сформованості мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Автором охарактеризовано констатувальний етап педагогічного експерименту, який передбачав аналіз показників сформованості мотиваційного, когнітивного та рефлексивного складників професійного іміджу вчителів-філологів; розкрито особливості професійної мотивації вчителя, методи діагностування рівня сформованості мотиваційного компоненту іміджу, а також порівняно результати оцінювання рівня сформованості мотиваційного компоненту в контрольній та експериментальній групах.

*Ключові слова:* професійно-педагогічний імідж, позанавчальна діяльність, мотиваційний компонент іміджу, педагогічний експеримент, констатувальний експеримент.

**Сперанская-Скарга М. А. Особенности диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-педагогического имиджа будущих учителей филологических специальностей**

В статье рассматриваются особенности оценивания уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-педагогического имиджа будущих учителей филологической специальности. Автором охарактеризован констатирующий этап педагогического эксперимента, который предусматривал анализ показателей сформированности мотивационной, когнитивной и рефлексивной составляющих профессионального имиджа учителей-филологов; раскрыты особенности профессиональной мотивации учителя, методы диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента имиджа, а также проведено сравнение результатов оценивания уровня сформированности мотивационного компонента в контрольной и экспериментальной группах.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогический имидж, внеучебная деятельность, мотивационный компонент имиджа, педагогический эксперимент, констатирующий эксперимент.

**Speranskaya-Skarga M. A. Peculiarities of Diagnosing Level of Formation of Motivational Component of Professional Image of Future Teachers of Philological Specialities**

The article reveals the peculiarities of the assessment of the level of the formation of the motivational component of professional image of future teachers-philologists. The author characterizes the diagnostic stage of the pedagogical experiment, which presupposed the analysis of the indicators of the formation of the motivational, cognitive and reflexive components of the professional image of future teachers-philologists; reveals the peculiarities of the professional teacher's motivation, methods of diagnosing the level of formation of the motivational component of image; and compares the results of the assessment of the level of formation of the motivational component of image in the control and experimental groups.

*Key words:* professional teacher's image, extracurricular activity, motivational component of image, pedagogical experiment, diagnostic experiment.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 316.454.5:174

**Л. П. Харченко**

### **МОРАЛЬНІ НОРМИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У РОБОЧІЙ ГРУПІ**

За останні роки все більшу актуальність в межах організації приймають рівні реалізації норми моральної культури співробітників організації, у яких знаходять свій прояв ціннісно-світоглядна і психологічна сумісність працівників. Позитивний морально-психологічний клімат організації, робочої групи сприяє самоствердженню особистості, задоволенню її професійною діяльністю, взаєминами між особистими і корпоративними цінностями.

Проблема формування моральної культури співробітників робочої групи, організації стала предметом дослідження вчених: В. Венедиктової, В. Здоровенко, О. Каменської, Д. Кузіна, Ю. Палехі, Т. Персикової. Етиці ділового спілкування присвячені праці В. Лавриненко, В. Саф'янова, Е. Солов'єва, В. Шейнова, В. Шеломенцева та інші.

У діяльності робочої групи реалізуються норми моральної культури співробітників організації, тому що основа успіху будь-якої сучасної колективної діяльності – відносини співробітництва і взаємодопомоги в протизагугу конфлікту і конфронтації. Поведінка, що орієнтується на спільну діяльність, передбачає, наявність певних передумов. У якості умов формування *кооперативної взаємозалежності* виділяються:

- свобода і відкритість інформаційного обміну;
- взаємна підтримка дій, переконання в їх виправданості;
- довіра, дружелюбність у відносинах сторін.

У свою чергу, взаємній довірі сторін сприяють: наявність нейтральних осіб, що полегшує взаємні успіхи; можливість отримати попередню інформацію про дії іншого; особистісні особливості учасників взаємодії.

*Робоча група (колектив)* у своєму зовнішньому виразі – це соціальна група, спільність людей, об'єднаних спільною діяльністю, єдністю цілей та інтересів, взаємною відповідальністю, відносинами товариства і взаємодопомоги.

З іншими соціальними групами робочу групу зближує постійне спілкування і взаємодія її членів один з одним, почуття приналежності до цієї групи, наявність спільних потреб, інтересів і мотивів. У той же час вона має низку рис, відсутніх у інших соціальних груп: суспільно значущою метою діяльності і наявністю органів управління та керівництва.

Робочі групи (колективи) розрізняються по:

- формам власності (державні, змішані, приватні);

- характером діяльності (виробничі, торгівельні, наукові, навчальні, військові);
- формам зв'язку (контактні, неконтактні);
- значимості (первинні, вторинні);
- часу дії (постійні, тимчасові);
- ступеню формалізованості (жорстка і гнучка організація) та ін.

У робочій групі діалектично поєднані два компоненти – матеріальний і духовний. *Матеріальний* компонент – це її фізичні члени, конкретні індивіди; *духовний* – її ідеологія і психологія.

*Ідеологія робочої групи* включає сукупність ідей та поглядів, що відображають соціально-політичні уявлення, що регулюють кінцеві цілі трудової діяльності. Такими можуть бути служіння політичному, моральному або релігійному ідеалу або просто прагнення до наживи.

*Психологія робочої групи* – це сукупність певних соціально-психологічних явищ, що виникають у процесі її формування і функціонування на основі становлення внутрішніх зв'язків в колективі, форм і способів взаємозадовільнення потреб її членів, а також морально-психологічний клімат, способи спілкування, громадська думка і настрої, звичаї і традиції, проблема лідерства, природа внутрішньогрупових конфліктів тощо.

У рамках аналізу змісту відносин між членами робочої групи можна виділити наступні *сфери відносин*: 1) професійну, 2) ціннісно-світоглядну і 3) сферу міжособистісних відносин.

У другій і третій сферах відносин в більшому ступені, ніж у першій реалізується компоненти моральної культури.

*Професійна* сфера охоплює відносини, що складаються в процесі вирішення виробничих завдань:

- субординаційні відносини між керівниками і підлеглими;
- відносини, пов'язані з координацією спільної діяльності;
- відносини в системі „людина – комп'ютер”.

*Ціннісно-світоглядна* сфера включає:

- взаємини між особистими і корпоративними цінностями;
- моральні установки, домінуючі в конкретній соціальній групі.

Їх співвідношення може змінюватись від повної підтримки до глибокої незгоди і конфронтації.

*Сфера міжособистісних відносин* пов'язана з реалізацією потреби в спілкуванні і самоствердженні особистості в рамках колективу, мірою задоволення своєю професійною діяльністю, формальним і неформальним статусом, тобто з естетичними взаємовідносинами між членами робочої групи.

Важлива якісна характеристика робочої групи – її *професійна зрілість*, яка характеризується міцними зв'язками між її членами, виникаючими на основі загальних ціннісних орієнтацій, позитивно забарвлених неформальних відносин. Особисті розбіжності швидко

усуваються, дисципліна носить свідомий характер, з'являється почуття гордості за свій колектив, складаються стійкі традиції. Співробітники мають можливість розкрити свій творчий потенціал, з ентузіазмом ставляться до вирішення поставлених завдань.

Керівників-практиків не може не хвилювати питання про те, *як виміряти ступінь зрілості* тієї чи іншої робочої групи, перевести якісну характеристику в кількісні показники. Цікаву методику розробили німецькі фахівці В. Зігерт і Л. Ланг – оцінка за чотирибальною шкалою ступіння інтенсивності 21 негативної ознаки. До їх числа вони відносять: активний пошук винних у випадку невдачі; прагнення працівників убезпечити себе за допомогою інструкцій і доповідних записок; недостатню інформованість конкретних виконавців; неясність і недоступність мети діяльності співробітників; першим про допущену помилку дізнається не сам працівник, а його начальник чи колега; груповий егоїзм; працівник рідко ототожнює себе з прийнятими рішеннями; дефіцит часу для спокійної і планомірної роботи; недооцінка колективного керівництва; конфлікти через дрібниці; наради тривалі й часто безрезультатні, зводяться до боротьби самолюбства; працівники не обізнані про критерії оцінки їхньої праці; нові ідеї з працею пробивають собі дорогу; ентузіазм в роботі – рідкість; колектив розколотий на ветеранів і новачків; робота оцінюється на рівні емоцій і поверхневих спостережень; багато працівників незадоволені, тому що не можуть застосувати свої знання на практиці та ін.

Наявність таких ознак свідчить про серйозні проблеми, що стоять перед колективом, його недостатньої працездатності, невисокий рівень моральної культури співробітників.

Фактори, що визначають *ступінь зрілості робочої групи*, її здатність продуктивно функціонувати, можна умовно об'єднати в такі групи:

- 1) *технологічні* – особливості спільного використання знарядь і предметів праці, наприклад передових технологій, персональних комп'ютерів та ін.;
- 2) *економічні* – форми оплати праці, особливості форми власності та ін.;
- 3) *організаційні* – перш за все, відносини в системі „керівник-підлеглий”;
- 4) *ціннісно-світоглядна і психологічна сумісність* працівників.

Можна виділити десять обмежень, що перешкоджають ефективній роботі колективу.

1. *Непридатність керівника* – його нездатність за своїми особистими якостями згуртувати співробітників, надихнути їх на ефективні прийоми роботи.

2. *Некваліфіковані співробітники*. Типовий недолік – незбалансованість функцій працівників, неадекватне поєднання професійних та людських якостей. Автори пропонують досить цікавий

розподіл службових ролей, відповідно до якого в кожній робочій групі мають бути „постачальники ідей”, „аналітики”, „направляючі”, „плануючі”, які виконували роль „стримуючого фактора” і кілька „виконавців”. Комбінація ролей залежить від специфіки колективу, при цьому один працівник може поєднувати кілька з перерахованих ролей.

3. *Неконструктивний клімат.* Характеризується відсутністю відданості завданням команди, немає високого ступеня взаємної підтримки в поєднанні з турботою про благо кожного співробітника.

4. *Нечіткість цілей.* Недостатнє узгодження особистих і колективних цілей, нездатність керівництва та членів колективу до компромісу. Автори підкреслюють необхідність періодичного коригування поставлених цілей, інакше члени колективу втрачають уявлення про перспективи своєї діяльності.

5. *Низькі результати роботи.* Мається на увазі, що колектив не повинен самозаспокоюватися на досягнутому, повинен проявляти наполегливість в досягненні значимих цілей, що сприяє високій самооцінці членів робочої групи, зростанню особистого професіоналізму.

6. *Неефективність методів роботи.* Підкреслюється значення правильної організації збору та надання інформації, прийняття правильних і своєчасних рішень.

7. *Брак відкритості та наявності конфронтації.* Відзначається необхідність вільної критики, обговорення сильних і слабких сторін зробленого, існуючих розбіжностей без помилкового страху бути неправильно зрозумілим, порушити діловий етикет, викликати конфлікт. Однак на практиці виконати це нелегко, тому що потрібна особлива підготовка персоналу та керівників. Позитивне суперництво продуктивно, але є реальна небезпека переростання його в конфлікт.

8. *Недостатній професіоналізм і культура співробітників.* Бажання мати в колективі сильних співробітників з високим рівнем індивідуальних здібностей цілком зрозуміло. Можна вважати правильною точку зору, згідно якої „розвинений” співробітник повинен бути енергійним, вміти керувати своїми емоціями, бути готовим відкрито і переконливо викладати свою думку, мати здатність змінювати свою точку зору під впливом аргументів, а не сили.

9. і 10. *Низькі творчі здібності персоналу і неконструктивні відносини з іншими колективами.*

Будь-яке трудове об’єднання – це складний соціальний організм, що володіє саморегуляцією, наявністю зворотних і горизонтальних зв’язків та ін. Але йому також притаманні низка рис, характерних для організації:

- поділ функцій між співробітниками, які закріплені в правилах або інструкціях;
- посадова ієрархія, порядок підлеглості;
- лояльність кожного співробітника по відношенню до своєї команди;

- система позитивних і негативних санкцій (звідси особлива роль керівників у робочій групі).

*Типи взаємовідносин в системі керівник – підлеглий*

Цікаве дослідження динаміки міжособистісних відносин в системі „керівник – підлеглий”, проведено американськими вченими – Херсі та Бланчард. У рамках цього підходу передбачається, що ступінь керівництва співробітником і його емоційна підтримка найтісніше пов’язана з рівнем його професійної зрілості, тобто в міру зростання професіоналізму керівник все менше керує і все більше підтримує співробітника, вселяючи в нього впевненість у свої сили. Разом з тим з досягненням середнього рівня зрілості і вище керівник не тільки менше керує, але й менше емоційно підтримує його, оскільки такий підлеглий вже в стані сам контролювати себе, і у цій ситуації скорочення опіки розцінюється як довіра з боку шефа.

Такий підхід до проблеми дозволяє використовувати *чотири* види стосунків в системі „керівник – підлеглий”: наказ, навіювання, участь і делегування.

1) Згідно запропонованій схемі *наказ* оптимально у випадку низького професіоналізму, коли виконавець не готовий до самостійного виконання завдання і не хоче брати на себе відповідальність. Завдання керівника – інструктувати співробітника, багато керувати і мало довіряти.

2) *Навіювання* рекомендується використовувати на рівнях зрілості співробітника від середнього до високого: підлегли ще не здатні, але вже готові взяти на себе відповідальність. Тут особливо важливі як керівництво, так і підтримка, які допоможуть добитися виконання поставленого завдання.

3) *Участь* найбільш ефективно на рівнях зрілості від середнього до високого. Співробітник вже здатний до самостійного виконання завдання, і в такій ситуації потрібно не стільки керівництво, скільки психологічна підтримка, спільне обговорення проблеми і спільне прийняття рішень.

4) Високий рівень професійної зрілості передбачає передачу повноважень виконавцю – *делегування*, що означає слабке управління і малу ступінь емоційної підтримки.

Проблема вибору оптимальної поведінки керівника не має „кабінетного” рішення, але можна виділити типові ситуації, що виникають у разі неадекватності поведінки керівника, породжують у підлеглих почуття досади й невдоволення.

- за помилки одного відповідає інший;
- рішення приймається без участі співробітника;
- рознос, розгляд влаштовуються при третіх особах або за відсутності працівника;
- керівник не здатний визнати свою помилку, намагається знайти винного серед підлеглих;

- від виконавця ховається важлива для нього інформація;
- працівник, професійно придатний зайняти більш високу посаду, не просувається по службі;
- керівник скаржиться на підлеглого вищестоящому начальнику;
- заохочення за працю одного працівника дістаються іншому;
- рівень вимогливості не однаковий для всіх співробітників, в колективі є любимчики і знедолені та ін.

Перераховані вище ситуації пов'язані не тільки з помилковими діями керівника, але і з ще одним важливим чинником – *морально-психологічним кліматом*, що склався в конкретному робочому колективі.

На першій стадії розвитку колективу переважає *формальна структура*: працівники спілкуються відповідно до посадових поведінкових стереотипів, придивляються один до одного, справжні почуття частіше за все переховуються, цілі і методи роботи спільно не обговорюються, колективна робота виявляється слабою. На другій стадії відбувається *переоцінка* особистісних і ділових якостей керівника, складається думка про колег, починається процес формування угруповань всередині колективу, можлива боротьба за лідерство. Розбіжності обговорюються більш відкрито, робляться спроби поліпшити взаємовідносини всередині робочої групи. Нарешті, „притирання” закінчується, чітко проглядається неформальна структура, колектив досягає певної міри координації дій своїх членів.

Виникаюча при цьому *групова згуртованість* може мати позитивну, негативну або конформістську направленість. У разі *позитивної* спрямованості робоча група відтворює кращі ділові та моральні якості своїх членів, люди пишаються своєю приналежністю до даного колективу, виникаючі проблеми вирішуються по-діловому, ініціативно і творчо.

У разі *негативної* спрямованості велика частина енергії колективу витрачається на участь в конфліктах між різними угрупованнями, неформальними і формальними лідерами, з'ясування відносин з іншими підрозділами. Виробничі проблеми як би відходять на другий план.

*Конформістська* спрямованість характеризується чисто зовнішньо, показною зацікавленістю співробітників у результатах їх трудової діяльності, байдужістю до колективних зусиль. Сфера інтересів співробітників знаходиться поза робочою групою: суспільно-політична діяльність, сім'я, особисті проблеми.

#### ***Структура колективу***

Морально-психологічний клімат робочої групи істотним чином залежить від її структури. *Структура колективу*, тобто реально існуюча сукупність взаємовідносин членів групи, що виникає в процесі спільної діяльності й спілкування, досліджується на двох рівнях: формальному і неформальному. *Якщо формальна* структура пов'язана з посадовим статусом членів групи, впорядкованими службовими відносинами, то



*неформальна структура* складається на основі відносин, зумовлених психологічними особливостями членів колективу.

Становлення неформальної структури визначається наявністю як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До *об'єктивних* можна віднести обумовлену характером і графіком роботи можливість контактів між членами групи, а також оптимальний за кількістю та половозрастною структурою та ін. склад групи, що дозволяє задовольнити потребу в міжособистісному спілкуванні.

*Суб'єктивні* чинники, в свою чергу, залежать від особистості керівника, індивідуальних особливостей співробітників. Уміння керівництва згуртувати колектив, психологічна сумісність, задоволеність умовами праці, своїм статусом і роллю позначаються та утворюються стихійно на дружніх зв'язках, взаємних симпатіях і антипатіях.

Неформальна структура складається під впливом *психологічних механізмів регуляції колективної діяльності* – адаптації, комунікації, ідентифікації і інтеграції.

Соціально-психологічна *адаптація* передбачає активне прийняття і засвоєння цінностей і норм, сформованих традицій новими членами робочої групи. Без неї неможливо включення в неформальну структуру, використання прийнятих у цій групі форм реалізації індивідуальних якостей, самореалізація особистості. Отже, новопризначеному керівнику важливо не відкидати з ходу сформовані традиції, рахуватися з думкою колективу і його лідерів. Тим більше йому не слід протиставляти себе раніше начальнику, якщо він користувався заслуженою повагою.

*Комунікація* передбачає активний обмін інформацією та взаємне духовне збагачення членів групи. Через комунікацію здійснюється не тільки управління виробництвом, а й формування ціннісних орієнтацій і установок. Керівник повинен стежити за тим, щоб співробітники в розумних межах мали можливість спілкуватися один з одним і разом з тим в корені присікати обговорення подробиць особистого життя колег в їх відсутність, плітки й доноси.

*Ідентифікація* пов'язана з формуванням почуття належності до групи в процесі міжособистісного спілкування. Процес протікає на трьох рівнях: 1) емоційному – здатність співпереживання, або емпатії; 2) ціннісно-світоглядному – здатність стати на точку зору іншої людини; 3) поведінковому – відтворення зразків поведінки. В основі ідентифікації лежать механізми наслідування, звірення та захоплення. Обов'язок керівника – по можливості стежити за тим, щоб ідентифікація була позитивною, тобто щоб новачки наслідувати професійно і морально зрілим співробітникам.

Успішна реалізація процесу *інтеграції* призводить до перетворення колективу в згуртований, саморегулюючий соціальний організм, добре пристосований до спільно-індивідуальної діяльності. Організованість, спрацьованість і психологічна сумісність дозволяють робочій групі

самостійно вибирати оптимальні форми діяльності, що забезпечують успішне виконання завдання і найбільш повне розкриття індивідуальності, творчого потенціалу кожної особистості.

***Класифікація психотипів особистостей в робочій групі***

Соціально-психологічна (неформальна) структура робочої групи виступає як сукупність різних психотипів особистостей.

Існує безліч критеріїв класифікації особистостей.

З точки зору індивідуально-психологічних даних можлива типізація на основі фізичної конституції, особливостей нервової системи (Кречмер, Шелдон, І. Павлов). Сюди відносяться:

- досить популярний розподіл на астеників, піквіків і атлетів; сангвініків (сильний, урівноважений, рухливий), холериків (сильний, неврівноважений), флегматиків (сильний, урівноважений, інертний) і меланхоліків (слабий, неврівноважений, інертний);

- розроблений Юнгом розподіл на екстравертів (розташовані до спілкування, орієнтовані зовні) і інтровертів (не схильні до спілкування, орієнтовані всередину);

- типологія Хейманса – Ле Сенна (вісім типів особистостей, що розрізняються по емоційності, активності, вразливості) та ін.

З перерахованих вище психотипів особистості найбільше практичне значення має розподіл по *темпераменту*, під яким розуміється певне співвідношення міри емоційної стабільності і орієнтації або на самого себе, або на зовнішній світ.

Тут важливо враховувати, що:

- приналежність до того чи іншого типу визначається генетичною схильністю;

- „чистих” психотипів практично не існує;

- існує прямий зв'язок між темпераментом і діловими якостями конкретного індивіда.

У *холерика* немає стійких психічних реакцій, він непосидючий, метушливий, квапливий, для нього характерні різкість і прямотинність, він упертий, влучний у суперечці, зате не образливий і не злопам'ятний. Звідси випливає, що він схильний до конфліктів, не вміє слухати інших людей, схильний до ризику, погано працює з неживими предметами, тобто не годиться для рутинної роботи, яка вимагає терпіння тривалих переговорів. Його можливості як начальника обмежені, бажаний заступник-флегматик.

Інший набір особистісних якостей має *сангвінік*: починає справу з захопленням, але рідко доводить її до кінця, нестійкий в симпатіях і антипатіях, швидкий в прийнятті рішень, легко пристосовується до мінливих ділової ситуації. Контактний і легкий в спілкуванні, вміє слухати інших людей. Разом з тим його орієнтація на одушевлені предмети не дозволяє йому наполегливо працювати з діловими документами, персональними комп'ютерами. Сангвінік ідеально підходить для роботи з людьми, в тому числі як керівник.

Головна якість *флегматика* – орієнтація на неживі предмети, самого себе. Він спокійний і холоднокровний, послідовний і ґрунтовний в справах, терплячий, стійкий в симпатіях і антипатіях, байдужий до похвали. При цьому важливо пам'ятати, що його реакція на мінливу ділову ситуацію запізнюється, йому важко встановити зворотний емоційний зв'язок зі співрозмовником і, отже, спілкуватися, вести діловий діалог. Він прагматик в тому сенсі, що співрозмовник цікавий йому тільки в тому випадку, якщо він зацікавлений в ньому. Зате флегматик незамінний при роботі з документацією, це – ідеальний бухгалтер.

„Непорозуміння природи” – так деякі називають *меланхоліка*. Його головна риса – загострена чутливість до навколишнього світу. Це прекрасна якість, наприклад для художника, але вона негативно позначається на діловому спілкуванні. Меланхолік сором'язливий, недовірливий, уразливий, не вірить у свої сили, схильний до підозрілості. Поряд з цими якостями спілкування з іншими людьми ускладнюють скритність, прагнення замкнутися в собі, схильність до образного, а не понятійного мислення утрудняє аналіз ділової ситуації, але створює прекрасні передумови для діяльності, наприклад, в області реклами.

Під *соціально-психологічними якостями* маються на увазі соціальні установки, стереотипи мислення, ціннісні орієнтації. Такий підхід характерний для *Р. Мертона* (конформістські та девіантні типи) і *Е. Фромма* (накопичувальний і експлуататорський) та ін.

Для практики ділового спілкування найбільше значення має класифікація засновника соціометрії американського вченого Я. Морено, який досліджував неформальні стосунки в групі з точки зору розподілу симпатії і антипатій („зірки”, тобто неформальні лідери, і ізольовані члени групи, що представляють як би різні полюси неформальної структури).

Цікаву класифікацію запропонував російський вчений П. Шепель:

- колективісти – товариські, працівники, активно підтримують громадські починання;
- індивідуалісти – тяжіють до персональної відповідальності, самостійності;
- претензійністи – працівники, яким притаманно марнославство,
- образливість, бажання знаходитися в центрі уваги;
- наслідувачі – співробітники, що імітують чужі манери і що уникають ускладнень;
- пасивні – слабовільні працівники, не виявляють ініціативи;
- ізольовані – працівники з нестерпним характером.

У останні роки в науковій літературі, присвяченій діловому спілкуванню в робочій групі, багато уваги приділяється проблемі команди в робочому колективі. Кожен добре підготовлений керівник розуміє: як важливо створювати команди, знати мотиви і правила

об'єднання людей для ефективної діяльності, етапи становлення та розвитку команди і ті ролі, які беруть на себе члени команди.

Опора менеджера-керівника на колектив співробітників дозволяє відмовитися від тотального контролю і розвивати ефективний контроль, поширити повноваження в процесі виконання людьми своїх обов'язків, відмовитися від силового рішення питань, коли в цьому немає вашої нужди.

### **Список використаної літератури**

**1. Палеха Ю. І.** Етика ділових відносин : навч. посіб. / Ю. І. Палеха. – К. : Кондор, 2008. – 356 с. **2. Смелкова З. С.** Деловой человек: культура делового общения: Пособие и словарь-справочник / З. С. Смелкова. – М. : Академия, 1997. – 371 с.

### **Харченко Л. П. Моральні норми ділового спілкування у робочій групі**

У статті розглядаються основні питання етичних взаємовідношень в робочій групі, відношень між менеджером та співробітниками. Автор дає характеристику окремих сторін робочої групи, як організації, яка є опорою менеджерам в прийнятті рішення. Звертається увага читача що морально-психологічний клімат в організації і в робочій групі є засобом досягнення ефективних результатів діяльності всієї організації, так і роботи менеджера.

*Ключові слова:* робоча група, психологія робочої групи, комунікація, ідентифікація, інтеграція.

### **Харченко Л. П. Моральные нормы делового общения в рабочей группе**

В статье рассматриваются основные вопросы этических взаимоотношений в рабочей группе, отношений между менеджером и сотрудниками. Автор дает характеристику отдельных сторон рабочей группы, как организации, которая является опорой менеджерам в принятии решения. Обращается внимание читателя, что морально-психологический климат в организации и в рабочей группе является средством достижения эффективных результатов деятельности всей организации, так и работы менеджера.

*Ключевые слова:* рабочая группа, психология рабочей группы, коммуникация, идентификация, интеграция.

### **Kharchenko L. P. The moral norms of business communication in the working group**

This article discusses the basic issues of ethical relationships in the working group, relations between managers and staff. The author gives a characterization of individual parties of the working group, as an organization, which is the mainstay of the managers in the decision-making. Draws the

attention of the reader that the moral-psychological climate in the organization and in the working group is the means of achieving effective results of the activities of the entire organization, as well as the Manager's job.

*Key words:* working group, the psychology of the working group, communication, identification, integration.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

## **ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.011.3-051:796

**А. О. Артюшенко, О. Ф. Артюшенко**

### **МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ДОВІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

Готовність людини до свідомого і ефективного управління власною поведінкою і діяльністю пов'язується з такими поняттями, як „довільне управління”, „довільна регуляція”, „вольова регуляція” [3, с. 5]. Поняття „довільність” визначає навмисність і свідомість дій, тобто ці дії виконуються за волею самої людини [5, с. 6]. В основі будь-якої довільної дії знаходиться свідомість, розум, чітке уявлення мотиву-мети майбутньої діяльності, її значущості і доступності, а також аналіз зовнішніх труднощів і власних можливостей [4]. Все це впливає на самостійне і своєчасне прийняття адекватного рішення про спосіб дії, на створення у внутрішньому плані програми дій і на процес виконання з відповідною самооцінкою, самокорекцією і самоаналізом [1]. Все це складає основу функціональної системи, що забезпечує довільне управління поведінкою і діяльністю.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що змістова сутність поняття „готовність до довільного управління” залишається недостатньо вивченою. Частіше за все мова йде взагалі про здатність до діяльності, що, на нашу думку, не підкреслює значущості саме особистісних складових функціональної структури довільного управління поведінкою і діяльністю. В зв'язку з цим особливу актуальність набуває методика об'єктивної оцінки рівня готовності учнів до довільного управління власною поведінкою і руховою діяльністю, визначення вікової динаміки її показників і можливість їх формування за період навчання в загальноосвітній школі.

Виходячи з теоретичного аналізу, готовність до довільного управління ми розглядаємо як узагальнене поняття, що ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні складові цього поняття [2]. До структурних складових готовності учнів до довільного управління ми відносимо: мотиваційну, змістово-орієнтаційну, операційну.

В рамках цієї статті ми обмежимося вивченням показників мотиваційної складової готовності учнів загальноосвітньої школи до довільного управління власною поведінкою і руховою діяльністю.

**Мета дослідження** – визначити показники і вивчити рівні сформованості мотиваційної складової готовності учнів загальноосвітньої школи до довільного управління і руховою діяльністю.

З метою дослідження рівнів сформованості мотиваційної складової готовності учнів загальноосвітньої школи до довільного управління, а

також з метою з'ясування чинників, що впливають на її становлення нами був проведений констатувальний експеримент. Усього ним було охоплено 1037 учнів загальноосвітніх шкіл, серед яких: учні початкової школи – 347, учні середніх класів – 362, учні старших класів – 328. Експеримент проводився на базі Черкаських ЗОШ № 3, № 6, №26.

Нами було використано комплекс психодіагностичного інструментарію: методи спостереження за поведінкою учнів у процесі навчально-фізкультурної діяльності; методи анкетування, експертної оцінки, метод кількісної обробки отриманих даних.

*Показниками мотиваційної складової* були визначені: ставлення до фізичного вдосконалення, задоволеність результатами навчально-фізкультурної діяльності, пізнавальний інтерес і пізнавальна активність учнів.

Всі показники оцінювалися за 12-бальною шкалою. Рівень сформованості кожного конкретного показника визначався за кількістю балів: 11-12 балів – високий, 10 балів – достатній, 8-9 балів – середній і до 8 балів – низький рівень.

У процесі дослідження спочатку з'ясувався рівень сформованості чотирьох вищезазначених показників. Потім знаходилося середнє арифметичне шляхом поділу суми цих показників на їх кількість за кожним рівнем в експериментальній і контрольній групах учнів молодших класів, підлітків і старшокласників.

За результатами дослідження встановлено, що в молодших класах позитивно-активне й позитивне ставлення до уроків фізичної культури зафіксоване у 35,0 % респондентів ЕГ і 35,6% КГ, позитивно-пасивне ставлення у 44,0 % ЕГ і у 43,2 % КГ від загальної кількості дітей, що брали участь у констатувальному експерименті. Серед підлітків експериментальної групи 33,1 % продемонстрували позитивно-активне й позитивне ставлення до занять фізичною культурою і 44,0 % – позитивно-пасивне. В контрольній групі відповідно – 33,5 % і 47,3 %. Серед старшокласників кількість учнів, які мають позитивно-активне, позитивне, позитивно-пасивне й негативне ставлення до фізичного вдосконалення у порівнянні з підлітками суттєво не відрізняється (табл. 1).

Невизначене або негативно-пасивне ставлення до занять фізичною культурою продемонстрували 20,3 % учнів молодших класів, 21,3 % підлітків і 23,6 % старшокласників ЕГ. Характер ставлення учнів до фізичного вдосконалення практично однаковий в експериментальній і контрольній групах. В цілому можна вважати, що учні загальноосвітньої школи налаштовані на фізичне вдосконалення, в більшості випадків тому, що це є необхідним розділом навчання в школі.

Учням було також запропоновано визначити ступінь задоволення результатами занять фізичною культурою на уроках в школі. Одержані дані свідчать, що більшість учнів іноді або завжди задоволені результатами своєї діяльності на уроках фізичної культури. Разом з тим відсоток позитивних відповідей в учнів різного віку неоднаковий. Так у старшокласників в

порівняні з учнями початкових класів і з підлітками суттєво зменшується кількість школярів, які не визначились, або не задоволені власними результатами приблизно на 5 % як в експериментальній так і у контрольній групах і збільшується кількість іноді задоволених в порівнянні з підлітками на 7,9 %, а в порівнянні з учнями молодших класів на 6,9 % (табл. 2).

Таблиця 1

**Ставлення учнів загальноосвітньої школи до фізичного вдосконалення, %**

№	Характер ставлення	Група	Учні молодших класів		Підлітки		Учні старших класів	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	Позитивно-активне ставлення	Е	22	12,7	24	13,4	22	13,8
		К	23	13,0	24	13,2	23	13,9
2.	Позитивне ставлення	Е	38	22,3	36	19,7	34	21,0
		К	40	22,6	37	20,3	37	22,3
3.	Позитивно-пасивне ставлення	Е	75	44,0	86	47,3	73	45,3
		К	77	43,2	85	47,0	75	45,0
4.	Невизначене або негативне ставлення	Е	35	20,3	39	21,3	38	23,6
		К	36	20,5	39	22,0	39	23,5

В молодших класах кількість учнів, що не визначились або не задоволені результатами навчальної діяльності на уроках фізичної культури складає 20,3 % в ЕГ і 20,5 % в КГ. У підлітків ця кількість складає 21,3 % в ЕГ і 22,0 % в КГ, а в старших класах 23,6 % в ЕГ і 23,5 % в КГ. Аналіз отриманих даних показує, що більшість учнів демонструють наявність інтересу до фізичного вдосконалення взагалі або до окремих видів фізичних вправ, рухливих і спортивних ігор тощо (табл. 3). Так в учнів молодших класів, які брали участь в констатувальному експерименті, про наявність інтересу до занять фізичною культурою взагалі заявили 11,9 % респондентів ЕГ і 12,3 % КГ. Наявність інтересу до окремих фізичних вправ, ігор підтвердили 21,6 % учнів ЕГ і 21,2 % КГ %.

Таблиця 2

**Ступінь задоволення учнів загальноосвітньої школи результатами занять на уроках фізичної культури, %**

№	Характер відповіді	Група	Учні молодших класів		Підлітки		Учні старших класів	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	Дуже задоволені	Е	22	13,2	25	14,0	24	14,6
		К	24	13,4	26	14,3	24	14,5
2.	Задоволені	Е	39	23,2	42	23,0	30	18,7
		К	41	23,0	41	22,9	31	19,0
3.	Іноді задоволені	Е	77	45,2	80	44,2	84	52,1
		К	80	45,4	79	44,0	87	52,3
4.	Не визначились або не задоволені	Е	39	23,1	41	22,4	30	18,3
		К	41	22,9	42	23,4	30	17,9



Значна кількість учнів початкової школи демонструють наявність тільки декларативного інтересу до занять фізичними вправами, тобто інтересу на словах, що не завжди підкреслюється конкретними справами. Відсоток таких учнів в молодшому шкільному віці як в експериментальній так і в контрольній групах складає приблизно 45 %.

Таблиця 3

**Наявність пізнавального інтересу в учнів загальноосвітньої школи до фізичного вдосконалення, %**

№ п/п	Показники наявності інтересу	Група	Учні молодших класів		Підлітки		Учні старших класів	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	Наявність інтересу до занять	Е	20	11,9	22	12,2	20	12,3
		К	22	12,3	22	12,5	21	12,7
2.	Наявність інтересу до окремих вправ, ігор	Е	37	21,6	38	21,2	35	21,4
		К	38	21,2	38	21,0	36	21,6
3.	Наявність декларативного інтересу	Е	77	45,1	84	46,4	71	43,9
		К	79	44,7	84	46,5	73	44,0
4.	Байдужість або відсутність інтересу	Е	36	21,0	41	22,6	34	21,3
		К	38	21,4	40	22,4	36	22,0

Звертає на себе увагу переважна кількість учнів, які байдужі, не мають інтересу до фізичного вдосконалення або мають тільки декларований інтерес. Як в молодших класах так і у підлітків і у старшокласників кількість таких учнів складає від 66 % до 68 % від загальної кількості школярів, які брали участь в експерименті. Наявність інтересу у всіх вікових групах демонструють фактично тільки 33-35 % учнів.

Помічено, що учні з відносно високим рівнем рухової підготовленості відрізняються підвищеним інтересом до занять і більш високою пізнавальною активністю на уроках фізичної культури. При цьому інтерес виявляється не тільки до тих вправ, які добре засвоєні, а до будь-яких фізичних вправ і завдань.

Можна вважати, що рухова підготовленість учнів забезпечує впевненість у власних силах, успішність навчального процесу з фізичної культури, що в свою чергу сприяє формуванню пізнавального інтересу і мотивів подальшого фізичного вдосконалення, інакше кажучи мотиваційної складової готовності учнів до довільного управління власною поведінкою і діяльністю.

Серед учнів молодших класів 17,8 % проявляють високу ступінь пізнавальної активності, серед підлітків ця кількість складає 16,1 %, а у старшокласників – 15,9 %. Низький ступінь прояву пізнавальної активності на уроках фізичної культури в учнів початкової школи зафіксовано у 33,5 % респондентів, у підлітків складає 35,3 %, в учнів старших класів – 33,3 %. Середня ступінь прояву пізнавальної активності

в учнів різного віку відмічена експертами на рівні від 48,6 % до 50,8 % (табл. 4). У процесі дослідження спочатку з'ясувався рівень сформованості чотирьох вищезазначених показників.

Таблиця 4

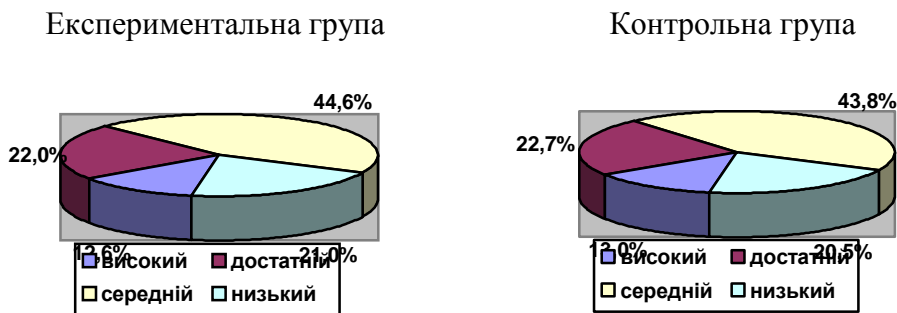
**Ступінь прояву пізнавальної активності в учнів загальноосвітньої школи на уроках фізичної культури, %**

№ п/п	Ступінь прояву пізнавальної активності	Група	Учні молодших класів		Підлітки		Учні старших класів	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	Висока	Е	23	13,8	26	14,6	22	13,4
		К	24	13,6	22	12,2	20	12,1
2.	Достатня	Е	36	20,9	31	17,0	30	18,5
		К	37	20,7	31	17,4	30	17,8
3.	Середня	Е	78	45,7	82	44,9	70	43,3
		К	82	46,6	80	44,4	75	45,4
4.	Низька	Е	33	19,6	43	23,5	40	24,8
		К	34	19,1	41	23,0	41	24,7

Потім знаходилося середнє арифметичне шляхом поділу суми цих показників на їх кількість за кожним рівнем в експериментальній і контрольній групах учнів молодших класів, підлітків і старшокласників.

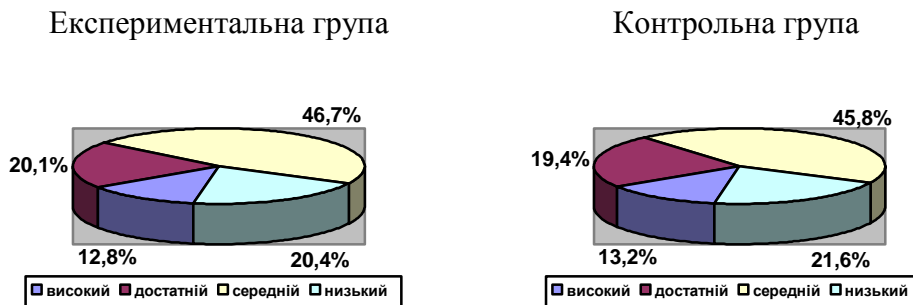
Так, до першої групи учнів, які характеризуються високим рівнем сформованості мотиваційної складової ми віднесли тих вихованців, які мають позитивно-активне ставлення до уроків фізичної культури, високий рівень пізнавального інтересу і пізнавальної активності у процесі фізичного вдосконалення. Їм властива адекватна самооцінка. Вихованці цієї групи дуже задоволені результатами занять на уроках фізичної культури й мають бажання подальшого фізичного вдосконалення у процесі виховання різноманітних фізичних вправ і завдань. Пізнаваний інтерес і пізнавальна активність в учнів цієї групи проявляється не тільки до окремих видів фізичних вправ, а і до спортивної діяльності взагалі.

Учні з високим рівнем сформованості мотиваційної складової в молодшому шкільному віці склали на 12,6 % ЕГ і 13,0 % КГ. В підлітковому віці кількість таких учнів була 12,8 % в ЕГ і 13,2 % в КГ. В старшому шкільному віці кількість учнів з високим рівнем сформованості мотиваційної складової в експериментальній і контрольній групах суттєво не змінилася (13,4 % ЕГ і 13,3 % КГ).



*Рис. 1.* Рівні сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління учнів молодшого шкільного віку, %

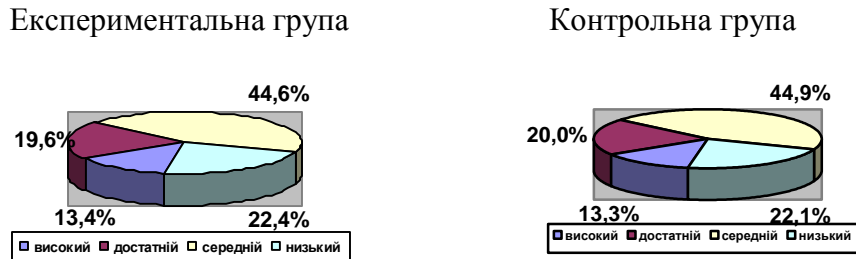
До другої групи увійшли учні, які мають достатній рівень сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління. Такі учні характеризуються позитивним ставленням до занять фізичною культурою і спортом, вони задоволені результатами цієї діяльності, але частіше за все проявляють інтерес до окремих фізичних вправ, рухливих ігор, які вже засвоєні. Учні другої групи проявляють достатньо високу ступінь пізнавальної активності на уроках фізичної культури, але така їх поведінка зумовлюється ситуативно-залежна від змісту, конкретних завдань, вимог і під впливом значимих дорослих.



*Рис. 2.* Рівні сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління учнів середнього шкільного віку, %

Учні із достатнім рівнем сформованості мотиваційної складової мають адекватну самооцінку, проявляють активність у процесі навчальних занять, беруть активну участь в змаганнях з окремих видів спорту. Учні з достатнім рівнем мотиваційної складової готовності до довільного управління складають експериментальну групу в молодшому шкільному віці на 22,0 %, в підлітковому віці на 20,1 % і в старшому шкільному віці на 19,6 %. В контрольну групу відповідно 22,7 % учнів початкової школи, 19,4 % підлітків і 20,0 % старшокласників. Третю групу складають учні, які володіють середнім рівнем сформованості мотиваційної складової. Ці учні характеризуються позитивно-пасивним

ставленням до занять фізичною культурою і спортом, виявляють частіше за все декларативний інтерес і переважно до окремих фізичних вправ. Характерною особливістю таких вихованців є середній ступінь прояву пізнавальної активності на уроках фізичної культури і, як правило, вибірково до окремих фізичних вправ і завдань.



*Рис. 3. Рівні сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління учнів старших класів, %*

Учні цієї групи незалежно від віку не завжди задоволені результатами навчально-фізкультурної діяльності. В основному вони бувають задоволені в тих випадках, коли виконуються вправи, які вже засвоєні та не потребують значних психологічних і фізичних зусиль. Результати педагогічних спостережень свідчать, що учні третьої групи, тобто з середнім рівнем сформованості мотиваційної складової завжди із задоволенням беруть участь в рухливих іграх. Можна вважати, що саме ігрова та змагальна діяльність є найбільш привабливою та ефективною для формування позитивного ставлення до фізичного вдосконалення, пізнавального інтересу і пізнавальної активності, які є складниками мотиваційної складової учнів.

В молодшому шкільному віці в експериментальну групу ввійшло 44,6 % учнів, які мали середній рівень сформованості мотиваційної мобільності, а контрольну групу 43,8 %. У підлітків 46,7 % таких учнів склали ЕГ і 45,8 % КГ, в старших класах 44,6 % ЕГ і 44,9 % КГ.

Четверту групу складають учні, у яких ми констатуємо низький рівень сформованості мотиваційної складової. Вихованці цієї групи в більшості випадків не визначилися зі ставленням до навчально-фізкультурної діяльності або мають негативне ставлення. В молодших класах учні цієї групи займаються на уроках фізичної культури не маючи пізнавального інтересу і пізнавальної активності, а тільки тому, що виконують обов'язки учня. Підлітки та старшокласники, які мають невизначене або негативно-пасивне ставлення, відвідують уроки фізичної культури частіше за все для того, щоб уникнути неприємностей за невиконання обов'язків учня. Таким чином учні, які складають групу з низьким рівнем сформованості мотиваційної складової демонструють в основному відсутність пізнавального інтересу і пізнавальної активності на уроках фізичної культури, поведуться пасивно і не виявляють

задоволеності результатами власної діяльності на уроках фізичної культури.

1. Розроблено критерії і показники для оцінки рівня сформованості в учнів загальноосвітньої школи мотиваційної складової готовності до довільного управління. До показників мотиваційної складової віднесено: ставлення, пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, задоволеність результатами занять фізичною культурою і спортом.

2. За результатами констатувального етапу дослідження здійснено аналіз показників мотиваційної складової учнів загальноосвітньої школи. У всіх вікових періодах учні з середнім і низьким рівнями сформованості показників мотиваційної складової склали більше половини від загальної кількості респондентів: в учнів молодших класів 67,4 % в ЕГ і 66,6 % в КГ, у підлітків 64,3 % в ЕГ і 63,0 % в КГ, у старшокласників 65,4 % в ЕГ і 65,5 % в КГ. Високий і достатній рівні в експериментальних і контрольних класах відмічається на рівні 32,0-33,0 % в учнів початкової школи, 35,0-36,0 % у підлітків і 33,5-34,5 % у старшокласників.

Ці показники стали основою для виявлення чотирьох умовних груп учнів, які відповідають високому, достатньому, середньому та низькому рівням сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління руховою діяльністю.

Результати констатувального експерименту свідчать, що відсоткове співвідношення кількісного складу умовних груп з високим, достатнім, середнім і низьким рівнями мотиваційної складової в учнів молодших класів, у підлітків і у старшокласників практично однакове. Це дає підстави вважати, що уроки з фізичної культури протягом всього навчання в загальноосвітній школі не мають суттєвого впливу на формування в учнів позитивного ставлення, пізнавального інтересу, пізнавальної активності у процесі занять. Про це свідчить також низька ступінь задоволення результатами занять на уроках фізичної культури в учнів різного віку. Кількість незадоволених або іноді задоволених складає до 70 % в кожній віковій групі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним, на нашу думку, є подальше вивчення теоретико-методичних питань функціональної структури готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю.

#### **Список використаної літератури**

**1. Анохин П. Н.** Очерки по физиологии функциональных систем / П. Н. Анохин. – М. : Педагогика, 1975. – 447 с. **2. Артюшенко А. О.** Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю / А. О. Артюшенко // Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХХІІІ, 2010. – № 5. – С. 6–9. **3. Бернштейн Н. А.** О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с. **4. Запорожець А. В.** Избранные психологические

труды / А. В. Запорожец // Развитие произвольных движений. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с. **5. Ильин Е. Н.** Психология воли / Е. Н. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с. **6. Платонов В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : «Олимпийская литература», 1997. – 584 с. **7. Сеченов И. П.** Избранные произведения / И. П. Сеченов. – М. : Педагогика, 1953. – 137 с.

**Артюшенко А. О., Артюшенко О. Ф. Мотиваційна складова готовності учнів до довільного управління руховою діяльністю**

Розроблено критерії і показники для оцінки рівня сформованості в учнів загальноосвітньої школи мотиваційної складової готовності до довільного управління. Визначено чотири умовних групи учнів, які відповідають високому, достатньому, середньому та низькому рівням сформованості мотиваційної складової готовності до довільного управління. З'ясовано, що протягом всього навчання в загальноосвітній школі уроки фізичної культури не мають суттєвого впливу на формування в учнів показників мотиваційної складової, а саме позитивного ставлення, пізнавального інтересу, пізнавальної активності.

*Ключові слова:* мотиваційна складова, критерії, показники, рівні, довільне управління.

**Артюшенко А. А., Артюшенко А. Ф. Мотивационная составляющая готовности учащихся к произвольному управлению двигательной деятельностью**

Разработаны критерии и показатели для оценки уровня сформированности у учащихся общеобразовательной школы мотивационной составляющей готовности к произвольному управлению. Определено четыре условных группы учащихся, которые соответствуют высокому, достаточному, среднему и низкому уровням сформированности мотивационной составляющей готовности к произвольному управлению. Выяснено, что на протяжении всего обучения в общеобразовательной школе уроки физической культуры не имеют существенного влияния на формирование у учащихся показателей мотивационной составляющей, а именно позитивного отношения, познавательного интереса, познавательной активности.

*Ключевые слова:* мотивационная составляющая, критерии, показатели, уровни, произвольное управление.

**Artyushenko A. O., Artyushenko O. F. The motivational constituent of readiness of students to the arbitrary management motive activity**

Criteria and indexes are developed for the estimation of level of formed for the students of general school of motivational component readiness to the arbitrary management. Certainly four conditional groups of students, which answer the high, sufficient, medium-and-low levels of formed of motivational component readiness to the arbitrary management. It is found out, that during

all studies at general school the lessons of physical culture do not have a substantial influence on forming for the students of indexes of motivational constituent, namely positive relation, cognitive interest, cognitive activity.

*Key words:* motivational constituent, criteria, indexes, levels, arbitrary management.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 159.947-057.874-053.67

**О. Ф. Артюшенко, А. О. Артюшенко, В. Л. Волков**

### **ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У процесі навчання в загальноосвітній школі проблема формування життєвої активності, здатності до постійного самовдосконалення є однією з найбільш складних проблем. Життєва активність пов'язується з волею людини, з такими вольовими якостями як ініціативність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість та ін [4; 6; 8]. Виховання необхідних вольових якостей і здібностей до вольової регуляції є складовою частиною виховання особистості, яка діє на основі свідомих спонукань [1; 3; 5; 6; 9]. Зацікавленість суспільства в розробці науково обгрунтованої системи формування особистості, яка володіє у тому числі й необхідними вольовими якостями, потребує поглиблених досліджень теоретичних і методологічних проблем волі, розробки методичної оснащення експериментальних досліджень і методів діагностики вольових якостей. Однак, визнати рівень дослідження проблеми волі таким, що відповідає сучасним вимогам суспільства до кожної конкретної людини, не є можливим.

Багатьма авторами воля розглядається як певна сукупність вольових якостей, яка характеризує досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки. В свою чергу поняття вольова якість визначається як відносно стійке особистісне утворення, яке не обмежується конкретною ситуацією і проявляється в вольовому зусиллі при долатті труднощів. Б. Смирнов [8] називає вольовими якостями особистості конкретні прояви волі, обумовлені характером подоланих перешкод. Вольові якості за Є. Ільїним [6] – це здатність до вольової регуляції, що виявляється в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером подоланих труднощів.

В цілому можна констатувати, що вольові якості належать до розряду найсуттєвіших у характеристиці особистості. У працях психологів пропонується ґрунтовне розкриття їх змісту. Проте, різні

автори по різному характеризують вольові якості. В поглядах психологів зустрічаються істотні розбіжності з приводу сутності, змісту, кількості і класифікації вольових якостей [5; 6; 9]. Навіть у підручниках з психології сутність вольових якостей визначається не однаково. В одних говориться, що це прояв волі, в інших – здатність, у третіх – уміння переборювати різні труднощі, керувати собою, тощо. Все це підкреслює актуальність проблеми вольової регуляції.

Беручи до уваги актуальність і практичну значущість даної проблеми *метою дослідження* було вивчення типологічних особливостей прояву вольових якостей в учнів старшого шкільного віку.

Для вивчення особливостей прояву вольових якостей у старшокласників загальноосвітньої школи був проведений констатувальний експеримент. В експерименті брали участь учні 15 – 17 років (всього 342 учня).

Для оцінки вольових якостей в учнів у процесі виконання фізичних вправ на уроках фізичної культури за основу була взята методика А. Висоцького [5].

Оцінка здійснювалася трьома експертами відповідно до наданої характеристики кожної вольової якості за п'ятибальною системою. Оцінювалися дев'ять вольових якостей, що найчастіше зустрічаються в літературі, це зокрема: цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, рішучість, сміливість, витримка, самовладання, ініціативність, самостійність. З трьох оцінок експертів виводилася середня по кожній вольовій якості. Отримані в такий спосіб дані були використані нами для вивчення взаємозв'язку вольових якостей в учнів.

Для кількісної оцінки рівня прояву окремих вольових якостей старшокласників загальноосвітньої школи були розроблені нові і модифіковані відомі раніше тестові вправи. Принциповий підхід для модифікації і розробки тестових завдань базувався на рекомендаціях А. Висоцького [5], К. Бабаяна [3], Є. Ільїна [6], Б. Смирнова [8].

Для оцінки переважно сміливості та рішучості використовувалася різниця в результаті вистрибування в гору з місця на підлозі і на тумбочці розміром 50 x 50 см і заввишки 1 метр.

Переважно самовладання оцінювалося по показникам ЧСС (частоти серцевих скорочень) в різних ситуаціях, наприклад перед виконанням складних завдань, в залежності від вказівок ззовні, самонаказів, самооблізації. Для оцінювання наполегливості використовувався тест на затримку дихання, фізична вправа на витривалість і тестове завдання на концентрацію (стійкість) уваги, а також силові вправи статичного й динамічного характеру.

Розглядаючи показники вольових якостей старшокласників загальноосвітньої школи (табл. 1.) можна зробити висновок, що оцінки всіх основних вольових якостей суттєво не відрізняються. Так, в учнів 15 років із дев'яти вольових якостей чотири (рішучість, витримка, самовладання, ініціативність) оцінені в 3,5 бали, а наполегливість,



завзятість, сміливість і самостійність в 3,6 бали. Тільки цілеспрямованість оцінюється 3,4 балами.

В учнів 16 років п'ять вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, сміливість, витримка, самостійність) оцінені однаково в 3,6 бали, а наполегливість, завзятість, самовладання, ініціативність в 3,7 бали.

У віці 17 років тільки витримка, самовладання і ініціативність оцінюються 3,6 балами, інші шість вольових якостей оцінені вище – 3,8 – 3,9 бали. Таким чином, всередині кожного вікового періоду (15, 16, 17 років) оцінки різних вольових якостей суттєво не відрізняються. Різниця у більшості випадків складає 0,1 – 0,2 бали. Розходження в оцінках між віковими групами значніші. Наприклад, цілеспрямованість у віці 15 років оцінюється в 3,4 бала, а у віці 17 років – 3,8 бала (різниця складає 0,4 бала), рішучість у віці 15 років оцінюється в 3,5 бала, а в учнів 17 років 3,9 бала (різниця 0,4 бала). Отримані дані дозволяють констатувати тенденцію до підвищення рівня вольових якостей у старшокласників від 15 років до 17 років.

*Таблиця 1*

Показники вольових якостей старшокласників загальноосвітньої школи за результатами експертної оцінки ( $X \pm m$ )

№ п/п	Вольові якості, бали	Вік, роки		
		15	16	17
1	Цілеспрямованість	3,4±0,06	3,6±0,07	3,8±0,06
2	Наполегливість	3,6±0,07	3,7±0,08	3,8±0,08
3	Завзятість	3,6±0,08	3,7±0,06	3,8±0,06
4	Рішучість	3,5±0,07	3,6±0,06	3,9±0,08
5	Сміливість	3,6±0,08	3,6±0,09	3,8±0,09
6	Витримка	3,5±0,06	3,6±0,1	3,6±0,07
7	Самовладання	3,5±0,07	3,7±0,08	3,6±0,08
8	Ініціативність	3,5±0,08	3,7±0,07	3,6±0,1
9	Самостійність	3,6±0,09	3,6±0,08	3,9±0,09

Найбільш суттєвий приріст спостерігається в оцінках цілеспрямованості, рішучості, самостійності. Практично немає змін в рівні прояву витримки, самовладання, ініціативності. На помітне зниження оцінки вольових якостей витримки і самовладання в середньому шкільному віці вказував А. Висоцький [5]. На думку автора, це може бути пов'язано з процесом статевого дозрівання, який змінює нейродинаміку (збільшує рухливість нервових процесів, а це, в свою чергу, веде до зміни вольової сфери). Помітне зниження витримки і самовладання в середньому шкільному віці відмічено також в роботі А. Артюшенка [2]. Можна вважати, що відносно низька оцінка цих вольових якостей у старшокласників є наслідком процесів вікового розвитку, які відбувалися в середньому шкільному віці.

Деякі автори [1; 5; 9] відмічали нерівномірність вікового становлення вольової сфери в учнів загальноосвітньої школи. За даними авторів в період статевого дозрівання найбільш яскраво проявляється сміливість, по закінченні цього періоду (в 15 – 16 років) збільшується терплячість.

У нашому випадку такі вольові якості як рішучість і сміливість у старшокласників різного віку також оцінені експертами неоднаково. Найбільш висока оцінка за рішучість виставлена учням 17 років – 3,9 бала, а найменша – 3,5 бала – учням 15 років. Аналогічна тенденція відмічається і в оцінці сміливості (табл. 1.). Фактично, аналіз одержаних даних показує, що у старшокласників від 15 до 17 років більшість вольових якостей за результатами експертної оцінки зростає.

З метою вивчення взаємозв'язку між різними вольовими якостями був використаний кореляційний аналіз. Розраховувалися коефіцієнти кореляції між усіма дев'ятьма досліджуваними вольовими якостями у старшокласників 15, 16 і 17 років. В результаті аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками вольових якостей можна стверджувати, що рівень їхньої взаємозалежності у вікових періодах від 15 до 17 років дуже високий. У групі старшокласників 16 років відмічаються найбільші значення коефіцієнтів кореляції між вольовими якостями (від 0,60 до 0,92).

В групі учнів 17 років відмічається значення коефіцієнтів кореляції між вольовими якостями в межах від 0,54 до 0,89. На цьому фоні звертає на себе увагу відносно занижений рівень кореляційного взаємозв'язку між витримкою, самовладанням, ініціативністю та іншими вольовими якостями (значення коефіцієнтів кореляції в межах 0,36-0,59). Аналогічні результати були отримані під час вивчення особливостей взаємозв'язку вольових якостей в учнів середнього шкільного віку [1]. А. Висоцький [5], пояснював це явище докорінною перебудовою структури вольової активності, що починається в підлітковому віці. В підлітковому віці, на думку автора, вольова сфера учнів дуже суперечлива, оскільки механізми вольової активності ще недостатньо сформовані. В той же час підлітки, на відміну від школярів молодших класів, значно частіше регулюють своє поведіння на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції), яка у старшокласників, на думку Є. Ільїна [6] відіграє вирішальну роль у вольовій регуляції. Отримані дані, а саме високий рівень кореляційних взаємозв'язків, фактично підтверджують, що формування окремих вольових якостей може мати позитивний перенос і на інші якості і на вольову поведінку в цілому.

Все це, на наш погляд, свідчить про необхідність комплексного вивчення показників вольових і фізичних якостей, а також психофізіологічних функцій та їхнього взаємозв'язку.

За результатами наших досліджень у вольовій активності старшокласників спостерігаються суттєві індивідуальні відмінності, які в основному мають характерні, типові риси. Тому розподіл

старшокласників на типологічні групи за найбільш характерними ознаками вольових проявів є, на наш погляд, доцільним.

В якості основних характеристик вольової активності А. Висоцький [5] називає силу, стійкість, широту (повноту). Саме за цими показниками автор визначив типи учнів з вольової активності.

За результатами власного констатувального експерименту нами також визначені три типи учнів за показниками вольової активності. За нашими даними, старшокласники не тільки суттєво відрізняються між собою за рівнем прояву вольових якостей, а й по їхній стійкості та широті. Саме співвідношення цих показників вольової активності є найбільш характерною особливістю визначених типологічних груп учнів.

Показником сили вольових якостей ми вважали найвищий рівень прояву вольового зусилля під час виконання однієї із тестових фізичних вправ.

Показником стійкості вольової активності вважалась здатність учнів утримувати високий рівень вольових зусиль протягом досить тривалого часу або під час виконання декількох спроб.

Показником широти (повноти) вольової активності вважалась здатність проявляти вольові зусилля на досить високому рівні при виконанні всіх або більшості фізичних вправ і завдань.

Визначені таким чином типологічні групи старшокласників охоплюють в нашому випадку 100% досліджуваних учнів (табл. 2).

Отримані нами дані не повністю співпадають з результатами досліджень А. Висоцького [5]. Автор визначає позитивну і негативну спрямованість вольової активності особистості. При цьому кількість учнів з негативною спрямованістю за його даними складає 10%. А. Висоцький стверджує, що вольова активність цих учнів характеризується такими ж ознаками, що і у представників перших трьох типів, але відрізняється зворотною спрямованістю (негативною).

*Таблиця 2*

Кількісний склад типологічних груп учнів, визначених за показниками сили, стійкості і широти (повноти) вольової активності

№ п/п	Тип	Кількість учнів, %		
		15 років	16 років	17 років
1	А	28,4	24,7	25,2
2	Б	37,0	38,2	39,0
3	В	34,6	37,1	35,8

В складі наших досліджуваних старшокласників не було зафіксовано учнів з яскраво вираженою негативною спрямованістю вольової активності. Можливо це можна пояснити тим, що деякі учні не потрапили до числа наших досліджуваних в зв'язку з їх відсутністю на уроках фізичної культури. Саме під час уроків фізичної культури ми працювали з учнями за програмою дослідження.

За даними А. Висоцького [5], найбільшим за кількістю є перший тип учнів (34,8%), другий тип – 28,5% і третій приблизно 25%. В

нашому випадку в першій типологічній групі (тип А) найменший відсоток учнів із числа досліджуваних (від 24,7 % у віці 16 років до 28,4 % у 15-річних). Найбільша кількість учнів представлена в другій типологічній групі (Б) – 37-39 %. Другою за кількісним складом є третя типологічна група (В) – від 34,6 % до 37,1 %.

Деякі розходження за кількісним складом типологічних груп учнів, визначених в процесі нашого дослідження і представлених у роботі А. Висоцького [5], на нашу думку, не мають великого практичного значення і пояснюються природними особливостями організації дослідів:

- а) різний вік учнів;
- б) різні соціально-географічні умови;
- в) особливості самої методики визначення типів вольової активності.

В цілому визначення за вольовими проявами типів учнів має не тільки теоретичне, але й велике практичне значення, тому що сприяє педагогам і батькам точніше виявити недоліки у вольовому розвитку школярів і окреслити шляхи цілеспрямованого формування вольових якостей.

1. Отримані дані дозволяють констатувати тенденцію до підвищення рівня вольових якостей у старшокласників з віком від 15 до 17 років. При цьому найбільш суттєвий приріст спостерігається в оцінках цілеспрямованості, рішучості, самостійності; практично немає змін в рівні прояву витримки, самовладання, ініціативності.

Результати аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками вольових якостей свідчать про високий рівень їхньої взаємозалежності у старшокласників 15, 16, 17 років. Найбільші значення коефіцієнтів кореляції між вольовими якостями відмічаються в групі учнів 16 років – від 0,60 до 0,92.

2. Результати дослідження свідчать про суттєві індивідуальні відмінності за силою, стійкістю і широтою (повнотою) вольової активності учнів старших класів. Співвідношення цих показників було взято за основу при розподілі старшокласників на типологічні групи.

*До першого типу* відносяться учні з високим рівнем прояву вольових якостей при високій стійкості й широті вольової активності.

*Другий тип* відрізняється здатністю до прояву вольових якостей на досить високому рівні, але при недостатній стійкості й повноті.

*Третій тип* старшокласників характеризується слабо вираженою вольовою активністю, що спостерігається при виконанні всіх фізичних вправ і завдань. Заняття фізичними вправами їх фактично не цікавлять.

Найменший відсоток учнів з числа досліджуваних відмічається в першій типологічній групі (до 28 %), другою за кількісним складом є третя типологічна група (до 37,1 %). Найбільша кількість учнів представлена в другій типологічній групі (37-39 %).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку волі у старшокласників загальноосвітньої школи. Подальшого

дослідження вимагає обґрунтування нових методик і критеріїв для оцінювання вольових якостей, визначення педагогічних умов формування учнів у процесі фізичного виховання.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Артющенко А. О.** Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. О. Артющенко. – К., 2003. – 20 с.
- 2. Артющенко П. О.** Вольові якості старшокласників загальноосвітньої школи // П. О. Артющенко / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2007. – № 7. – С. 16 – 19.
- 3. Бабаян К. Л.** Анализ структуры волевых качеств и особенности их проявления в процессе воспитания спортсменов / К. Л. Бабаян / Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1970. – 21 с.
- 4. Бех І. Д.** Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Логос, 1995. – 202 с.
- 5. Высоцкий А. И.** Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения : автореф. дисс. ... докт. психолог. наук / А. И. Высоцкий. – Л., 1982. – 40 с.
- 6. Ильин Е. П.** Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Русь, 2000. – 288 с.
- 7. Комогоркин В. А.** Индивидуальные особенности волевой активности школьников-подростков / В. А. Комогоркин / Автореф. дис...канд. пед. наук. – К., 1979. – 22 с.
- 8. Смирнов Б. Н.** Психологические основы воспитания воли в физическом воспитании и спорте / Б. Н. Смирнов // Психология / Под ред. А. Ц. Пуни. – М. : ФИС, 1984. – С. 41 – 52.
- 9. Шульга Т. И.** Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания : автореф. дисс. ... канд. психолог. наук / Т. И. Шульга. – М., 1986. – 16 с.

#### **Артющенко О. Ф., Артющенко А. О., Волков В. Л. Типологічні особливості прояву вольових якостей в учнів старшого шкільного віку**

У роботі розглядаються вікові й типологічні особливості вольових якостей старшокласників загальноосвітньої школи. Відмічається тенденція до підвищення рівня вольових якостей з віком від 15 до 17 років. Результати кореляційного аналізу засвідчили високий рівень взаємозалежності вольових якостей. Зафіксовані суттєві індивідуальні відмінності за силою, стійкістю і широтою (повнотою) вольової активності. За співвідношенням цих показників було виділено три типологічні групи учнів середнього шкільного віку, які суттєво відрізняються за рівнем прояву вольових якостей і здатності до вольової регуляції.

*Ключові слова:* старшокласники, вольові якості, вікові особливості, типологічні групи, вольова активність.

**Артюшенко А. Ф.,            Артюшенко А. А.,            Волков В. Л.  
Типологические особенности проявления волевых качеств у  
учащихся старшего школьного возраста**

В работе рассматриваются возрастные и типологические особенности волевых качеств старшеклассников общеобразовательной школы. Отмечается тенденция к повышению уровня волевых качеств с возрастом от 15 до 17 лет. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о высоком уровне взаимозависимости волевых качеств. Зафиксированы существенные индивидуальные отличия по силе, устойчивости и широте (полноте) волевой активности. По соотношениям этих показателей были выделены три типологические группы старшеклассников.

*Ключевые слова:* старшеклассники, волевые качества, возрастные особенности, типологические группы, волевая активность.

**Artyushenko A. A.,    Artyushenko A. F.,    Volkov V. L.    Typology  
features of display of volitional qualities at students senior school age**

The age-related and typology features of volitional internalss of senior pupils of general school are In-process examined. A tendency is marked to the increase of level of volitional internalss with age 17 from 15 to. The results of cross-correlation analysis testify to the high level to interdependence of volitional internalss. Substantial individual differences are fixed on force, stability and breadth(полноте) of volitional activity. On correlations of these indexes three typology groups of senior pupils were distinguished.

*Key words:* senior pupils, volitional internalss, age-related features, typology groups, volitional.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.3.011.3(477)

**Т. М. Будаг'яниц**

**НОВИЙ ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ  
ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ**

Постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 № 462 „Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти” затверджено новий Державний стандарт, який розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів; визначає зміст початкової загальної освіти, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності,

інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [2].

Ураховуючи цю подію, 2012 рік Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України визначено роком переходу початкової школи на новий Державний стандарт. Тому метою даної статті стало розкриття змісту та основних завдань щодо впровадження нового стандарту початкової загальної освіти в сучасну школу.

Передусім, слід зазначити, що перехід на новий стандарт – об'єктивна вимога часу і рівня розвитку сучасного покоління дітей, що в останні роки вимагали змістовного удосконалення Базового навчального плану початкової загальної освіти. І таке удосконалення відбулося не спонтанно, а на основі ретельного вивчення зарубіжного досвіду, урахування кращих традицій вітчизняної освіти, широкого обговорення освітянами і науковцями на сторінках періодичних видань та Інтернет-сайті Міністерства освіти і науки, молоді та спорту.

Аналіз досліджуваного документу, багаторічний досвід роботи в початковій школі дозволив нам виділити найбільш вагомі позитивні інновації, які і будуть визначати нашу професійну діяльність у школі в же з 1 вересня 2012 р. До них належать:

- забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової загальної освіти;
- особистісно-орієнтований підхід в навчально-виховному процесі початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів;
- формування ключових компетентностей учнів початкових класів, зокрема, загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної;
- розроблення єдиного змісту стандарту для всіх мов навчання;
- використання здоров'язбережувальних технологій;
- екологічна спрямованість освіти;
- вивчення іноземної мови з 1 класу в усіх загальноосвітніх навчальних закладах;
- посилення природничої складової стандарту, зокрема введення нової освітньої галузі „Природознавство” та передбачення Базовим навчальним планом на вивчення цього предмету по 2 тижневі години у 1 – 4 класах;
- упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів;

- виокремлення в освітній галузі „Технології” змістовної лінії „Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями” і передбачення Базовим навчальним планом по 2 тижневі години у 2 – 4 класах на зазначену освітню галузь.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти зорієнтований на соціалізацію особистості молодшого школяра.

Зміст стандарту за результатами широкого обговорення проекту документа максимально розвантажений, логічно вибудований, доступний для авторів навчальних програм (педагогічних працівників, учителів початкових класів, методистів, наукових працівників).

У змісті кожної освітньої галузі передбачено діяльнісну лінію.

На варіативну складову відведено по 2 години у 1, 2, 3 та 4 класах.

Визначаючи відмінність нового стандарту від попереднього, ми все ж таки вважаємо за необхідне охарактеризувати зміст стандарту більш ретельно, щоб детально познайомити читача з документом, який буде потім визначати зміст базової та повної загальної середньої освіти, Державні стандарти яких також було затверджено Урядом постановою від 23 листопада 2011 р. № 1392 і впровадження яких передбачається на наступні роки: у частині базової загальної середньої освіти з 1 вересня 2013 р., а в частині повної загальної середньої освіти – з 1 вересня 2018 року.

Державний стандарт початкової загальної освіти складається з:

- базового навчального плану початкової загальної освіти;
- загальної характеристики інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти;
- державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Базовий навчальний план визначає зміст і структуру початкової загальної освіти за допомогою *інваріантної* і *варіативної* складових, якими встановлюється погодинне співвідношення між освітніми галузями, гранично допустиме тижневе навантаження учнів та загальнотижнева кількість годин.

*Інваріантна складова* змісту початкової загальної освіти формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

Інваріантна складова змісту початкової загальної освіти визначається за допомогою таких освітніх галузей, як „Мови і літератури”, „Математика”, „Природознавство”, „Суспільствознавство”, „Здоров'я і фізична культура”, „Технології” та „Мистецтво”.

В інваріантній складовій Базового навчального плану визначено мінімально необхідну кількість навчальних годин на вивчення кожної освітньої галузі.

*Варіативна складова* Базового навчального плану визначається загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей



регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань батьків, або осіб, які їх замінюють. У початкових класах варіативна складова включає години, які виділяються на вивчення навчальних предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять з учнями [2].

У цілому, вивчення предметів, включених до інваріантної та варіативної складових, дає змогу забезпечити належний рівень загальноосвітньої підготовки і соціально-особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти поставило перед державою та освітянами ряд завдань, термінове вирішення яких необхідне для успішного реформування початкової школи. Серед них найважливішими, на наш погляд, є:

- забезпечення підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації) учителів початкових класів, які відтепер будуть працювати за новим Державним стандартом;
- проведення педагогічних рад за тематикою „Готовність початкової школи до впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти”;
- проведення днів відкритих дверей та ознайомлення батьків першокласників з першою вчителькою та навчальним середовищем, у якому перебуватимуть їхні діти;
- проведення конференцій, батьківських зборів у старших групах дошкільних навчальних закладів, днів відкритих дверей, консультпунктів з метою обговорення проблем успішної адаптації першокласників, різноманітних семінарів-практикумів з проблем підготовки учнів до шкільного життя;
- проведення консультацій для батьків дітей дошкільного віку з особливими потребами щодо подальшого навчання їх дітей в інклюзивних та інтегрованих класах;
- облаштування приміщень для організації тематичних рухливих ігор, ігрових кімнат, ігрових майданчиків;
- облаштування (у разі потреби) кімнат для денного відпочинку (сну) в групі продовженого дня, сформованої з учнів першого класу;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- видання навчально-методичних посібників для вчителів початкових класів для організації навчального процесу за всіма освітніми галузями;
- озброєння молодших школярів підручниками та іншими засобами навчання, що забезпечать засвоєння змісту нового стандарту та ін. [1].

Таким чином, введення, починаючи з 1 вересня 2012 року нового Державного стандарту початкової загальної освіти, є важливим кроком реформування освіти в Україні відповідно до вимог сучасності та рівня

розвитку дітей. Новий стандарт передбачає формування ключових компетентностей учнів початкових класів, зокрема, загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної та ін. Маючи чіткий і зрозумілий зміст Базового навчального плану, зокрема в його інваріантній частині, стандарт забезпечить усебічний розвиток усіх дітей відповідно до визначеного змісту й обсягу навчальної інформації, а його варіативна частина дозволить розвиватися учням відповідно до власних потреб, задатків та інтересів. Тому подальший розвиток даної теми ми вбачаємо в розробці інформаційного й навчально-методичного забезпечення освітнього процесу початкової школи відповідно до вимог нового стандарту.

### **Список використаної літератури**

**1. Міська** науково-методична конференція „Впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти у 2012 – 2013 н. р.” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.guon.kiev.ua/?q=node/3124> **2. Про** затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)

#### **Будаг'янц Т. М. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти: зміст та шляхи впровадження**

У статті розкрито зміст нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що визначає основні компетентності, які повинні бути сформовані в учнів початкової школи; містить базовий навчальний план, зміст інваріантної та рекомендації щодо планування варіативної частини навчального плану. Визначаються першочергові завдання діяльності держави та освітян щодо успішного впровадження нового стандарту в освітній процес початкової школи.

*Ключові слова:* Державний стандарт початкової загальної освіти, базовий навчальний план, інваріантна та варіативна складові.

#### **Будагьянц Т. Н. Новый Государственный стандарт начального общего образования: содержание и пути внедрения**

В статье раскрыто содержание нового Государственного стандарта начального общего образования, который определяет основные компетентности, которые должны быть сформированы у учащихся начальной школы; содержит базовый учебный план, его инвариантную часть и рекомендации по планированию вариативной части. Определяются первоочередные задачи деятельности государства и педагогов относительно успешного внедрения нового стандарта в образовательный процесс начальной школы.

*Ключевые слова:* Государственный стандарт начального общего образования, базовый учебный план, инвариантная и вариативная составляющие.

**Budagyants T. N. New State standard primary education: content and ways of implementation**

The article explores the contents of the new State standard primary education, which defines the competencies that should be formed in elementary school children, contains core curriculum content invariant and recommendations for curriculum planning curriculum. Identify priorities of the state and educators regarding the successful implementation of the new standard in the educational process of primary school.

*Key words:* State standard primary education, basic curriculum invariant and variable components.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.  
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3-051:[378.016:008](477.87)

**М. М. Демчак**

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ  
ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ**

Закарпаття є одним із регіонів України, в якому компактно проживають люди різних національностей: українці, росіяни, угорці, словаки, румуни, німці та ін. Так склалося історично, що закарпатський регіон, впродовж тисячоліття входив до складу Європи: спочатку як одна із областей Угорщини, пізніше (1919-1939 рр.) як окремий територіальний округ Чехословаччини (1919-1939 рр.). Разом з тим, саме наша земля подарувала світу талановитих науковців, педагогів, політичних діячів, для яких вільне володіння кількома європейськими мовами вважалося нормою. Окрім цього, знання іноземних мов відкривало шлях до вищих навчальних закладів Європи.

Як відмічає Л. Коваль, сучасна початкова школа є варіативною за типами навчальних закладів, методичним забезпеченням і разом з тим, покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Винятково важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, враховувати в професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти. Майбутні

вчителі повинні орієнтуватися не лише в типових педагогічних ситуаціях, але й уміти організовувати навчальну діяльність молодших школярів в умовах варіативності навчально-виховного процесу в початковій школі на основі використання сучасних навчальних технологій [9].

Як зауважує Р. Скоробогатова, майбутніх вчителів початкової школи необхідно забезпечити професійною, спеціальною і гуманітарною підготовкою, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, утвореної, культури, оскільки саме вони закладають фундамент розвитку дитини. Професійна підготовка повинна забезпечувати глибоке знання, розуміння суті суспільства і людини, їх взаємозв'язки в процесі розвитку [14].

На нашу думку, сучасний вчитель повинен бути підготовленим до діяльності у полікультурному середовищі, що передбачає володіння основами полікультурної освіти та досвідом організації педагогічної взаємодії з молодшими школярами в умовах полікультурності.

Проблема підготовки вчителя початкових класів тісно пов'язана з питаннями розвитку освіти і школи на Закарпатті, які розглядаються у дослідженнях В. Гомонная, О. Богіва, А. Ігната, Ф. Кулі, М. Кухти, О. Мазурка, Л. Маляр, Ю. Мудрої, І. Небесника, Г. Розлуцької, М. Петрус, Т. Росул, В. Росула, В. Сагарди, М. Талапканича, Н. Товтин, М. Токаря, В. Туряниці, В. Фернеги, О. Фізеші, В. Химинця, П. Ходанича, І. Цепенди Т. Цибар та ін.

Загальнопедагогічні та методичні аспекти розвитку початкової освіти розкриваються у дослідженнях К. Авраменко, М. Богданович, В. Бондар, Н. Бібик, О. Біди, М. Вашуленко, Н. Воскресенської, П. Гусак, Д. Пашенко, О. Савченко, С. Скворцової, О. Хижної, І. Шапошнікова.

У попередньому дослідженні нами визначено методологічні рівні проблеми підготовки вчителя до виховання учнів в умовах полікультурного соціуму: філософського, нормативно-законодавчого, методологічних принципів [5].

Філософський рівень методології передбачає аналіз позицій стародавніх філософів та класиків педагогічної науки. Другий рівень – нормативно-законодавчий, прописаний у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу, та ідеї полікультурності, закладені у низці нормативно-законодавчих документів системи освіти України.

Третій рівень – розробка методологічних принципів на основі аналізу та узагальнення концептуальних положень щодо полікультурної освіти, полікультурного виховання, виховання в умовах полікультурного середовища, які напрацьовано як у зарубіжній (Росії, США), так і у вітчизняній філософсько-педагогічній думці.

Напрацьовано такий досвід і у педагогічній скарбниці Закарпаття, де підготовка вчителя для початкових шкіл до початку XX століття здійснювалась в умовах „мадяризації”, на початку XX століття – в умовах „чехізації”. Вивчення цього досвіду дозволить оптимізувати

систему полікультурної підготовки вчителя початкових класів, серед учнів яких сьогодні навчаються діти різних національностей. Тим більше, що як відмічає К. Авраменко, оновлення наукової концепції формування особистості майбутнього вчителя початкових класів можливе лише на основі ґрунтовного історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку системи підготовки вчительських кадрів у вищій педагогічній школі. Застосування історичного підходу дозволяє, з одного боку, довести, що методична підготовка має глибокі традиції та прогресивні тенденції, з іншого – стане запорукою усвідомлення творчого використання педагогічної спадщини в умовах реформування освітньої системи України [1].

Суперечністю між потребою у підготовці молоді до життя в умовах поліетнічного середовища і відсутністю системної підготовки вчителя, а особливо вчителя початкових класів, до виховання учнів на засадах полікультурності обумовлена актуальність нашого дослідження.

Таким чином, мета дослідження полягала у визначенні показників (критеріїв), які дадуть змогу проаналізувати зміст підготовки вчителя початкових класів крізь призму полікультурності як на кожному із виокремлених етапів становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті [6], так і на кожному із рівнів реалізації змісту підготовки вчителя початкових класів (навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники, хрестоматійні видання, організаційні форми і методи підготовки, особливості викладання навчальних дисциплін, зміст педагогічної практики тощо). Для досягнення мети необхідно було вирішити наступні завдання: 1) на основі аналізу джерел з досліджуваної проблеми визначити головні поняття, які дозволяють розкрити сутність полікультурності; 2) визначити характеристики полікультурності з метою подальшого аналізу змісту підготовки вчителя початкових класів з позицій полікультурності.

Як відмічає Т. Кошманова, сьогодні створюється єдиний світовий освітній простір, який допомагає розвитку міжкультурного взаєморозуміння, співробітництва, вироблення спільних стандартів освіти та навчання для обміну міжособистісним, міжкультурним, міжнаціональним досвідом, забезпечення прав і свобод кожної людини [11]. Важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, для якого є неприйнятними шовінізм, расизм, етнічний егоїзм, і водночас відкритого у ставлення до інших країн, народів і культур, яке пропагує виховання у дусі миру і взаєморозуміння. Соціально-політичною детермінантою функціонування полікультурної освіти останнім часом стає інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації сучасного світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність [4]. З цією метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє

коріння і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає в світі, і, з другого, – прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур.

Аналізуючи проблеми розвитку системи освіти національних меншин і народів в Україні, експерти сходяться на тому, що пріоритетними для вирішення сьогодні з них є [3]:

- відсутність управлінських структур, завданням яких був би розвиток, оцінка та професійна підтримка шкіл, що виховують представників національних меншин;
- відсутність альтернативних систем освіти („шкіл другого шансу”, або комбінованих освітніх моделей);
- відсутність якісних освітніх програм, належно розроблених матеріалів та методик викладання мовами меншин;
- централізація освітніх систем, яка не дозволяє школам та класам пристосуватись до специфічного мовного та культурного складу своїх вихованців;
- брак систематичної професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, які викладають мови та предмети з культури меншин, або ж підготовки вчителів з питань толерантності тощо.

На рівні окремого навчального закладу простежуються такі негативні тенденції:

- низькі очікування з боку вчителів позначаються на успіхах учнів;
- часто відсутність порозуміння на національному ґрунті призводить до соціальної дискримінації, а також до зневажливого ставлення з боку інших учнів до представників національних меншин;
- вихователі та викладачі шкіл досить часто не включають в навчальні плани теми, спрямовані на ознайомлення загалом з культурою національних меншин, а це, в свою чергу, сприяє відчуженню учня від процесу навчання;
- школи рідко вдаються до співпраці із національно-культурними товариствами національних меншин і народів тощо.

Вирішення виокремлених завдань стане ефективнішим, якщо полікультурна підготовка вчителя початкових класів стане системною. Для обґрунтування системи полікультурної підготовки педагога необхідно виокремити поняття, що уможливають розкриття сутності полікультурності.

Аналіз численних поглядів на проблему полікультурності дозволив О. Гуровій [4] виокремити наступні підходи до його розуміння, зокрема:

- полікультурна освіта – це педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більш культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою (Міжнародна енциклопедія освіти);
- полікультурність – як принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з

притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму”;

- полікультурна освіта – це міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури, формування у юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі;

- полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи – це організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємостосунків, що забезпечують ознайомлення з культурою народів, які проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри і солідарності, уміння взаємодіяти (українські вчені Л. Голік, Т. Клиненко, М. Красовицький, Т. Левченко);

- зміст полікультурної освіти передбачає: відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самобутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів спільних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі і злагоді; залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації (Ж. Шайгозова).

У аналізованому нами дослідженні [10] виокремлюється поняття поліетнічної освіти, і зокрема зауважується, що завдання поліетнічної освіти полягають у створенні умов для: а) засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури; б) ознайомлення з культурою народів, що живуть поруч; в) ознайомлення з культурами народів світу.

Т. Стефаненко виокремлює різні моделі полікультурної шкільної освіти, в яких враховані вимоги до змісту й організації навчально-виховного процесу в умовах полікультурності, що існують у світовій практиці. Найвідомішими є: дидактична, яка ґрунтується на припущенні про те, що розуміння культури приходить із знаннями історії, традицій і звичаїв, необхідними для ефективної взаємодії з її представниками; експериментальна, основа якої – переконання, що найбільше знань люди беруть із власного досвіду, наприклад, з особливого роду активності і рольових ігор-симуляцій, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації при підготовці або в процесі міжкультурної взаємодії; культурно-специфічна, що дозволяє учням зрозуміти принципи взаємодії з представниками конкретної культури, або – ширше – специфіку цієї культури; загальнокультурна: приводить до усвідомлення того, що

існують психологічні явища (негативні стереотипи, упередження і т.п.), які заважають гармонійним міжетнічним відносинам; когнітивна (робить акцент на отриманні учнями інформації про культури і міжкультурні відмінності); емоційна, орієнтована на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, відчуттями людей по відношенню до „інших” (від упередженості до толерантності або навіть до активної діяльності, спрямованої на розвиток близьких взаємостосунків); поведінкова, покликана формувати вміння і навички, що підвищують ефективність спілкування [15].

На думку О. Гуренко, в Україні необхідна модель полікультурної освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових моделей з урахуванням дидактичного, експериментального, культурно-специфічного, загальнокультурного, емоційного, поведінкового підходів [4].

Г. Розлуцька відмічає, що основною ідеєю полікультурної освіти є принцип діалогу і взаємодії різних культур, коли стають очевидними та зрозумілими особливості кожної окремої культури. „У процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, отже змінюється і сам характер сприйняття” [13, с. 14].

Окрім терміну полікультурна освіта дослідники вживають також термін полікультурне виховання. Аналіз різних підходів до визначення сутності полікультурного виховання дало можливість Л. Довгань розуміти його „як процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють ... здійснювати ... міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв” [7, с. 41].

В. Бойченко виділяє наступні критерії полікультурної вихованості учнів:

1. Володіння національною культурою (знання учнями своєї національної приналежності, звичаїв, традицій, символів, відомих представників свого народу).

2. Інтеркультурний критерій, що характеризується рівнем інформованості учнів про культуру інших народів та мотиваційною спрямованістю вивчення іноземної мови.

3. Емоційний критерій (визначається рівнем розвитку в учнів толерантності, терпимого ставлення до представників іншої культури).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволяє виділити у категоріальному апараті полікультурності такі терміни як полікультурна освіта і полікультурне виховання. Під „полікультурною освітою” розумітимемо систему полікультурних знань, умінь і навичок, та ціннісно-орієнтаційний досвід полікультурної пізнавальної діяльності, засвоєння яких забезпечує формування полікультурного світогляду, моральних якостей особистості, толерантності, поважливого ставлення до рідної та інших культур, рис громадянина. Оскільки основоположними функціями освіти є: навчальна, виховна і розвивальна,



то функціями полікультурної освіти є: полікультурне навчання, полікультурне виховання, розвиток полікультурної свідомості.

Полікультурне навчання (власне, освіта) – це:

- знання культури власного народу та інших культур (традиції, звичаї, обрядовість, особливості віросповідання, найважливіші свята); видатні історичні події у житті власного народу та інших культур, видатні постаті історичного минулого і сучасності, героїчний епос (кожний народ має своїх героїв, якими пишається); видатних письменників, політичних і громадських діячів, науковців і художників, кінорежисерів і артистів тощо;

- знання іншої (-их) мови (-в), окрім рідної, та володіння (принаймі) елементарними засобами спілкування, що сприяють налаштованості на діалог, співпрацю;

- знання про способи взаємодії у полікультурному середовищі на засадах толерантності, сприйняття іншого з позицій збагачення (новим досвідом) і привласнення (нових знань, інтересів, захоплення), які є основою формування умінь і навичок;

- досвід творчої співпраці у полікультурному просторі, результатом якого є взаємозбагачення, взаєморозуміння, взаємодіяльність.

Полікультурне виховання полягає у формуванні системи загальнолюдських та національних цінностей, поважливого ставлення до інших культур, моральності, толерантності, перцептивності; формування інтересів до іншої культури як джерела саморозвитку, самопізнання, самовиховання.

Розвиток полікультурного світогляду – процес розвитку якостей особистості (інтелектуальних, моральних, духовних), емоційно-ціннісної сфери особистості (інтересів, прагнень, потреб, почуттів), які забезпечують гармонізацію стосунків між представниками різних культур.

У якості ключових параметрів (ознак), за допомогою яких можна описати рівні розвитку полікультурної освіти і які входять у його структуру (є структурними компонентами) можна виокремити наступні:

- когнітивний (знання соціокультурні, літературно-краєзнавчі, предметно-дидактичні, лінгвістичні, психосоціальні у яких розкривається інша культура);

- аксіологічний (ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, переживання, почуття, пов'язані із пізнанням своєї та іншої культури);

- комунікативний (можливість для іншомовної комунікативної взаємодії, вивчення іноземних мов, читання, писання, говоріння, спілкування на іншій мові).

За допомогою виокремлених параметрів уможливується здійснення аналізу змісту підготовки вчителя для початкових шкіл Закарпаття, що і є предметом подальшого дослідження.

**Список використаної літератури**

- 1. Авраменко К. Б.** Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.). Автореф. дис. к. пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Квітослава Богданівна Авраменко. – К., 2002. – 20 с. **2. Бойченко В. В.** Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. канд.пед.наук: 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна. – Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2006. – 202с. **3. Бугаєв С.** Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст / С.Бугаєв. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < [www.ciet.org.ua/docs/.../231-233\\_bugaev.d](http://www.ciet.org.ua/docs/.../231-233_bugaev.d) > – Загол. з екр. – Мова укр. **4. Гуренко О. І.** Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О. І. Гуренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://vuzlib.com/content/view/160/84/> >. – Загол. з екр. – Мова укр. **5. Демчак М.** Підготовка вчителя до виховання учнів в умовах поліетнічного середовища: методологічний аспект / Маріанна Демчак // Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка.Соціальна робота., 2011 – Вп. 25. – С. 37. **6. Демчак М.** Розвиток і становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті: етапи і чинники / М. Демчак, М. Опачко // Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка.Соціальна робота., 2012 – Ви. 25. – С. 7. **7. Довгань Л. І.** Концептуальні засади формування полікультурних цінностей в освітніх закладах США / Л. І. Довгань // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук. пр. – Випуск 30 / Редкол.: І. А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2012. – С. 40 – 44. **8. Квасниця І. Ю.** Розвиток педагогічних ідей полікультурного виховання в системі початкової освіти України: проблеми, завдання і шляхи вирішення / І. Ю. Квасниця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[www.spadshina.com/ua/publications/89.html](http://www.spadshina.com/ua/publications/89.html)>. – Загол. з екр. – Мова укр. **9. Коваль Л. В.** Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України / Лариса Вікторівна Коваль. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://vuzlib.com/content/view/413/84>>. – Загол. з екр. – Мова укр. **10. Компаративний** аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://ua.textreferat.com/referat-13271-2.html>>. – Загол. з екр. – Мова укр. **11. Кошманова Т.** Педагогіка для громадянського суспільства / Т. Кошманова, Л. Брайс, Г. Голм, Л. Нейшинз Джонсон, Т. Равчина, Ш. Рао; За ред. д. пед. н. Тетяни Кошманової. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 382 с. **12. Мордань О. І.** Полікультурне виховання в сучасній школі / О. І. Мордань. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>>. – Загол. з екр. – Мова укр. **13. Розлуцька Г. М.** Зміст шкільних підручників як фактор

полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919-1939рр.). Монографія / Галина Миколаївна Розлуцька. – Дрогобич : Коло, 2005. – 282 с. **14. Скоробогатова М. Р.** Моделі підготовки вчителів початкових класів у вищій школі України / М. Р. Скоробогатова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://intellect-invest.org.ua/pedagog>>. – Загол. з екр. – Мова укр. **15. Стефаненко Т. Г.** Етнопсихологія: практикум / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

**Демчак М. М. Полікультурна освіта у змісті підготовки вчителя для початкових шкіл Закарпаття**

У статті обґрунтовуються підходи до розкриття сутності полікультурності. Сформульовано визначення полікультурної освіти під якою розуміють систему полікультурних знань, умінь і навичок, та ціннісно-орієнтаційний досвід полікультурної пізнавальної діяльності, засвоєння яких забезпечує формування полікультурного світогляду, моральних якостей особистості, толерантності, поважливого ставлення до рідної та інших культур, рис громадянина. У якості параметрів (ознак), за допомогою яких можна описати рівні розвитку полікультурної освіти і які можливо розглядати в якості його структурних компонент, виокремлено наступні: когнітивний, аксіологічний, комунікативний.

*Ключові слова:* вчитель початкових класів, полікультурна освіта, компоненти полікультурної освіти.

**Демчак М. М. Поликультурное образование в содержании подготовки учителя для начальных школ Закарпатья**

В статье обоснованы подходы к раскрытию сущности поликультурности. Сформулировано определение поликультурного образования под которым подразумевается система поликультурных знаний, умений и навыков, а также ценностно-ориентационный опыт поликультурной познавательной деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование поликультурного мировоззрения, моральных качеств личности, толерантности, уважительного отношения к родной и другим культурам, черт гражданина. В качестве параметров (признаков), с помощью которых можно описать уровни развития поликультурного образования и которые можно рассматривать в качестве его структурных компонент, определены следующие: когнитивный, аксиологический, коммуникативный.

*Ключевые слова:* учитель начальных классов, поликультурное образование, компоненты поликультурного образования.

**Demchak M. M. Multicultural education in the content of teacher training for primary schools in Transcarpathia**

The article deals with the approaches to highlighting the essence of multiculturalism. The definition of multicultural education by which is meant

a system of multicultural knowledge, skills, and experience value orientated experience of multicultural learning activity, the gaining of which ensures the formation of a multicultural world view, the moral qualities of the personality, tolerance, respect attitude to the native and other cultures, features of the citizen. As components (features), which can be described with help of the levels of development of multicultural education that can be considered as its structural component, the following: cognitive, axiological, communicative.

*Key words:* primary school teacher, multicultural education, multicultural education components.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.5.015.31:316.42

**І. А. Ковальчук**

### **СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛЬОВА ФУНКЦІЯ ШКОЛИ**

Соціальне виховання як формування соціально значущих якостей особистості є найважливішим завданням держави в цілому й соціальних інститутів окремо, а також процесом, який вимагає до себе пильної уваги з боку вчених і дослідників. З позиції держави соціальне виховання є, передусім, громадянським вихованням. Кожна держава на різних історичних етапах свого розвитку навмисно або ненавмисно здійснювала соціальне виховання молодого покоління, тобто виховання гідних громадян свого суспільства відповідно до певного соціального ідеалу. Держава визначає цілі, зміст і шляхи реалізації виховання, створює для цього інститути, а також забезпечує контроль за їх виховною діяльністю. Саме через ці інститути реалізується соціально-виховна місія держави.

Суть поняття „Соціальне виховання” сьогодні розкривають багато дослідників. У роботах вітчизняних (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, С. Савченко, С. Харченко та ін.) і російських учених (В. Бочарова, М. Галагузова, А. Мудрик та ін.) „соціальне виховання” розглядається як одна з категорій соціальної педагогіки. Є дослідження, де простежується співвідношення поняття „соціальне виховання” з поняттями „виховання” і „соціалізація”, що є важливим для уважного вивчення процесу соціального виховання.

Аналізуючи зв'язок між *соціалізацією* й *соціальним вихованням*, необхідно акцентувати увагу на таких висновках. Ряд дослідників (І. Загвязинський, М. Зайцев, Г. Кудашов) стверджують, що соціальне виховання – це складова частина соціалізації.

У рамках даного підходу (М. Галагузова, Б. Галагузова,

Е. Тищенко) існує точка зору, що соціальне виховання – це цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей юної особистості, необхідних їй для успішної соціалізації.

Подібну позицію підтримує М. Гур'янова, яка підкреслює, що соціальне виховання як частина процесу соціалізації є цілеспрямоване управління процесом громадянського формування особистості на основі її залучення до різних видів соціальних стосунків.

В. Давидова в даному співвідношенні дійшла чіткого висновку, стверджуючи, що соціалізація є ширшим поняттям, ніж соціальне виховання, але в той же час саме виховання складає його основу, оскільки здатне внести елемент упорядкування в стихійний процес соціалізації.

Порівнюючи терміни „Соціальне виховання” і „виховання”, Л. Нікітіна дійшла висновку, що педагогіка трактує поняття „виховання” у широкому значенні й у вузькому, у широкому значенні йдеться саме про соціальне виховання.

Майже аналогічну думку висловлює С. Лобанова, яка стверджує, що виховання й соціалізація – це процеси взаємопов'язані та взаємозалежні, тому виховання в широкому соціальному розумінні поєднує їх і є соціальним вихованням.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття „Соціальне виховання”; розглянути соціальне виховання як цільову функцію школи.

Соціальне виховання як комплексний процес становлення й розвитку особистості за участю й підтримкою всіх соціальних інститутів (сім'ї, школи, засобів масової інформації, державних закладів, церкви тощо), орієнтованих на передачу новим поколінням суспільних цінностей. Соціальне виховання передбачає використання не лише виховних потенцій суспільства, мікросередовища, але й власного потенціалу особистості. Соціальне виховання передбачає навчання, освіту, психологічну підготовку особистості, самоосвіту, самовиховання [1, с. 26].

Соціальне виховання – цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації [2, с. 54].

Головна мета соціального виховання полягає у формуванні людини, готової до виконання громадських функцій працівника й громадянина. Людину розглянуто як вищу мету соціального виховання, у ході якого забезпечується створення умов, необхідних для реалізації усіх його потенцій, досягнення гармонії в соціально-економічній і духовній сфері існування, високого розквіту людської особистості.

„Соціальне виховання – це турбота суспільства про своє молоде покоління. Виховання повинне забезпечити таку поведінку людини, яка відповідатиме нормам і правилам поведінки, прийнятим у цьому суспільстві. Для фізичного, психічного й соціального розвитку особистості створюються громадські, державні й приватні навчально-виховні установи” [3, с. 59].

„Цілеспрямоване соціальне виховання (соціально-контрольована соціалізація) – цілеспрямований вплив на формування особистості через діяльність різноманітних навчально-виховних закладів, спеціально створених для цього” [1, с. 24].

Своє тлумачення цього поняття дає А. Мудрик, який вважає, що „соціальне виховання – це процес відносно цілеспрямованого й планомірного розвитку людини у виховних організаціях” [4, с. 106]. У свою чергу виховні організації розглядаються ним як спеціально створені державні й недержавні організації, основним завданням яких є соціальне виховання певних вікових груп населення [4, с. 104].

Соціальне виховання можна представити у вигляді схеми: включення людини в систему життєдіяльності виховних організацій, накопичення знань і інших елементів соціального досвіду, їх інтеріоризація й соціалізація.

Серед усіх виховних організацій школа, на наш погляд, є найбільш вдалим прикладом для вивчення процесу здійснення соціального виховання молодого покоління. Можна стверджувати, що школа – це установа, де соціальне виховання виступає цільовою функцією.

Соціальне виховання – процес організації умов, необхідних для успішного засвоєння молодим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду [5, с. 27]. Максимально такі умови повинні створюватися якраз у школі, як в основній і обов’язковій освітній установі для дітей шкільного віку. Ці умови дуже чітко виділив А. Мудрик, коли описував сфери життєдіяльності особистості у виховній організації. Вони передбачають освіту, організацію соціального досвіду і індивідуальну допомогу [4, с. 106]. Таким чином, у школах повинні створюватися наступні умови: по-перше – це надання учням якісної освіти; по-друге – це сприятливі умови життєдіяльності, які б дозволяли дітям набувати цінного соціального досвіду; по-третє – надання дитині індивідуальної допомоги.

„Освіта включає систематичне навчання й самоосвіту” [4, с. 150 – 151]. Соціальне виховання здійснюється не лише за допомогою навчання, але й самоосвіти дитини. Умовами для самоосвіти школярів є добре обладнані бібліотеки й комп’ютерні класи, факультативи з різних навчальних предметів і періодичне стимулювання учнів до процесу самоосвіти.

Окрім освіти в школі діти набувають певного соціального досвіду. „Соціальний досвід – в широкому сенсі – єдність різного роду умінь і навичок, знань і способів мислення, норм і стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних установок, зафіксованих відчуттів і переживань, досвід взаємодії з людьми, досвід адаптації і відособлення, а також самопізнання, самовизначення, самореалізації й самоствердження” [4, с. 106]. Дуже важливо, щоб це був позитивний, життєво важливий досвід, який допоможе дитині реалізувати себе як повноправний і

корисний член суспільства, як у шкільні роки, так і в наступному дорослому житті.

У набутті позитивного соціального досвіду важливу роль грає добре налагоджений побут школи, який припускає просторі, добре освітлені, затишні класи; наявність у школі єдиного режиму, традицій, системи самообслуговування, єдиної шкільної форми або елементів її.

Позитивний соціальний досвід набувається безпосередньо в процесі взаємодії школярів між собою й педагогічним колективом школи. Це відбувається при організації й проведенні всіляких свят і заходів, і завдяки участі дітей в різних кружках і секціях за інтересами. Чим більше в стінах школи функціонує дитячих об'єднань, які спрямовані на розвиток інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей учнів, тим успішніше здійснюється в ній соціальне виховання.

Успішність соціального виховання в школі також залежить і від керівника цієї установи, від стилю його керівництва, від характеру взаємин між членами педагогічного колективу. Шанобливі, доброзичливі взаємини в школі, безумовно, сприяють засвоєнню позитивного соціального досвіду [4, с. 128 – 150].

Соціальне виховання в школі передбачає надання учням індивідуальної допомоги: надання тих же знань і соціального досвіду тільки в індивідуальному порядку; конкретні заходи, що дозволяють вирішити складну життєву ситуацію.

„Індивідуальна допомога реалізується в процесі сприяння людині у розв'язанні проблем; створення спеціальних ситуацій у життєдіяльності виховних організацій для її позитивного саморозкриття, а також підвищення статусу, самоповаги та ін.; стимулювання самоосвіти” [4, с. 106].

Індивідуальна допомога особистості в її кризовій ситуації передбачає:

1) захист прав дитини на гідне життя в суспільстві, її професійне самовизначення;

2) охорону її здоров'я, а також її соціальну, фізичну, пізнавальну й творчу діяльність.

3) допомога підліткові, юнакові або дівчині підійти до ухвалення самостійних рішень в організації свого життя [3, 60].

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми, дослідження якої потребує подальшої наукової діяльності.

### **Список використаної літератури**

- 1. Лобанова С. І.** Сучасні підходи до визначення сутності поняття „соціальне виховання” / С. І. Лобанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 3. – С. 19 – 27.
- 2. Социальная педагогика:** Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
- 3. Василькова Ю. В.** Лекции по социальной педагогике. – М. : Педагогика, 1998. – 424 с.
- 4. Мудрик А. В.** Социальная педагогика :

учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Слостенина. – 5-е изд., доп. – М. : Владос, 2005. – 200 с. **5. Соціальна педагогіка** : підручник. – 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2009. – 488 с.

**Ковальчук І. А. Соціальне виховання як цільова функція школи**

У статті розкривається суть поняття „Соціальне виховання”, розглядається соціальне виховання як цільова функція школи. Соціальне виховання розуміється автором як процес організації в школі умов, необхідних для успішного засвоєння молодим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду. Здійснюється аналіз необхідних умов, які припускають: надання учнем якісної освіти; сприятливі умови життєдіяльності, що дозволяють школярам набувати цінного соціального досвіду; надання індивідуальної допомоги.

*Ключові слова:* соціальне виховання, соціалізація, виховання, школа, соціальний досвід, індивідуальна допомога.

**Ковальчук И. А. Социальное воспитание как целевая функция школы**

В статье раскрывается сущность понятия «Социальное воспитание», рассматривается социальное воспитание как целевая функция школы. Социальное воспитание понимается автором как процесс организации в школе условий, необходимых для успешного усвоения подрастающим поколением общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта. Осуществляется анализ требуемых условий, которые предполагают: предоставление учащимся качественного образования; благоприятные условия жизнедеятельности, позволяющие школьникам приобретать ценный социальный опыт; оказание индивидуальной помощи.

*Ключевые слова:* социальное воспитание, социализация, воспитание, школа, социальный опыт, индивидуальная помощь.

**Kovalchuk I.A. Social education as objective function of school**

Essence of concept „Social education” opens up, social education as objective function of school is examined in the article. Social education as a process of organization at school of terms necessary for the successful mastering of common to all mankind and special knowledges, social experience a rising generation is understood an author. The analysis of the required terms which suppose is carried out: grant studying high-quality education; favorable terms of vital functions, allowing schoolboys to acquire valuable social experience; providing of individual help.

*Key words:* social education, socialization, education, school, social experience, individual help.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.



УДК 378.011

**И. М. Терехова**

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА:  
ПРОГРАММА АДАПТАЦИОННОГО КУРСА  
«ПЕРВЫЕ ДНИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ»**

Поступление в школу – не только большая радость для детей, но и огромные нагрузки, ведь первоклассник осваивает совершенно новый для него мир. От того, насколько эффективно пройдет процесс адаптации, будут во многом зависеть успехи, эмоциональное состояние ребенка, его дальнейшее отношение к школе. При успешной адаптации учеба воспринимается как увлекательный процесс общения со сверстниками и педагогами. В случае дезадаптации школа превращается для ребенка в безрадостную повинность.

Адаптация ребенка к школе – довольно длительный процесс. Не день, не неделя требуются для того, чтобы маленький ученик освоился в школе по-настоящему. Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе, несомненно, принадлежит классному руководителю. Ему надо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, чтобы ребенку хотелось идти в школу, было стремление получать знания. Классный руководитель должен создавать для ребенка ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассниками.

Не все ребята знакомы с правилами поведения в школе, особенно домашние дети. Поэтому на первых порах требования классного руководителя могут вызвать естественное сопротивление, негативные эмоциональные реакции. Определенную трудность вызывает ориентировка в школе, до тех пор пока школа не станет привычным местом для учебы и общения.

Первоклассникам предстоит познакомиться друг с другом и построить отношения с одноклассниками, узнать имена и личностные особенности ребят.

Учитель может в значительной степени смягчить и ускорить процесс адаптации первоклассников к начальной школе. Для этого необходимо провести диагностику, выявить детей с низким уровнем адаптации и провести профилактическую внеклассную работу по преодолению дезадаптации ребят в школе и вовлечению их в коллектив.

В таблице представлено 9 показателей адаптации первоклассников к школе и уровни их проявления: настроение ребенка (7 уровней проявления); контакты со сверстниками (6 уровней); познавательная активность (5 уровней); дисциплина (6 уровней); реакции агрессии, гнева

(6 уровней); страх (5 уровней); двигательная активность на перемене (4 уровня); общее самочувствие (5 уровней); успеваемость (4 уровня).

Учитель выбирает наиболее характерный для ребенка уровень проявления в каждом из 9 показателей адаптации. Порядковый номер уровня является баллом. Баллы суммируются, и по ним определяется уровень адаптации.

Диагностика отношения первоклассника к начальной школе проходит по следующим показателям:

- Настроение ребенка.
- Контакты со сверстниками.
- Познавательная активность.
- Дисциплина.
- Реакции агрессии, гнева.
- Страх.
- Двигательная активность на перемене.
- Общее самочувствие.
- Успеваемость.

Особенно остро дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в кризисные моменты жизни. Первый год учебы в школе требует от ребенка мобилизации всех ресурсов и активизирует проблему его сопровождения сквозь «тернии» образовательного процесса.

В литературе по проблеме сопровождения ребенка в период адаптации в качестве ее основного критерия принято рассматривать успешность школьника в учебной деятельности.

Однако мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение первоклассника не ограничивается помощью в овладении учебными навыками. Ведь ребенок, придя в первый класс, вынужден привыкать к непривычным для себя нагрузкам, прежде всего статическим, к новому социальному окружению, правилам и традициям, которые приняты в данной школе, наконец, к системе оценивания его труда. В связи с этим целесообразно выделить следующие **виды адаптации**: учебную, организационную, психофизиологическую, социально-психологическую.

**Психофизиологическая адаптация** – это приспособление к новым физическим и психологическим нагрузкам, связанным с целым комплексом условий, оказывающих различное влияние на первоклассника. В первую очередь это известная монотонность учебного процесса, удобного рабочего места и т.п.

Необходимо упомянуть и об **организационной адаптации родителей первоклассников**. Они имеют свой опыт школьной жизни и автоматически переносят систему требований, особенности организации учебного процесса из своего детства в сегодняшний день. Школа – достаточно консервативная организация, однако и она подвержена изменениям. Важно, чтобы родители были ознакомлены с теми

правилами, по которым функционирует современная школа, осознали их целесообразность и приняли их к исполнению.

Одно из кардинальных отличий школы от детского сада – система оценивания ребенка. Дети привыкли, что их хвалят в детском саду уже за то, что они «старались». В школе оценивается не процесс, а результат. Многие первоклассники с трудом привыкают к этому. Некоторые приходят в школу с неадекватно завышенной самооценкой и требуют завышения отметки. На этой почве может проявиться конфликтное поведение, вплоть до демонстрации неврологических реакций. В связи с этим в рамках организационной адаптации следует особо выделить **адаптацию ребенка к системе оценивания.**

Традиционно много внимания уделяется вопросам адаптации ребенка к учебной деятельности. Сегодня часто можно услышать мнение, что самое важное – это не знания, а умение быстро и при минимуме затрат их добывать. Научиться учиться – сложная задача. Многие дети к концу первого класса так и не овладевают элементарными приемами самоорганизации усвоения знаний, умений и навыков. Педагоги и родители в большинстве случаев ориентируются на получение результата в учебной деятельности: беглого чтения, написания букв и слов и т.д. Первоклассники в борьбе за результат чаще всего интуитивно, стихийно осваивают приемы добывания и закрепления знаний. Не всегда эти приемы эффективны. Успешная адаптация к учебной деятельности предполагает приобретение практических знаний и навыков, позволяющих быстро и качественно, с наименьшими усилиями выполнять учебные задания.

Наконец, нельзя игнорировать **социально-психологический аспект адаптации**, т.е. привыкание ребенка к одноклассникам, учителям и техническому персоналу. Социально-психологическая адаптация – не усвоение групповых норм, но и перестройка системы ценностных ориентаций, самооценки ребенка под влиянием группы. Благополучие социально-психологической адаптации, по мнению большинства ученых, определяется не столько коммуникативным опытом ребенка, его личностными особенностями, сколько взаимоотношениями в системе «учитель-ученик». Неблагоприятное развитие процесса социально-психологической адаптации может привести к изоляции ребенка в коллективе, появление у него демонстративных, бунтарских форм поведения.

Ответ на вопрос, какой аспект адаптации имеет большее значение, достаточно прост – все ее аспекты должны находиться в постоянном взаимодействии, поэтому процесс психолого-педагогического сопровождения требует наличия единой системы инструментов воздействия, обеспечивающих быстроту и успешность адаптации. Какой составляющей уделить наибольшее внимание, определяется конкретной ситуацией и личностью ребенка.

**Комплексная программа** включает следующие методические приемы и предложения:

- создать методическую копилку игр, которые помогли бы во время перемены снять статическое напряжение, испытываемое детьми во время урока. Важно подобрать игры, которые будут травмобезопасны, позволяют задействовать различные группы мышц, снять усталость;
- регулярно проводить во время урока физкультминутки, подбирая такой материал, чтобы он вызывал оживление, улыбку;
- разрешить детям при появлении признаков усталости встать из-за парт или сесть так, как им удобно;
- в первые три месяца сократить продолжительность урока до 30 минут, затем постепенно увеличивая ее;
- оборудовать кабинет для первоклассников с игровым пространством, игрушками, ковром на полу, где можно полежать и отдохнуть;
- до начала учебного года провести беседу с родителями на тему «Учебные нагрузки первоклассника» или «Научная организация труда первоклассника» и ознакомить их с рекомендациями по организации дня, рабочего места, системе питания первоклассника;
- создать благоприятные эргономические условия в классной комнате. Снизить напряжение помогут красивые растения, чистота и порядок в классе.

При организации социально-психологической адаптации первоклассников могут быть задействованы следующие **приемы и формы работы**:

1. Межличностные контакты. Они предполагают знакомство друг с другом. Однако дети даже имена своих одноклассников не сразу могут запомнить, поэтому все педагоги и работники нашей школы обязаны носить бейджики. Учитывая, что большинство детей идут в школу уже читающими, первоклассники в течение сентября тоже должны носить бейджики с крупно написанной фамилией, именем, номером класса.

2. Рассказ о себе. «Раскрыть» каждого ребенка, показать одноклассникам его достоинства, приподнять ребенка в его собственных глазах помогут социально-психологический тренинг или коррекционно-развивающая программа.

3. Вхождение в коллектив. Детей, которые испытывают трудности межличностного общения (застенчивые, малообщительные, агрессивные, несдержанные, эгоистичные и т.п.), необходимо адаптировать к системе межличностных отношений, проведя с ними тренинг по формированию навыков коммуникативной компетентности.

4. Заочное знакомство. Дети часто стесняются подойти и завязать знакомство, вступить в игру с понравившимся им одноклассником. Это гораздо легче сделать, пообщавшись вначале по телефону или электронной почте. В первые же учебные дни предлагаю детям

обменяться телефонными номерами и электронными адресами. Важно подвести каждого ребенка к мысли, что одиноко и тревожно может быть не только ему, но и его одноклассникам. Телефонный звонок поможет справиться с этими неприятными чувствами.

5. Общее дело. Ничто так не сплачивает коллектив, как общие дела. Необходимо продумать их перечень, направленность, целесообразность и регулярно проводить коллективные дела для создания классного содружества.

Процедура социометрии позволяет установить статус ребенка в группе, его симпатии и антипатии при выборе партнера по общению. Результаты социометрии использую как основу для работы с детьми, которые не являются успешными в общении.

Будущие первоклассники получают блестящую возможность присмотреться друг к другу, установить контакты, если для них организованы подготовительные занятия в школе.

Доверие к педагогу, отсутствие скованности, страха перед учителем придет при организации неформально общения с ним. Адаптацию проходит не только ребенок, но и вся семья. Поэтому было принято решение предложить родителям новую школьную традицию – семья может пригласить педагога в гости. В подобной ситуации не только педагог имеет возможность познакомиться с ребенком и его родителями, но и семья может ближе узнать учителя. Поход в гости предполагает общение на территории ребенка, а значит в более комфортных для него условиях. Это позволит ребенку полнее раскрыться, а впоследствии – легче принять особенности школьного общения.

Комплекс организационной адаптации первоклассников включает в себя следующие мероприятия:

- Создание буклетов, где будет помещена информация о школе, её традициях, истории, правилах внутреннего распорядка, даны контактные телефоны лиц, отвечающих за ключевые позиции школьной жизни. Буклеты предполагается дарить родителям первоклассников, когда они приносят заявление о приеме ребенка в школу.

- Создание сайта «Моя родная школа», где будут публиковаться материалы о важных школьных традициях, о проблемах школы. На сайте должна быть страничка педагогов, так и учеников.

- Сегодня важно объяснять как родителям, так и детям причины принятия тех или иных административных решений. Важно, чтобы ребенок и семья не только подчинялись требованиям школы, но и понимали их.

- Оценка – новое явление в жизни первоклассника. Важно, чтобы ребенок правильно реагировал на нее. Помочь адаптировать ребенка к оценке могут родители, однако их необходимо нацелить на подобную работу, подсказать им эффективные приемы восприятия оценки. Эта работа проводится в первые дни сентября.

Современная начальная школа не только для ребенка, но и для его родителей. Легко и успешно овладеть программой, не прибегая к их участию в учебном процессе, вряд ли возможно. Для родителей, заинтересованных в успехе своего ребенка проводятся индивидуальные консультации.

Адаптация первоклассника в школе должна быть комплексной. Организационный, социально-психологический психофизиологический, и учебный аспекты должны являться неотъемлемой частью модели процесса адаптации в каждой школе.

*Процесс адаптации к школе идет по двум направлениям.*

**Первое** – психологическая адаптация, или привыкание. Этот процесс проходит неоднородно и неравномерно, его сроки могут существенно различаться у разных детей, и работа в этом направлении может продолжаться учителем в течение первого учебного года.

**Второе направление** – освоение организационных навыков и умений для учебы в школе. Можно сравнить школу с производством: и ученику, и рабочему в начале трудовой деятельности необходимо пройти инструктаж, изучить, с чем и какими средствами и способами предстоит работать. Для школьника это основные правила поведения на уроке, навыки индивидуальной и коллективной работы, организация обратной связи с учителем и др.

Программа рассчитана на пять дней: в первый день проводится один урок, в остальные дни – по три урока. (Возможно проведение четвертого урока в этот период; динамическая перемена, музыка, рисование, труд и др.)

**Цели курса «Первые дни в школе»:**

- психологическая адаптация детей;
- знакомство с основными школьными правилами;
- привитие навыков индивидуальной, парной и коллективной работы;
- обучение элементарным приемам обратной связи;
- развитие внимания, памяти, мышления, воображения;
- организация классного коллектива.

Для занятий в первую школьную неделю детям необходимы:

- тонкая тетрадь в клетку (без полей);
- ручка;
- цветные карандаши.

Рекомендации по работе с тетрадью:

- тетрадь должна быть подписана;
- детям тетради на дом не раздаются;
- все задания выполняются только на правой странице тетради, для того чтобы во время выполнения заданий предыдущие рисунки не отвлекали внимание учащихся;
- на каждой странице выполняется только одно задание.

Весь учебный материал дается в виде диалогов, игр сюжетных уроков, а также через обсуждение художественных произведений и выполнение практических работ.

Подводя итог нашего исследования, следует отметить, что приступая к какой – либо деятельности, человек адаптируется к новым условиям, постепенно привыкает к ним. В этом ему помогает накопленный опыт, который с возрастом расширяется и обогащается.

Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Для достижения эффективности в обучении необходимо формировать положительное эмоциональное отношение к занятиям.

Оптимальный адаптационный период составляет один-два месяца. В зависимости от различных факторов уровень адаптации детей к новым условиям может быть разным: высоким, нормальным и низким. Адаптация ребенка к школе – процесс не односторонний: не только новые условия воздействуют на малыша, но и сам он пытается изменить социально – психологическую ситуацию. Главная роль в создании благоприятного климата в классе принадлежит учителю. Ему необходимо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребенку ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассником.

Совместные усилия учителей, педагогов, родителей, врачей, школьного психолога и социального педагога способны снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации и трудностей обучения.

Создание и развитие общего положительного эмоционального фона отношений в новом социальном пространстве, где сотрудничество учителя и родителей обеспечивает снижение уровня тревожности у всех действующих в нем субъектов. Это позволяет сделать период адаптации первоклассников недолгим, а результаты его – высоким.

#### **Список использованной литературы**

1. Начальная школа плюс До и после. – 2007. – № 12. – С. 15 – 18.
2. Гин С. И., Прокопенко И. Е. Первые дни в школе. Пособие для учителей первых классов / С. И. Гин, И. Е. Прокопенко. – М.: Вита-Пресс, 2006. – 371 с.
3. Никоненко В. К. Адаптация первоклассников к школе / В. К. Никоненко. – Электронный ресурс: Netparents.ru.
4. Платонова А. А. Успешное завтра будущего первоклассника / А. А. Платонова // Нач. школа. – 2012. – № 5. – С. 10 – 19.

**Терехова І. М. З досвіду роботи учителя початкових класів по адаптації першокласника: адаптаційний курс „Перші дні дитини в школі”**

У статті відбитий комплексний підхід до адаптації першокласника до систематичного навчання в школі. Приведена і дана характеристика видів адаптації: навчальною, організаційною, психофізіологічною, соціально-психологічною. Коротко представлена комплексна програма „Перші дні дитини в школі”.

*Ключові слова:* адаптація, першокласник, дезадаптація, програма, прийоми і форми роботи.

**Терехова И. М. Из опыта работы учителя начальных классов по адаптации первоклассника: программа адаптационного курса «Первые дни ребенка в школе»**

В статье отражен комплексный подход к адаптации первоклассника к систематическому обучению в школе. Приведена и дана характеристика видов адаптации: учебной, организационной, психофизиологической, социально-психологической. Кратко представлена комплексная программа «Первые дни ребенка в школе».

*Ключевые слова:* адаптация, первоклассник, дезадаптация, программа, приемы и формы работы.

**Terehova I. M. From experience of teacher of initial classes on adaptation of first-class children: adaptation course the „First days of child at school”**

In the article the complex going is reflected near adaptation of first-class children to the systematic educating at school. Description over of types of adaptation is brought and given: educational, organizational, psychological, socially-psychological. The complex program „The First days of child at school” is briefly presented.

*Key words:* adaptation, first-class boy, not adaptation, program, receptions and forms of work.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.



## **ДОШКІЛЬНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

УДК [373.2.018.3:372.3.035] – 058.862

**С. О. Бадер**

### **ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ**

Актуальність теми зумовлена існуючою тенденцією до збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах соціально-економічних трансформацій сучасного українського суспільства. Потрапляючи на виховання до державних закладів опіки, діти-сироти зазнають негативного впливу умов мікросередовища, що позначається на всіх сферах їх розвитку: ціннісно-мотиваційній, комунікативно-діяльній, емоційно-вольовій, особистісній тощо. Порушення родинних зв'язків, відсутність приватного простору, жорстка режимна регламентація діяльності та ізолюваність на певній території провокують значні порушення у процесі соціалізації вихованців, особливо якщо мова йдеться про дошкільників, адже саме цей віковий період є визначальним для соціального становлення особистості.

Практика свідчить, що випускникам дошкільних дитячих будинків бракує знань та навичок для побудови адекватних взаємозв'язків з оточуючими, налагодження стосунків з дорослими та однолітками, що утруднює гармонійне входження у широкий соціум.

Ураховуючи існуючі труднощі у практиці роботи дитячих будинків щодо успішної соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, важливим є знаходження оптимальних шляхів педагогічної підтримки соціального становлення дітей-сиріт на етапі дошкільця, що зумовлено протиріччями між:

- вимогами суспільства до виховання всебічно розвиненої, активної, ініціативної особистості, здатної до творчої самореалізації у суспільстві та наявним рівнем соціалізованості вихованців дитячих будинків;
- вимогами до соціального середовища дитячого будинку, що має забезпечувати всебічну педагогічну підтримку соціалізації вихованців та реальним рівнем педагогічної підтримки означеного процесу.

Отже, розробка моделі педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку вбачається нами надзвичайно вчасною та актуальною.

Грунтовний **аналіз психолого-педагогічної літератури** підтвердив неодноразові спроби науковців знайти оптимальні шляхи допомогти дітям на шляху їх успішної соціалізації у закладах інтернатного типу. З цією метою досліджуються певні аспекти проблеми, зокрема: *соціально-психологічний розвиток сиріт та особливості їх соціалізації* (М. Єгорова, О. Стребелева, Н. Кононенко, В. Мухіна, В. Оржеховська, А. Прихожан, Н. Толстих, Л. Шипіцина), *адаптація та соціалізація вихованців в умовах державних закладів опіки за допомогою різних засобів* (В. Бревнова, Н. Котосонова, С. Нечай), *соціально-педагогічний супровід соціалізації дітей-сиріт на різних вікових етапах* (А. Архіпова, О. Бережна, О. Гусев, С. Курінна) тощо. Особливого значення останнім часом набуває *концепція педагогічної підтримки соціалізації особистості*, провідні положення якої висвітлено в роботах В. Бедерханової, О. Газмана, Т. Дрожжиної, О. Кодатенко, Н. Крилової, О. Кутейнікової, І. Макаренко, Н. Михайлової, Г. Сороки, В. Тесленка, С. Юсфіна тощо. Натомість, дослідження, що присвячені педагогічній підтримці соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, представлені не в повній мірі.

Отже, **метою** статті є теоретичне обґрунтування моделі технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку для подальшого її упровадження у практику роботи дитячих будинків різних типів.

У соціально-педагогічній науці моделювання набуває всі більш значного сенсу, адже воно дозволяє схематично побудувати чи описати той чи інший процес через образ моделі [1, с. 59].

Модель виступає як узагальнення та систематизація складових педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, яка повинна відображати сутнісні характеристики означеного процесу, його зміст та складові, що спрямовані на досягнення результату; відкривати нові можливості його вдосконалення. Під моделюванням педагогічної підтримки соціалізації ми розуміємо систематизацію, структурування та інтерпретацію знань про дане явище з урахуванням провідного аспекту – соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку. В основу моделі покладено гіпотетичне уявлення про логіку, структуру, напрямки, результативність педагогічної підтримки соціалізації вихованців дитячих будинків.

При розробці моделі ми намагалися врахувати багато обставин, що детермінують процес педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт. *По-перше*, особливості дошкільного дитинства, що виявляються в становленні всіх сфер розвитку дитини (когнітивної, емоційної, вольової, комунікативно-діяльній тощо), активному пізнанні навколишнього світу, прийнятті соціальних ролей, розуміння себе як особистості, що здатна до самореалізації. *По-друге*, соціально-психологічні особливості дітей-сиріт дошкільного віку та специфіку їх соціалізації в умовах дитячого будинку, про що мова йшла вище. *По-третє*, реальна практика діяльності дитячих

будинків засвідчує їх певну ізольованість, що виявляється через відсутність співпраці з іншими установами освіти та культури на рівні дитини. Це унеможлиблює розуміння та усвідомлення процесів, що відбуваються у відкритому соціумі, що в свою чергу, провокує формування пасивної життєвої позиції дитини, невміння долати життєві труднощі різного рівня складності. *По-четверте*, особистісну позицію суб'єктів педагогічної підтримки дитячого будинку щодо взаємодії з дитиною. На жаль, сьогодні фахівці дитячого будинку рідко координують мету професійної діяльності між собою, не враховують результати діяльності своїх колег; вихователі реалізують виховну функцію через адміністративну модель, вважаючи, що вона більш ефективна, ніж позиція підтримки.

Побудова теоретичної моделі технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків має здійснюватись на засадах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми з урахуванням низки принципів загального та специфічного характеру. До *загальних принципів* ми віднесли:

- гуманістичне ставлення до дитини, повага до свободи її особистості й гідності; ставлення до дитини як найвищої цінності, відмова від фізичного та морального насильства над дитиною, доброзичливість та безоціночність у ставленні до дитини;

- індивідуальний підхід у вирішенні проблем кожної дитини, урахування її здібностей та нахилів, опора на особистісні сили та потенційні можливості дитини, врахування особливостей особистості у виховному процесі, пошук найкращих якостей дитини та опора на них;

- природовідповідність, глибоке знання особливостей особистісного розвитку кожної дитини-сироти, її природного потенціалу та здібностей;

- урахування вікових та психологічних особливостей дітей-сиріт під час добору змісту, форм, методів, прийомів роботи з ними, а також створення педагогічних умов для послідовного, відповідно до природних даних, розвитку дитини-сироти;

- захист прав та інтересів дитини за будь-яких обставин, враховуючи, що дитина має право на помилку; конфіденційність щодо отриманих даних про дитину;

- проведення певних видів діяльності за принципом від простого до складного;

- рефлексивний підхід до процесу та результату діяльності.

Серед *специфічних принципів* провідними виступають такі:

- створення необхідних умов для самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення дитини через взаємодію з широким соціумом, зокрема різними соціальними інститутами;

- опора на власні можливості дитини;

- комплексність та цілісність організації діяльності, що передбачає розвиток позитивних якостей дитини в комплексі. Зміст діяльності визначається потребами особистості дитини-сироти;

- урахування етично допустимої міри втручання в життя дитини;
- урахування оптимальності часових витрат при роботі з педагогічними колективами дитячих будинків.

Сукупність визначених принципів педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, становлять процесуально-технологічну складову, в основу якої нами було покладено соціально-педагогічну парадигму взаємодії різних соціальних інститутів у процесі соціалізації особистості дошкільника. Це забезпечило можливість концептуально побудувати теоретичну модель технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку (див. рис. 1).

Виходячи з теоретичної моделі, що наведена вище, **метою** технології виступає успішна соціалізація дітей-сиріт дошкільного віку шляхом надання їм багатоаспектної підтримки та допомоги з боку суб'єктів означеного процесу в межах дитячого будинку (працівників дитячих будинків) та соціальних інститутів виховання й фахівців різних галузей.

**Суб'єктами** педагогічної підтримки соціалізації вихованців виступають: адміністрація дитячого будинку, педагогічний колектив, фахівці з інших установ освіти та культури, діти-сироти та інші дитячі колективи. При цьому, слід окремо наголосити на тому, що діти-сироти як суб'єкти виховної системи дитячого будинку володіють певними особливостями соціального розвитку, саме тому педагогічна підтримка соціалізації дітей зазначеної категорії має враховувати специфіку становлення їх особистості та орієнтуватись на рішення проблем їх соціалізації.

Для успішного протікання процесу соціалізації дошкільника необхідною умовою виступає залучення його до різнопланової міжособистісної взаємодії з різними соціальними інститутами. У випадку дитини-сироти дошкільного віку це стає можливим за умови створення відкритого соціально-педагогічного середовища, яке б поєднувало в собі інтегровані соціалізуючі впливи різних соціальних інститутів.

Соціальні інститути виховання, що залучені до співпраці з певним дитячим будинком виступають як його соціальні партнери, що взаємодіють з державними закладами опіки на різних рівнях (макро- та мікро- рівні) та в різних напрямках діяльності (соціально-педагогічному, соціально-психологічному та соціально-терапевтичному). Провідна мета такої взаємодії вбачається нами в організації ефективного функціонування інтегрованих механізмів соціалізуючого впливу для вирішення завдань соціалізації дітей-сиріт на етапі дошкільного дитинства через реалізацію взаємопов'язаних напрямів діяльності. Взаємодія на *макрорівні* передбачає безпосереднє співробітництво соціальних партнерів дитячого будинку між собою, сумісну координацію зусиль та раціональний розподіл зобов'язань, побудову плану взаємодії для педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку на чолі з соціальним педагогом дитячого будинку.

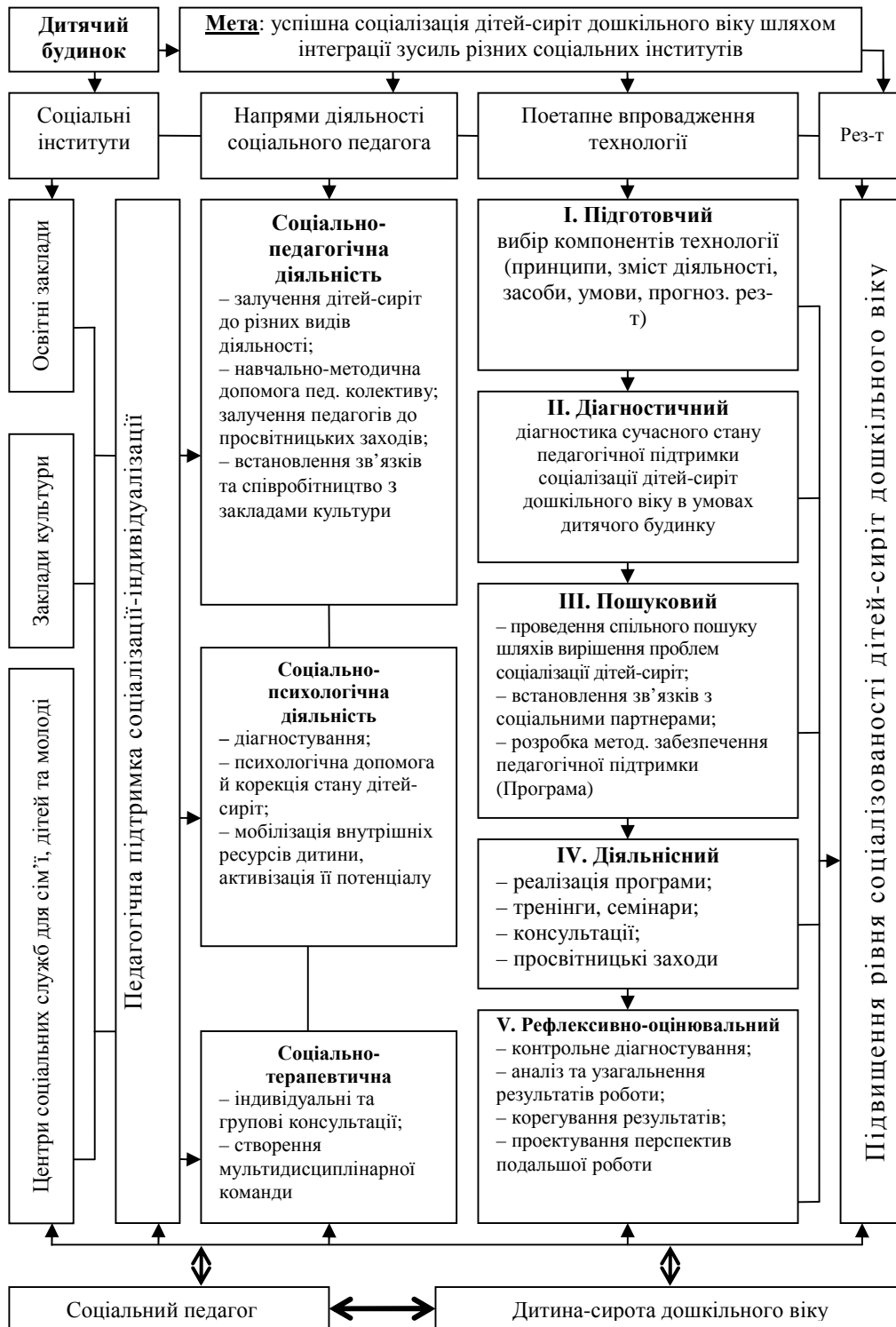


Рис. 1. Теоретична модель технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку

На *мезорівні* відбувається взаємодія різнопрофільних фахівців у межах кожної установи для надання підтримки вихованцям дитячих будинків.

*Мікрорівень* виявляється через діяльність команди професіоналів з групою дітей чи кожною окремою дитино-сиротою дошкільного віку.

Взаємодія дитячого будинку з мережею соціальних партнерів на всіх рівнях відбувається в межах певних напрямів діяльності соціального педагога як ключової фігури педагогічної підтримки соціалізації. *Соціально-педагогічний* напрям діяльності охоплює взаємодію дитячого будинку з мережею інституцій соціального виховання як провідного фактору соціалізації на етапі дошкільного дитинства. До них належать: освітні заклади (дошкільні навчальні заклади, дитячі будинки різних типів, вищі навчальні заклади), заклади додаткової освіти (школи мистецтва, будинки творчості, басейни), заклади культури (лялькові театри, кінотеатри, цирку, філармонії, музеї). Виходячи з того, що діти-сироти дошкільного віку позбавлені можливості набувати соціального досвіду в природних умовах родинного виховання, що є провідним фактором соціалізації на мікрорівні, мета соціально-педагогічного напрямку діяльності полягає у створенні та забезпеченні спеціальних умов розвитку, що дозволять опанувати необхідні соціальні навички для успішної соціалізації.

У межах соціально-педагогічного напрямку діяльності робота з дітьми-сиротами відбувається в процесі соціального виховання в межах дитячого будинку, що здійснюється безпосередньо вихователем; шляхом залучення вихованців до широкого соціуму через включення до різних видів діяльності (ігрової, творчої, трудової тощо) та розширення соціальних контактів з дитячими колективами ДНЗ, колективами інших соціальних інститутів виховання, відвідування закладів культури, реалізацію патронажу з боку волонтерських загонів.

Метою роботи з педагогічними колективами дитячих будинків у руслі соціально-педагогічного напрямку діяльності виступає просвітницька робота з вихователями шляхом їх залучення до взаємодії з вищими навчальними закладами регіону (методологічні семінари, семінари-практикуми, круглі столи, науково-практичні конференції, присвячені проблемі соціалізації особистості, життєдіяльність якої відбувається в межах державних закладів опіки, особливостей підтримки означеного процесу тощо). Важливим завданням у межах соціально-педагогічного напрямку діяльності з педагогами виступає усвідомлення ними власної важливої позиції у процесі педагогічної підтримки дітей-сиріт. Як вже зазначалося, в дитячих будинках вихователі та інші дорослі застосовують адміністративну модель виховання, ігнорують соціальні потреби дитини тощо, натомість, педагогічна підтримка має стати для вихователя тією концептуальною основою, на якій буде ґрунтуватися вся його діяльність. За таких умов педагог виступає на лише у ролі вчителя або вихователя, його діяльність набуває поліфункціональності, натомість

провідною стає роль фасилітатора та тьютора (О. Газман [2], О. Кутейнікова [3], В. Тесленко [4]). Саме тому, соціально-педагогічний напрям діяльності має на меті сформувати гуманістичну позицію педагога, що здатен зайняти місце “поруч з дитиною” на шляху її успішної соціалізації.

*Соціально-психологічний* напрям охоплює роботу з дітьми-сиротами через взаємодію з такими соціальними партнерами як заклади додаткової освіти (басейни, спортивні секції), заклади культури (кінотеатри, лялькові театри, музеї), центри для сім’ї, дітей та молоді, метою діяльності яких виступає зняття емоційної напруги, долання негативних депресивних станів дітей-сиріт дошкільного віку, пов’язаних з ранньою материнською депривацією та соціальним статусом “сироти”. Означений напрям діяльності включає планову роботу з психологом дитячого будинку та фахівцями у сфері надання психологічної підтримки (практикуючими психологами ВНЗ тощо), яка включає корекцію емоційно-вольової та особистісної сфер вихованців дошкільного віку.

Вихованці дитячих будинків мають певні порушення у сфері емоційного розвитку, що стає причиною агресії, тривожності, надмірній інтравертованості тощо [5; 6]. Співробітництво із закладами додаткової освіти, зокрема з плавальними басейнами та спортивними секціями має на меті емоційне розвантаження дітей-сиріт, спрямовано на нормалізацію психоемоційної сфери. Подібне завдання вирішують заклади культури, відвідування яких не лише покращує емоційний фон дітей, а і залучає до світу прекрасного, допомагає розвивати естетичний смак, сприяє усвідомленню дитиною свого місця в світі, розуміння власного „Я”.

У роботі з педагогічним колективом особливої значущості набуває профілактика емоційної напруги вихователів, їх професійного вигорання. З цією метою центри соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді організують спеціальну роботу з педагогічним колективом у формі круглих столів з проблем професійного вигорання та тренінгів, спрямованих на подолання стресів.

*Соціально-терапевтичний* напрям діяльності полягає у взаємодії дитячих будинків з фахівцями соціальних служб у справах сім’ї, дітей та молоді, фахівцями вищів психологічного, соціально-педагогічного та дошкільного профілю з метою корекції соціального здоров’я дітей-сиріт.

Робота з дітьми-сиротами в межах соціально-терапевтичного напрямку діяльності здійснюється фахівцями за допомогою різних психотерапевтичних технік (логотерапії, казкотерапії, ігротерапії, психогімнастики, арт-терапії, музико- та ритмотерапії тощо).

Таким чином, визначені напрями діяльності спрямовані на комплексне різнорівневе здійснення педагогічної підтримки соціалізації вихованців шляхом інтеграції зусиль різних соціальних інститутів та фахівців різних напрямків, де *ядром взаємодії виступає соціальний педагог* дитячого будинку. Оскільки він координує роботу суб’єктів у межах кожного з виокремлених напрямків роботи, йому доводиться

виконувати різні види діяльності та виступати в різних ролях. Так, виступаючи в ролі *експерта*, соціальний педагог вирішує такі завдання:

- виявлення наявного рівня соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку та стану готовності педагогів до впровадження педагогічної підтримки соціалізації вихованців;
- аналіз умов соціального середовища, де протікає життєдіяльність дітей-сиріт дошкільного віку, їх соціальної ситуації розвитку;
- оцінка динаміки процесу педагогічної підтримки та змін, що відбуваються з дітьми-сиротами дошкільного віку в процесі педагогічної підтримки їх соціалізації на кожному етапі технології;

Для вирішення окреслених завдань провідними видами діяльності соціального педагога в межах ролі експерта виступають соціально-педагогічна діагностика та аналітико-експертна діяльність. Метою соціально-педагогічної діагностики виступає оперативне виявлення труднощів, з якими стикаються вихованці у процесі соціалізації. Аналітико-експертна діяльність передбачає соціальну експертизу середовища дитячого будинку, умов виховання в ньому, систематизацію та узагальнення отриманих даних на кожному етапі технології для загальної оцінки її ефективності.

У ролі *організатора* соціальний педагог орієнтується на вирішення таких завдань:

- пошук та встановлення зв'язків з різними соціальними інститутами для включення дітей-сиріт дошкільного віку в активну взаємодію із широким соціумом;
- координація зусиль соціальних інститутів та фахівців різних галузей щодо надання педагогічної підтримки вихованцям у процесі їх соціалізації;
- участь у проектуванні комплексної програми педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку; розробка плану педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт.

З огляду на окреслені завдання провідними видами діяльності соціального педагога в межах функції організатора є координаційна та проектувальна.

Координаційна діяльність передбачає пошук та залучення до педагогічної підтримки соціалізації вихованців різних соціальних інститутів, узгодження шляхів їх соціалізуючих впливів та координація діяльності фахівців різних галузей; створення умов для ефективної роботи. Проектувальна діяльність полягає в ефективному плануванні діяльності дитячого будинку на рівні розробки планів роботи різних фахівців установи щодо успішної соціалізації дітей-сиріт.

Через роль *фасилітатора* соціальний педагог вирішує такі завдання:



- сприяння успішному розвитку діяльності, спілкування й самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, як ключових сфер соціалізації особистості;
- підтримка розвитку індивідуальності та самореалізації кожного вихованця;
- сприяння формуванню позитивно забарвленої життєвої позиції вихованців.

Вирішення таких завдань відбувається у процесі корекційно-формуальної, профілактичної та адаптивної видів діяльності соціального педагога. Так, корекційно-формуальна діяльність спрямована на нівелювання негативних деприваційних впливів, подолання негативних емоційних станів дітей-сиріт, формування позитивного соціального досвіду спілкування й діяльності з опануванням розмаїття соціальних ролей. Профілактична діяльність спрямована на запобігання „випадіння” з системи широких соціальних стосунків, профілактику емоційних стресів та депресивних станів вихованців. І, нарешті, адаптивна діяльність має на меті сприяти ефективній адаптації дітей-сиріт до умов відкритого соціуму шляхом взаємодії з соціальними партнерами дитячих будинків.

Реалізація ролі *модератора* передбачає відстеження динаміки позитивних впливів спеціально організованих умов для успішної соціалізації вихованців, що зумовлює вирішення низки завдань:

- створення такого соціального середовища для розвитку дітей-сиріт дошкільного віку, яке б сприяло успішному засвоєнню необхідних соціальних ролей та формування позитивного соціального досвіду;
- систематичний моніторинг змін, що відбуваються в сфері соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку;
- моніторинг діяльності педагогів дитячого будинку щодо педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт.

Виконання таких завдань вимагає від соціального педагога реалізацію всіх вище зазначених видів діяльності, що присутні від початку роботи з дітьми до її завершення. Саме таке уявлення про ролі соціального педагога на шляху досягнення дітьми-сиротами дошкільного віку достатнього рівня соціалізованості відповідає визначеній нами концепції педагогічної підтримки соціалізації означеної категорії дітей.

Як видно з теоретичної моделі, технологія педагогічної підтримки соціалізації особистості дитини-сироти дошкільного віку реалізується на п'яти послідовних взаємопов'язаних **етапах**, кожен з яких є логічним продовженням іншого та відповідає структурі загальної соціально-педагогічної технології.

Першим етапом виступає етап *вибору компонентів технології*, а саме: принципів, змісту діяльності соціального педагога, засобів, умов, очікуваного результату.

Наступний – *діагностичний етап* – має на меті вивчення стану роботи того чи іншого дитячого будинку, умов виховного середовища

щодо успішної соціалізації його вихованців; знайомство з педагогічним та дитячим колективами; ознайомлення з особовими справами дітей з метою діагностичного аналізу, вивчення соціальної ситуації розвитку дитини та умов виховання поза дитячим будинком (попередній рівень депривованості, вплив негативних факторів розвитку), дослідження стану педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку у дитячому будинку та пошук шляхів її вдосконалення. Для цього передбачається здійснення діагностики: по-перше, рівня готовності педагогічного колективу дитячих будинків до здійснення педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку; по-друге: рівня соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків.

На основі аналізу результатів діагностики передбачається пошук шляхів вирішення проблеми соціалізації вихованців на *пошуковому* етапі авторської технології. У межах даного етапу передбачається розробка комплексної програми педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячих будинків, розробка планів діяльності соціального педагога, встановлення зв'язків з майбутніми соціальними партнерами дитячих будинків та координація їх зусиль щодо майбутньої діяльності, розробка методичного забезпечення спроектованої технології.

*Діяльнісний* етап передбачає сумісну взаємодію соціального педагога та соціальних партнерів дитячого будинку щодо вирішення проблем соціалізації вихованців. Передбачається залучення дітей-сиріт до сумісної діяльності з дитячими колективами ДНЗ для розширення кола агентів соціального впливу та міжособистісної взаємодії; відвідування дітьми-сиротами закладів додаткової освіти, закладів культури тощо для поступового набуття знань про соціальну дійсність. Діяльнісний етап також передбачає комплексну роботу з педагогічними колективами дитячих будинків через взаємодію з ВНЗ та залучення фахівців до таких форм роботи як: тренінги, методологічні семінари, круглі столи, прес-конференції, науково-практичні конференції тощо. Взаємодія дитячих будинків з ВНЗ реалізується через систему волонтерської роботи, а саме залучення студентів-волонтерів до соціальної взаємодії з дітьми-сиротами.

На цьому етапі відбувається безпосередня корекційна діяльність вихователя щодо роботи з відокремленими групами дітей на основі застосування різних форм і методів педагогічної підтримки. Слід підкреслити, що провідна роль у процесі взаємодії дитини-сироти та вихователя належить саме дитині, бо вихователь лише спрямовує її дії, підштовхує до виявлення активності та ініціативи.

Останній – *рефлексивно-оцінювальний* – етап спрямований на визначення позитивних та негативних результатів роботи, аналіз даних, отриманих у ході повторного діагностування та розробку узагальнюючих висновків щодо ефективності запропонованої авторської технології;

з'ясування того, наскільки вирішена та чи інша проблема, чи існує необхідність корекції результатів.

Прогнозованим **результатом** технології виступає підвищення рівня *соціалізованості* дітей-сиріт дошкільного віку. Соціалізованість ми розглядаємо як кінцевий результат соціалізації на певному віковому етапі. На рівень соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків впливають установки та цінності середовища, де протікає їх життєдіяльність, його субкультура, а також сформованість певних особистісних якостей (активність та ініціативність, самостійність, вміння налагоджувати контакти з оточуючими та ефективно взаємодіяти з ними, позитивна самооцінка тощо). Таким чином, соціалізованість дітей-сиріт на етапі дошкільного віку розуміється нами як сформованість ціннісних установок дитини, з орієнтацією на них у міжособистісному спілкуванні та сумісній взаємодії, наявність позитивно забарвленої життєвої позиції.

Отже, розроблена та обґрунтована нами теоретична модель технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку ґрунтується на концептуальних засадах соціальної взаємодії дитячих будинків з різними соціальними інститутами на основі партнерства, де координатором співпраці виступає соціальний педагог, діяльність якого набуває рис поліфункціональності для реалізації соціально-педагогічного, соціально-психологічного та соціально-терапевтичного напрямів роботи.

### **Список використаної літератури**

- 1. Макаренко І. В.** Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Макаренко Ірина Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 232 с.
- 2. Газман О. С.** Теория: что такое педагогическая поддержка? / О. С. Газман // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 6 – 33.
- 3. Кутейникова Е. Е.** Педагогическая поддержка социализации младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кутейникова Елена Евгеньевна. – СПб, 2002. – 212 с.
- 4. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія / В. В. Тесленко ; М-во освіти і науки України та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368 с.
- 5. Архипова А. А.** Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архипова Анастасия Андреевна. – СПб, 2005. – 187 с.
- 6. Прихожан А. М.** Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

**Бадер С. О. Теоретична модель технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку**

Стаття присвячена проблемі соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків. Визначено, що ключовою фігурою педагогічної підтримки соціалізації у дитячому будинку виступає соціальний педагог, який координує зусилля різних соціальних інститутів, виступаючи у різних ролях (експерт, організатор, фасилітатор, модератор) у межах трьох напрямків діяльності: соціально-педагогічному, соціально-психологічному та соціально-терапевтичному.

*Ключові слова:* діти-сироти дошкільного віку, соціальний педагог, педагогічна підтримка соціалізації, теоретична модель, соціальні інститути.

**Бадер С. А. Теоретическая модель технологии педагогической поддержки социализации детей-сирот дошкольного возраста, живущих в условиях детского дома**

Статья посвящена проблеме социализации детей-сирот дошкольного возраста, которые живут в детских домах. Определено, что ключевой фигурой педагогической поддержки социализации в детском доме является социальный педагог, который координирует действия разных социальных институтов, выступая в различных ролях (эксперт, организатор, фасилитатор, модератор) в границах трех направлений деятельности: социально-педагогической, социально-психологической, социально-терапевтической.

*Ключевые слова:* дети-сироты дошкольного возраста, социальный педагог, педагогическая поддержка социализации, теоретическая модель, социальные институты.

**Bader S. A. The Theoretical Model of Pedagogical Support Socialization Technology of Preschool Age Orphans in the Conditions of Orphanage**

The article is devoted to the problem of preschool age orphans socialization in the conditions of orphanage. Determined, that the main person of pedagogical support of socialization is a social teacher, which coordinates the activity of different social institutes, acting in different roles (expert, organizer, facilitator, moderator) within the boundaries of different activities: social-pedagogical, social-psychological, social-therapeutic.

*Key words:* preschool age orphans, social teacher, pedagogical support of socialization, theoretical model, social institutes.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.2.015.31:316.42

**Н. О. Максимовська, К. В. Онищенко**

### **РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Дослідження розвитку сучасного динамічного соціального світу та пошук місця в ньому активної, позитивно соціалізованої особистості є надзавданням системи гуманітарного наукового знання. Зокрема представники соціальної педагогіки звертаються до проблеми інтенсифікації соціального розвитку людини протягом життя в процесі соціального виховання та соціально-педагогічної діяльності, завдяки чому формується соціальна суб'єктність та соціальний імунітет особи у взаємодії з різноманітними впливами соціуму. Кожен період життя людини має власні соціально-педагогічні завдання, на які має спрямовуватися активність професіоналів, зокрема добиратися доцільні методи й форми їх реалізації. Відповідальним періодом життя у цьому аспекті є дошкільне дитинство, оскільки саме в цьому віці закладаються базові цінності, формуються основні напрями розвитку особистості. З соціально-педагогічних позицій основним соціально-виховним завданням стосовно дошкільнят є формування та розвиток соціальної компетентності як фундаменту майбутньої просоціальної самореалізації людини. Нині існує науково-практичне підґрунтя (Базовий компонент дошкільньої освіти та програми його реалізації), яке регламентує діяльність фахівців. Але все ж існують проблемні зони запровадження ефективної діяльності в напрямі розвитку соціальної компетентності: не всі діти й досі мають можливість відвідувати дитячі заклади й виховуються лише в домашніх умовах; потребують особливої уваги кризові групи дітей; залишається велика проблема – „державні діти” дошкільного віку, діяльність з якими має суттєву специфіку; не завжди кваліфіковані фахівці, що мають реалізовувати напрям соціального виховання у дитячих дошкільних установах; батьки подекуди віддалені від життя дітей у цих закладах, перекладають відповідальність за виховання на фахівців. Отже, необхідним є дослідження вказаних проблемних питань, вдосконалення системи діяльності із розвитку соціальної компетентності дошкільнят, пошук ефективних методів роботи, зокрема запровадження анімації як напряму соціально-педагогічної діяльності.

Соціалізацію, соціальне виховання та розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку досліджують С. Болтівець, М. Гончарова-Горянська, С. Єлманова, О. Кононко, І. Кудаєва, Т. Мазепина, Т. Поніманська, І. Рогальська, Л. Якименко та інші. Теорію та практику анімаційної діяльності вивчають А. Андрєєва, Л. Волик,

Т. Дедуріна, Т. Лесіна, Є. Мамбеков, І. Петрова, Л. Сайкіна, Л. Тарасов, І. Шульга, М. Ярошенко.

Однак залишаються не дослідженими особливості анімаційної діяльності з метою розвитку соціальної компетентності у дошкільному віці, напрями та засоби її реалізації. Відтак, метою статті є визначення особливостей, сутності, змісту соціальної компетентності дітей дошкільного віку та окреслення можливостей її розвитку засобами анімаційної діяльності, як одного з напрямків соціально-педагогічної роботи.

Для змістовного аналізу, наведемо основні теоретичні позиції стосовно заявленої мети. В науковій літературі виокремлюють такі види компетентності: комунікативну, пізнавальну, життєву, інтелектуальну, психолого-педагогічну, професійну, соціально-психологічну, соціальну. Оскільки сучасне суспільство у своєму розвитку зазнає ряд економічних, соціальних, культурних та інших трансформацій, що створює певні труднощі в процесі входження дитини в суспільство, то необхідно створювати сприятливі умови для розвитку соціальної компетентності в дошкільному віці, використовуючи при цьому різноманітні засоби, зокрема анімацію.

О. Кононко вважає, що соціальна компетентність являється складовою життєвої компетентності, є інтегральною характеристикою зростаючої особистості, що засвідчує її зрілість як соціальної істоти [3]. Дійсно важко не погодитися, що компетентність, зокрема соціальна, входить до комплексної характеристики особистості і відповідає за соціальне зростання та просоціальну поведінку.

На думку І. Кудасової, соціальна компетентність – це розуміння відносини „Я” – товариство, вміння вибрати правильні соціальні орієнтири, вміння організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів. І. Кудасова пропонує розцінювати соціальну компетентність дошкільника „як адаптаційне явище”, причому функціонування адаптаційного механізму забезпечує соціально-психологічна підготовленість. Іншими словами, соціальна компетентність дошкільника визначає рівень адаптації дитини до ефективного виконання заданих соціальних ролей [4]. На нашу думку, тільки адаптаційними процесами не може обмежитися розвиток соціальної компетентності дитини дошкільного віку, оскільки має також формуватися соціальна активність та соціальна творчість зростаючої особистості, які у майбутньому мають стати підґрунтям повноцінного соціального існування у зрілому віці. Має бути запущений механізм активного ставлення до соціальної дійсності, що може бути реалізовано зокрема в процесі анімаційної діяльності.

Соціальна компетентність дитини, на думку І. Печенко, передбачає вміння орієнтуватися у світі людей; здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших людей, допомагати, дбати про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Складові розвитку у дошкільнят соціальної компетентності – це є інтеграція дитини у соціум, спілкування та спільна

діяльність, розвиток відповідальності як базової особистісної цінності, визначення статусу в групі однолітків, формування категорії „авторитет”, як важливої для орієнтації в соціумі, уміння вчиняти „по совісті” [7]. Таке детальне конкретизування досліджуваної дефініції надає можливості визначити практичні напрями організації діяльності в напрямі розвитку соціальної компетентності, а саме: соціальне виховання дошкільнят на особистісному та груповому рівнях, діяльність з найближчим оточенням, активізація соціально-педагогічної роботи у мікросоціумі.

Як бачимо, існують певні розбіжності в трактуванні цієї дефініції, але майже всі дослідники єдині в думці, що соціальна компетентність позначає рівень соціальної зрілості відповідно до віку дитини, яка стане підґрунтям соціального розвитку на наступних вікових етапах. Тож, соціальна компетентність не тільки сукупність знань, вмінь, ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну діяльність особистості в соціальному середовищі, але й певна потенція просоціальної самореалізації. Саме в дошкільному віці слід акцентувати увагу на розвиткові соціальної компетентності, оскільки вона передбачає засвоєння соціальних цінностей, формування позитивної соціальної поведінки, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують надалі життєздатність особистості в соціумі. Соціальна компетентність водночас є характеристикою й певним критерієм, який висвітлює можливість гармонійної взаємодії, безконфліктного спілкування, усвідомлення свого місця у соціальному просторі.

Вивчення поняття соціальної компетентності різними ученими дозволяють дійти висновків про те, що соціальна компетентність складається із декількох компонентів:

- мотиваційного, що включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності, прояви доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- когнітивного, який пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби; побачити виниклі перед нею труднощі; помітити зміни настрою, емоційного стану тощо;
- поведінкового, який пов'язаний з вибором адекватних ситуацій способів спілкування, етично цінних зразків поведінки.

Перелічені компоненти певним чином відповідають ієрархії виховного процесу: насамперед мають бути засвоєні цінності (мотивація до дії), потім відбувається усвідомлене вироблення якостей, що сприятимуть взаємодії (аксіологічне пізнання), та нарешті виявлення засвоєних цінностей та сформованих якостей в поведінці (гармонійна взаємодія). Оскільки ми вважаємо, що всі перелічені елементи закладають основу для соціального виховання у дошкільному віці, то маємо зважати на наступні особливості.

По-перше, не викликає сумніву, що дошкільний вік – відповідальний період життя дитини, коли вона має оволодіти соціальним досвідом людських відносин, зокрема це відбувається через позитивне та активне спілкування з дорослими та однолітками, яке можна урізноманітнити через анімацію. По-друге, це період творчості, коли дитина засвоює мову, розвиває уяву, пам'ять, увагу, мислення, фантазію, вміння зосереджуватися, спілкуватися, закріплює нові знання та правила, оскільки саме у дошкільнят особлива логіка мислення, яка підкоряється образним уявленням про навколишній світ та формується в активних способах дії. По-третє, особливостями особистісного розвитку дошкільнят є виникнення емоційного передбачення наслідків своєї поведінки, самооцінки, ускладнення та усвідомлення переживань, збагачення новими почуттями і мотивами емоційної сфери, що формується зокрема під час взаємодії в групі. По-четверте, серед прогнозованих результатів соціального розвитку є поява перших зв'язків та основ власного майбутнього існування в соціальному всесвіті на підґрунті соціальної компетентності, що має бути організовано усіма доступними засобами, серед яких й засоби анімаційної діяльності.

Тому, ми вважаємо, що соціальна компетентність розвивається зокрема завдяки організованому та науково регульованому соціальному вихованню як у дошкільному закладі, так і в мікросередовищі. Також цей процес має бути двобічним – впливати безпосередньо на особистість дошкільняти та на педагогізацію найближчого до них соціального середовища.

Слід зазначити, що сутністю соціального виховання дітей дошкільного віку є розширення соціального досвіду дитини, оволодіння нею не тільки сімейними стосунками і нормами поведінки, але і засвоєння провідних законів людського гуртожитку, формування ставлень до природного та людського оточення, до себе [1, 7]. Це пояснюється тим, що дитина усвідомлює себе не лише тільки членом родини, вихованцем та учасником дитячих спільнот, але й гідно відчуває себе жителем відповідної вулиці, району, міста, регіону, країни, Всесвіту. Соціальне виховання дошкільнят здійснюється через родину, культурне середовище (матеріальне, духовне) населеного пункту, організацію дозвілля за місцем проживання та організацію ігрової діяльності, спілкування дітей у різноманітних (державних, приватних, громадських) дошкільних закладах [1, с. 7].

Соціальному вихованню дошкільнят увага приділяється відповідно до „Базового компоненту дошкільної освіти” та у програмах, що конкретизують його зміст. На наш погляд, не дарма з 2012 року було прийнято рішення вести посаду соціального педагога в дошкільний навчальний заклад. Тим самим акцентовано на доцільності запровадження соціально-педагогічної діяльності (науково обґрунтоване регулювання соціального виховання у всіх сферах соціуму з метою розвитку соціальності соціальних суб'єктів [8]) з дошкільнятами та їх



оточенням. Зауважимо, що соціально-педагогічна діяльність завдяки власній специфіці має бути спрямована не тільки на тих дітей, які відвідують дошкільний заклад, але й на тих, хто виховується вдома та у спеціальних закладах (дитячих будинках, інтернатах тощо). Вважаємо, що одним з ефективних напрямів для вирішення цих завдань є анімаційна діяльність.

Анімація позначає процес оживлення, одухотворення, що пов'язаний з гуманізацією соціального життя, стимулюванням особистості до саморозкриття. В своїх наукових здобутках вчені розглядають анімацію у соціальному, соціально-культурному, педагогічному значеннях.

Так, Л. Тарасов вважає анімацію реалізацією духовних потреб особистості. Соціокультурну анімацію розглядає як педагогічну систему, що самоорганізується, котра сприяє реалізації духовних потреб особистості в процесі її соціального й культурного розвитку. Водночас соціокультурна анімація – сфера громадської діяльності, сукупність діяльності окремих громадян та громадських організацій, що створюють громадянське суспільство та є посередником між населенням та державою через організацію їхньої ефективної взаємодії [10]. Цілковито погоджуємося з Л. Тарасовим, тому що й насправді завдяки анімації людина має змогу реалізувати всі свої духовні потреби, а при цьому збагачувати свій соціально-культурний досвід в процесі його розвитку.

Л. Волик розуміє педагогічну анімацію як „складову частину теорії соціальної педагогіки і дозвілєвої педагогіки, однак залишаючись при цьому цілком самостійною сферою знання” [2, с. 9]. Предметом педагогічної анімації, на думку автора, є „теорія і методика роботи педагога в умовах вільного часу з дітьми, які перебувають у проблемній ситуації” [2, с. 9]. З одного боку, таке розуміння звужує уявлення про анімаційну діяльність, але, з іншого, – дозволяє чітко запланувати педагогічні дії й передбачити конкретний виховний результат у будь-якому віці дитини.

Т. Лесіна, яка здійснила структурно-компонентний аналіз поняття „анімаційна діяльність соціального педагога”, визначила її як напрям соціально-педагогічної діяльності спеціаліста, спрямованої на реалізацію фахово обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, сприяння інтеграції людей у соціокультурний простір через залучення їх до просоціальної діяльності [5, с. 171]. Така позиція підкреслює значення анімації як фахової діяльності в сфері соціального виховання та створює умови для подальшого аналізу анімації в соціально-педагогічному контексті.

На нашу думку, соціально-педагогічна анімація – процес пробудження, одухотворення та активізації (як наслідок самоактивізації) суто людських сутнісних духовних сил особистості, результатом котрого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість,

гармонізацію соціальних відносин [6]. У дошкільнят це відбувається в доступному для них змісті, який відображає пробудження, одухотворення і активізацію дитини через ігрову діяльність, театралізацію та спілкуванні з дорослими й однолітками в сприятливому одухотвореному середовищі, що надалі приведе до самоактивізації дитини, а в майбутньому духовно сильної, самостійної та відповідальної особистості.

Отже, одним з напрямів соціально-педагогічної діяльності в дошкільньому навчальному закладі є анімаційна діяльність, як процес пробудження, одухотворення та активізації дитини через ігрові й творчі відносини з однолітками. Як інноваційний напрям соціально-педагогічної діяльності, анімація має активний характер, тобто передбачає не лише спостереження дошкільнят, але й активне прийняття їх участі в тому, що відбувається. Соціально-педагогічна анімація з дітьми дошкільного віку може реалізовуватися засобами мистецтва, гри, подієвого туризму, народних традицій, а також казки. У дошкільньому дитинстві доцільним є комплексне поєднання засобів під час анімаційного заходу. Розглянемо деякі засоби детальніше.

Оскільки, дошкільнє дитинство є періодом пізнання світу людських відносин, необхідно сприяти тому, щоб дитина моделювала їх в сюжетно-рольових, творчих та театралізованих іграх, які стають для неї провідною діяльністю. Граючи, дитина навчається спілкуватися з однолітками. Через включення до цілеспрямованої ігрової діяльності дошкільнятами засвоюється та розвивається соціально-культурний досвід, необхідний для їх включення в систему суспільних відносин. Роль гри в процесі соціалізації дошкільнят особлива, оскільки в цій формі людської діяльності характерні такі універсальні ознаки як активна форма пізнання оточуючої дійсності, усвідомленість та цілеспрямованість. Окрім того, гра є вільною, самостійною діяльністю, яка здійснюється за власною ініціативою дитини, у ній завжди наявна творча основа та емоційна насиченість. Турбота, відповідальність, справедливість, радість, які діти переживають у процесі гри, це не лише отримання ними задоволення, але й засвоєння соціально-культурного досвіду, розвиток природних здібностей, формування комунікативних навичок, реалізація власного потенціалу.

Казка, як засіб соціально-педагогічної анімації з дітьми дошкільного віку, завжди була і залишається не тільки першим і найдоступнішим засобом пізнання світу у всьому його різноманітті і суперечностях, а й способом пізнання соціальних відносин, поведінки в ситуаціях повсякденного життя. Казка – це засіб задоволення завжди існуючої тяги дитини до героїчного, незвичайного, дивовижного і фантастичного, засіб формування і розвитку фантазії.

Наприклад, якщо поєднати в межах анімаційної діяльності гру та казку, то доцільним буде метод театралізації, який є різновидом художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільньому навчальному закладі та методом педагогіки дозвілля, який реалізується через костюмування,

особливий словник спілкування, обряди, ритуали, програвання різних сюжетів. Залучення дітей до театралізованої діяльності сприяє освоєнню світу людських почуттів, комунікативних навичок, розвитку здібності до співпереживання.

Застосувавши театралізацію під час практичної діяльності в дошкільному навчальному закладі, ми відмітили, що в цьому процесі відбувається інтегроване виховання дітей, вони навчаються виразному читанню, пластиці рухів, співам, іграм на музичних інструментах. Створюється творча атмосфера, яка допомагає розкритися кожній дитині як особистості, застосовувати власні можливості і здібності. Театралізація є стрижнем у роботі багатьох музичних керівників, вихователів та соціальних педагогів-аніматорів. Елементи театралізації ми використовували починаючи з молодшої групи на заняттях. Малюки з радістю зображували у невеликих сценках звички тварин, імітуючи їх рухи та голоси.

З віком завдання з театралізованої діяльності ускладнюються, діти інсценують невеликі казки. До театралізації казок ми залучали вихователів групи, які брали на себе ролі героїв казок. У перспективі – залучення батьків дітей до підготовки вистав, що сприятиме підвищенню рівня мотивації дітей до вказаної діяльності та наближенню сім'ї із життям дітей у дитячому садку. Також цікаві за змістом та структурою спільні заходи дорослих, більш старших дітей і молодших, які створюють обопільний інтерес до театрального виду діяльності. Для проведення занять, розваг і вистав ми спільно з вихователями виготовляли декорації, атрибути, маски, костюми казкових персонажів, емблеми, шумові музичні інструменти, а саме банки з крупною, натертою кольоровою крейдою, камінчиками, коробки з паличками, різноманітні іграшки та ін.

У соціально-виховній діяльності з малюками приділяли велику увагу відображенню казкових образів тварин, аналізували характер руху, інтонацію: наприклад, летить велика і маленька пташка, веселі і сумні зайці, сніжинки крутяться та падають на землю, тихе море та з хвилями. Використовували вправи з психогімнастики: полив дощик, дме вітер, сонечко, хмара, падає листя з дерев, радуга, зірочка. Пропонували дітям іграшки, атрибути для переодягання, емблеми звірів для розігрування казок „Ріпки”, „Колобка”, „Курочки-ряби”, „Рукавички”, „Вовк і семеро козенят”. У роботі ми намагалися, щоб діти передавали настрій, міняли міміку, а також проводили індивідуальну роботу з дітьми, заохочували участь дітей у інсценуваннях, щоб у них було бажання грати роль.

Разом з цим діти вчать правильно називати театральне обладнання, дбайливо до нього ставитися, орієнтуватися в просторі зали, стежити за розвитком дії, не боятися бути в центрі уваги, тобто бути на сцені, а почувати себе впевнено та розкуто. Велику увагу приділяли мовленню дитини, правильній вимові слів, побудові фраз, намагаючись цим збагатити мову. Після проведення театралізації казки, складали маленькі історії, підтримували колективні діалоги, говорили про сюжет

казки та чи можна його змінити, ділилися переживаними почуттями, враховували побажання дітей.

Працюючи у середній групі, ми намагалися домогтися виразної мови, розвивали уявлення про моральні якості, аналіз ситуації про поведінку глядачів на виставі. Діти вчаться говорити про своє ставлення до подій, висловлювати це більш точно, повинні бути чемними, уважними, вживатися в образ, вміти аналізувати свою гру і виконання ролей інших героїв. Діти самі вигадували різні способи озвучування появи того чи іншого героя – приїзд конячки, дзвін ложки, дзвіночків, сміх лисиці. Самостійно підбирали музичні інструменти для героїв казки: зайчику – барабан, ведмедику – бубон. Використовували ігри на увагу, фантазію, вимагали яскравої передачі різнопланового образу. В театральній творчості дитина самотверджується у взаємодії з іншими, вживається в образ та модель діяльності іншої людини.

Оскільки у старшій випусковій групі, в якій діти вже готуються до школи, важливим є підвищення адаптаційного потенціалу та позитивна взаємодія в учнівському колективі. У зв'язку з цим ми продовжували займатися збагаченням словникового запасу дітей, вдосконалювали інтонацію, музичні та театральні дані. Виховували гуманні якості, такі як, чуйність, вміння радіти успіхам інших, підтримувати одне одного під час невдач, прийти на допомогу, діяти в команді, планувати майбутню спільну діяльність.

Відтак, проведена робота дала змогу дітям ближче ознайомитися з театром, розвинути артистичні здібності, практично використати набуті знання в процесі самотійної ігрової діяльності [9], а особливо те, що в театралізації казки герої, зіграні дітьми, стають дійовим особами, а їх пригоди та події життя змінюються дитячою фантазією. Перспективою цієї цілеспрямованої роботи можна вважати, наприклад, проведення Дня театру в дошкільному навчальному закладі або ж організувати театральне об'єднання дітей дошкільного віку, де діти б могли чудово проводити час, бо для них це буде в новизну, а при цьому засвоювати соціальні цінності, якості, формувати просоціальну поведінку, які надалі забезпечать життєздатність особистості у соціумі.

Зважаючи на вищевказане, соціальна компетентність формується в умовах, коли дитина виховується у сприятливому соціальному мікросередовищі, де мають продуктивно взаємодіяти власна родина дошкільнят та дошкільний заклад. Зовсім в інших умовах опиняються діти, котрі не відвідують дитячих садків. У такому випадку суттєвий акцент робиться на організації діяльності в мікросередовищі з родинами дошкільнят. Також залишається відкритим важливе питання розвитку соціальної компетентності дітей, які позбавлені родинного, батьківського кохання і тепла, у яких на підсвідомому рівні неможливе засвоєння сімейної культури. Це діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які виховуються в будинках малюків та в дитячих будинках, з існуючою системою виховання. На наш погляд, варто займатися

розвитком соціальної компетентності дошкільнят та „державних дітей” у відкритому соціумі, за допомогою засобів анімаційної діяльності. Соціальний педагог дошкільного закладу або дитячого будинку може організувати та створювати між різними дітьми сприятливий розвивальний навчально-ігровий простір. У ході спілкування з однолітками у дитини виробляються навички соціальної взаємодії, тобто соціальних зв'язків, що реалізуються в обмінній діяльності, інформації, досвіду, здібностей, умінь та навичок, формується набір соціальних ролей, підвищується почуття комунікативності та колективізму, розширюється уявлення про власну особистість та соціальний простір. Тож, проблема формування соціальної компетентності дошкільнят та дітей-сиріт у відкритому соціумі може бути вирішена через визначення специфіки планування та керування нею соціальним педагогом-аніматором.

Отже, специфіка соціального виховання дітей дошкільного віку виявляється в розвитку соціальної компетентності на основі формування базової довіри до світу, самостійності, ініціативності, розвитку мовних, рухових навичок, активності, предметно-маніпулятивної діяльності, поширенню соціального досвіду та налагодженню конструктивних взаємин з соціальним оточенням. Таким чином, розглянувши можливості формування та розвитку соціальної компетентності дошкільнят можна зауважити, що анімаційна діяльність як напрям соціально-педагогічної роботи у дошкільному навчальному закладі, має життєтворчий потенціал і сприятиме засвоєнню дітьми соціальних цінностей, прояву соціальних якостей у сумісній творчості. Одним з ефективних методів є театралізація як метод анімаційної діяльності, під час здійснення якого поєднуються гра, казка, мистецтво та інші активні форми роботи. Втім, досі не вирішені проблеми соціального виховання засобами анімації дітей, які не відвідують дошкільних закладів, а також дошкільнят, позбавлених батьківського піклування. В цьому полягає перспектива подальших досліджень в напрямі розвитку соціальної компетентності, зокрема через запровадження різних засобів анімаційної діяльності у відкритому соціумі із залученням найближчого оточення, створення сприятливого, розвивального, творчого середовища.

### **Список використаної літератури**

- 1. Василенко О. М.** Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Х. : Крок, 2003. – 83 с.
- 2. Волик Л.** Анімація як нове явище вітчизняної педагогічної науки / Л. Волик // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 6 – 9.
- 3. Кононко О. Л.** Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998.- 255 с.
- 4. Кудяева И. А.** Усвоение социального опыта старшими дошкольниками в образовательном процессе: автореф. дис... канд. пед. наук / И. А. Кудяева. – Морд. держ. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева. –

Саранск, 2007. – 21 с. **5. Лесіна Т. М.** Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лесіна Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2009. – 253 с. **6. Максимовська Н. О.** Анімація в сфері дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності / Н.О.Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія і практика – 2011. – № 1. – С. 19 – 26. **7. Печенко І. П.** Деякі концептуальні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сучасній виховній системі / І. П. Печенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика – 2006. – № 4. – С. 45 – 53. **8. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / А. О.Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с. **9. Рогальська І. П.** Взаємодія дошкільників та молодших школярів у комплексі в контексті формування їхнього соціокультурного досвіду / І. П. Рогальська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2012. – № 5 (240). – Ч. I. – С. 142 – 149. **10. Тарасов Л. В.** Формирование жизненной стойкости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждениях культуры : дис.. канд. пед. наук : 13.00.05 / Тарасов Леонид Викторович. – М., 2005. – 192 с.

**Максимовська Н. О., Онищенко К. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят засобами анімаційної діяльності**

У статті розглядається сутність, структура та характеристика соціальної компетентності дошкільнят як результату соціального виховання, а також як напряму соціально-педагогічної діяльності. Серед доцільних напрямів розвитку соціальної компетентності в дошкільному віці пропонується анімаційна діяльність, специфіка якої виявляється в активній участі дітей, творчому підході та різноманітних засобах її реалізації. Обґрунтовано особливості здійснення анімаційної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу, у відкритому соціумі.

*Ключові слова:* дошкільнята, соціальна компетентність, соціально-педагогічна діяльність, анімаційна діяльність, засоби анімації, соціальне виховання.

**Максимовская Н. О., Онищенко К. В. Развитие социальной компетентности дошкольников средствами анимационной деятельности**

В статье рассматривается сущность, структура и характеристика развития социальной компетентности дошкольников как результата социального воспитания, а также как направление социально-педагогической деятельности. Среди целесообразных направлений развития социальной компетентности в дошкольном возрасте предлагается анимационная деятельность, специфика которой состоит в

активном участии детей, творческом подходе и разнообразных средствах её реализации. Обоснованы особенности осуществления анимационной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения, в открытом социуме.

*Ключевые слова:* дошкольники, социальная компетентность, социально-педагогическая деятельность, анимационная деятельность, средства анимации, социальное воспитание.

**Maksymovskaya N. O., Onischenko K. V. Development of social competence of preschool children by means of animation activity**

The article describes the essence, structure and characteristics of preschool children social competence development as a result of social education and as a way of social-pedagogical activity. Among the expedient ways of development of preschool social competence an animation activity is proposed, the specifics of which lies in an active participation of children, creative approach and different ways of its realization. The specifics of animation activity realization in terms of preschool educational facility and in open society are grounded.

*Key words:* preschool children, social competence, social-pedagogical activity, animation activity, means of animation, social education.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

## **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

УДК 37.018.1(477.87)«19»

**З. М. Ваколя**

### **РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ: АКЦЕНТИ В ПЕРІОДИЦІ ЗАКАРПАТТЯ п. п. ХХ ст.**

Сімейне виховання є визнаною першоосновою еволюції виховних цінностей. Адже сім'я виступає першим і найважливішим чинником виховання молоді генерації. Саме цей соціальний інститут перебуває в центрі значних соціально-політичних і культурно-духовних перетворень у суспільстві, які безпосередньо формують цілісну систему впливу на виховання молоді.

Історичний досвід доводить, що кожна нація чи народність, зважаючи на регіональні умови свого розвитку, визначали й утверджували власні традиційні, звичаєві, обрядові особливості, що накопичувалися у форматі історичної пам'яті. У цьому контексті їх найефективнішим оберегом залишалася сім'я, родина. Такі традиції укорінювали найморальніші цінності, серед яких найпершими були почуття поваги, чесності, ввічливості та доброзичливості. Саме сімейне виховання започатковувало процес формування світоглядної свідомості й ціннісної системи виховання молоді, оскільки сім'я виконувала поряд з іншими й функції передачі новим поколінням духовних і матеріальних цінностей, життєвого досвіду тощо [10, с. 7].

Актуальність пропонованого дослідження полягає і у можливостях посилення пропаганди сімейних цінностей, сімейного виховання молоді у змісті інформаційних кампаній, у тому числі через друковані засоби масової інформації. На наш погляд, історико-педагогічний досвід Закарпаття першої половини ХХ століття саме у цьому напрямку є глибоко повчальним, зважаючи на історичні перипетії регіонального розвитку, пов'язані з частою зміною державницької приналежності. Складності регіонального життя Закарпаття ілюструють умови впливу на зміст виховання молодого покоління.

Мета наукової статті полягає у виявленні регіональних особливостей сімейно-родинного виховання, які актуалізувалися місцевою інтелігенцією на сторінках періодичних видань упродовж першої половини ХХ століття. Важливо проаналізувати пріоритетні питання сімейного виховання, визначити рівень уваги й актуальності проблеми.



Джерельну базу даного дослідження складають статті в регіональній періодиці, на сторінках яких піднімалися питання сімейного виховання молоді.

Дотичні питання до даної проблеми знайшли своє відображення у працях О. Бенци [1], М. Кухти [6] та інших дослідників. Однак джерелознавчу основу наукової розвідки склали першоджерела, вміщені у регіональній періодиці досліджуваного періоду [2 – 5; 7 – 12].

Формуючи структуру *викладу основного матеріалу*, хотілося б зосередити увагу на ключових проблемах сімейного виховання, які знаходили своє відображення в тогочасних періодичних виданнях. Перш за все, знаковим є розуміння сімейного виховання як процесу соціалізації і виховання дітей, формування умов повноцінного розвитку і становлення зростаючої особистості.

В історичному контексті ця педагогічна проблема дає можливість структурувати перелік основних проблем її змісту. Незважаючи на складності суспільно-політичного розвитку регіону впродовж першої половини ХХ століття, коли його територія в силу різних обставин потрапляла до складу щонайменше шести державних і напівдержавних утворень (Австро-Угорщина, Чехословаччина, Карпатська Україна, Угорщина, Закарпатська Україна, УРСР), сім'я залишалася основним соціальним інститутом, який був покликаний забезпечити виховання майбутнього громадянина, морально і духовно повноцінної особистості. Регіональна періодика постійно притримувалася пропаганди пріоритетних принципів сімейного виховання, серед яких гуманність і милосердя до дитини, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, залучення до життєдіяльності сім'ї, співпереживання та взаємовідповідальності, демократичності відносин тощо.

Ще в 1904 році популярна регіональна новинка „Неділя” розпочала ведення регулярних рубрик, присвячених проблемам сімейного виховання, визнаючи цим самим важливість цієї цінності як першочергової. Активний дописувач М. Врабель зі знанням справи з номера в номер актуалізував увагу на пріоритетності батьківської відповідальності перед вихованням молоді. Так, у статті „О воспитаніи детей” він наголошував, що „каждый родитель на то змагатися долженъ, абы дитину свою, якъ наилучше воспиталь. За сіе отвчае он и передь Богомъ и передь свитомъ. Добре воспитаны дети суть родителямъ своимъ винецъ (слава), а подло воспитаны конецъ (стыдъ). Наибольше занимаются маленькими детьми матери, прото воспитаніе детей найме отъ нихъ зависить” [4, с. 52].

У подальших виданнях неодноразово віддавалося належне вихованню молоді батьками, які повинні були закладати основу елементарних виховних цінностей: „Въ семейственномъ доми научитися мае дитина и честному, пристойному справованью, честованью другихъ, если видять, что родители также честно справуются, честуютъ и уважають себе. Отъ родителей своихъ мае научитися дитина скромности,

послушенству, учтивости, пристойной беседы, если все сіе въ примерахъ видить въ родительскомъ доми” [9, с. 178]. Відтак, незважаючи на часові проміжки, умови розвитку суспільства, відправна точка сімейного виховання лежала в соціальній ролі батьків: „Каждый человекъ, будь онъ богатый, або бедный, або высокопоставленный, або же последний мужикъ, имее сами те должности относительно воспитанія малой дитины” [9, с. 178].

Характерною для минулого була чітка визначеність суспільних пріоритетів у змісті сімейного виховання. Соціальне оточення намагалось контролювати й підтримувати процес засвоєння ціннісних орієнтацій, що неабияк сприяло стабільності сімейної системи. У даному контексті, періодичні видання виконували одну із найважливіших світоглядних функцій, яка анонсувалася державною ідеологією й надавала відчуття захищеності.

Поряд з цим, умови загальної освіченості та культури місцевого населення тогочасного Закарпаття мали й негативний вплив на сімейний спосіб життя, а отже й на морально-етичні й ціннісні орієнтири сімейного середовища. Значна кількість батьків не володіли необхідними психолого-педагогічними знаннями, не усвідомлювали ступінь соціальних ролей, які повинні виконувати, мали низький рівень педагогічної культури. Це породжувало цілу низку негативних явищ у сімейному колективі й згубно впливало на формат сімейного виховання молоді, умови її становлення як особистості та громадянина. Внаслідок цього послаблювалася взаємодія батьків і дітей, їхня взаємоповага, а натомість зростало емоційне відчуження між ними: „В нашому середовищі нема багато родин з належним родинним вихованням, як також і нема багато одиниць зі злими в ґрунті речі інтенціями в справах виховання, а найбільше такої, що явно злої волі не виказують, але розумних поглядів на виховання не мають” [11, с. 5]. Це, переважно, була загальна тенденція тогочасності в краї.

Тому одне із головних завдань сімейного виховання, на якому акцентувалася увага в регіональній періодиці, полягало в унеможливленні негативного впливу несприятливого середовища на молодь, змальовувалися умови, які є поживними для виховання молоді: „Коли молодь дома виховувана добре, там школа не має багато до зроблення. Найкращі учні то ростини, виплекані дома, а не в школі... Оскільки домашнє й родинне життя здорове, панує в ньому згода, порядок, послуг і почуття обов’язку, тоді впливають із них, немов із джерела, всі чесноти: охота до праці, правдомовність, повага до старших, чесність і багато інших добрих прикмет. В тім випадку школа може тільки дещо додати, поширити й підтримати в добрій вірі, а поза тим більше нічого не має до здолання” [11, с. 4 – 5].

Відповідно, зовсім протилежними виглядали справи, де сімейне виховання було на низькому рівні, про що в газетах також фіксувалося: „Де учень у своїм окруженні бачить тільки противності, непорядки дома, родинну незгоду, не має спосібности приглянутися систематичності і

працьовитості, там школа має дуже тяжке завдання в вихованні молоді... Але оскільки та опозиція є впливом незнання виховання, взагалі браком культури членів родини і оскільки те все скриване, там ще пів біди” [11, с. 5].

У регіональній пресі наголошувалось також на тому, що обов’язок батьків полягає в убезпеченні молоді від негативних впливів: „Никогда нельзя вести въ присутствии детей вредныхъ для нихъ разговоровъ” [5, с. 11].

Натомість забезпеченню позитивних наслідків виховання у сім’ї могло сприяти надання постійної батьківської уваги дитині: „Никогда не смеемъ оставить детские вопросы безъ ответа! Не объяснимъ ли мы ему эти маленькіе вопросы, начнетъ ихъ дитя объяснять себе само, сделавъ о разныхъ вещахъ такія заключенія, конечно неправильныя и вредныя, которыя и въ будущности омрачатъ его умъ передъ положительнымъ взглядомъ на вещи. Объясненія детскихъ вопросовъ должны быть легки, просты и доступны пониманію дитяти. Никогда не лгать детямъ! Иначе испортимъ ихъ взглядъ на новыя предметы. Иногда дети задають намъ абстрактныя вопросы, причиняющіе не мало труда для правильного ответа. Но и въ этомъ случае нужно имъ ответить удовлетворительно. Не говоримъ имъ непонятныя и отвлеченныя вещи! Дитяти все воспринимаемое должно казаться яснымъ и легкимъ” [5, с/ 11].

Фактично, це була перша проблема сімейного виховання в першій половині ХХ століття в хронологічному переліку, яка формувала пріоритетні питання даного напрямку в регіональній періодиці.

Друга проблема у контексті рівня уваги в періодичних виданнях була за взаєморозумінням сім’ї та школи в досягненні спільної мети: „Добре собі запямятайме, что лиш та дитина добре воспитана, добре ученна, семейственное (фамилярное) воспитаніе котрой стоить въ гармоніи съ воспитаніемъ школьнымъ” [4, с. 54].

Цю ж тенденцію продовжили видання наступних років, де у матеріалах „При окончаніи школьного рока” [7, с. 401 – 402], „Въ интересахъ залишенныхъ детей” [3, с. 642 – 644], „Учитель и народъ” [12, с. 113 – 116], „Семейство и школа” [9, с. 177 – 180], „Проблемы угрорусской молодежи” [8, с. 2] наголошувалося на природньому єднанні зусиль батьків і вчителів у поступовому процесі виховання підростаючого покоління. Адже за словами професора А. Карабелеша „общеизвестно, что безъ надлежащаго домашняго воспитанія школьное воспитаніе сопровождается весьма затруднительными препятствіями” [5, с. 10].

Доволі часто можна було почути думку, що з досягненням дитиною шкільного віку, відповідальність за її виховання лягає на плечі вчителів, школи загалом. Цю недоречність намагалися виправити посиленою пропагандою в пресі, закликаючи батьків до порозуміння й співпраці: „Найповажнішою перешкодою буде те, що родичі, віддаючи дитину до школи, думаютъ, немов би весь тягар виховання повинен спочивати на

школі і через те ніколи не вглянуть у справу виховання, а в найгіршому випадку дуже мало цікавляться ходом молодого життя своєї дитини. Забувають при тому, що школа має дитину в себе заледве кілька годин на добу, т.е. від чотирьох до шести годин найбільше, де дім має пересічно около 18 – 20 годин на добу, не вчисляючи сюди різного роду феєрій, неділь та свят” [11, с. 5].

Дана тенденція поглиблювалась небажанням батьків іти на компроміс із вихованням у школі, яке за переконаннями фахівців повинне було підсилити й розвинути виховний компонент домашнього (сімейного) виховання. Проте, батьки з пересторогою, подекуди, реагували на такі ініціативи: „Правда, родина нераз на підставі пустих балачок дітей дуже скоро стає в опозиції до школи й її вчителя, нераз, з надміру любови родичів до дитини, дім видає неприхильний осуд про школу, але то бувають спорадичні випадки, на підставі котрих не можна доходити до загальних заключень і всім родинам приписувати злу волю, котру можуть мати тільки поодинокі особи, та на тій підставі судити про недобре виховання даного середовища” [11, с. 6].

Досвідчені педагоги у своїх статтях застерігали про негативні наслідки відсутності тісного контакту між соціальними інститутами й розуміння значних суспільних функцій, які вони спільно повинні виконувати: „Справи так ставити не можна, бо не йде тут про даного батька чи про дане середовище, але про майбутнє наших молодих поколінь, з котрих має бути вихована наша ідеальна суспільність. Оскільки станемо до співпраці з домом без недовіря, то легко буде нам знайти точку порозуміння і послух для наших добрих рад” [11, с. 6].

Третя загальна проблема в досліджуваному напрямку – форми й методи виховання молоді в сім’ї. У педагогічній періодиці ці питання знаходили більш предметне висвітлення: „Виховувати дитину це те саме, що допомогти дитині розвинути її вроджені здібности до тої межі, яку їй визначила вже сама природа. А чи це не станеться само, без виховування? Ні. Без виховування дитина сама тільки трошки розвинеться, але ніколи не дійде до того, до чого вона могла-би дійти, якби її розумно і вміло допомагати, цебто вміло виховувати” [2, с. 8].

Автор П.Біланюк головну увагу акцентував на суспільній ролі вихователя, ким би він не був – батьком чи вчителем: „Не виховник той, хто при помочі вмілого виховання може в дитині розвинути її здібности, але з незнання чи недбальства їх не розвиває. Він стає ворогом не тільки власної дитини, але цілого народу, бо діти це майбутні громадяне, це нарід” [2, с. 8].

Важливим, згідно з пропозиціями щодо виховання, було вміння розвивати вроджені здібности малечі: „Родяться такі діти, що мають більше добрих прикмет, родяться й такі, що мають їх менше, а бувають і такі, що їх мають дуже мало. Все це залежить від того, якими були батьки дітей та які були батьки батьків і т.д. Лихих завдатків у малої дитини можемо й не завважити, бо лихі завдатки в малої дитини такіж

малі, як сама дитина, словом, ще нерозвинені. Але як нема дитини так доброї, що не мала би в собі чогось лихого, так також нема так лихої дитини, що не мала би в собі чогось доброго. Коли дитина має добрих батьків, а відтак добрих учителів, то під їх проводом дитина буде добра, помимо того, що вона має в собі й лихі склонности. Учителі й родичі, такі, що розуміються на вихованню, знають добре, що їх діти то не ангели, що в їх душах є і лихі завдатки, але вони з того нічого собі не роблять, не завдають собі труда „викорінювати” лихі завдатки в дитини. Вони зате так старанно, як лиш можуть, плекають і розвивають усе те, що в дитині добре і боже. Згодом добрі прикмети дитини так розростуться і так зміцняться, що запанують і над тим, що в душі дитини є злого, так, що ті лихі прикмети стають щораз то слабші і слабші аж вкінці стануть такі слабонькі, що ніколи в життю або рідко коли зможуть мати вплив на дитячі вчинки. В той спосіб діти стаються добрими. Але якби тих добрих прикмет не плекати, не скріплювати, не розвивати вмiлим вихованням, то лихі придавили би тай самі запанували” [2, с. 9]. Особливу увагу приділяли й умовам розвитку вроджених здібностей тих дітей, які були позбавлені батьківської турботи, зростали сиротами.

Для того, щоб діти постійно відчувала виховний акцент сімейного життя рекомендувалося щонайменше „слідить за всіма їх заняттями и не упускати ихъ изъ виду. Давать дітямъ постоянное занятіе, не допускати къ безделью, ибо тогда они (испорченныє) опять задумаются, углубятся въ прежній свой фантастическій міръ и будутъ грішити снова съ двойной разрушительной силой” [5, с. 12].

Пропонуючи основні напрями виховного поступу молоді, автор констатував, що сам процес виховання, якщо він починається вчасно і ведеться „вміло й доцільно”, може мати позитивний ефект, „особливо, коли спирається на вроджених задатках дитини”. Відтак, автор П. Біланюк конкретизував такі чотири головні завдання сімейного виховання: 1) не доводити до того, щоб скриті в дітях лихі нахили будилися, розвивалися й кріпшали, а добрі ні; 2) не викорінювати в дитині зле насильно, а звернути увагу на добре в ній і це розвивати; 3) не відкладати виховання на потім і не розраховувати на „добру волю тай розум дитини”; 4) подавати якнайбільше позитивних прикладів для наслідування. „бо це для них найкращий духовний корм” [5, с. 12 – 13].

Четверта проблема сімейного виховання складалася з розуміння суспільної значимості його змісту, підготовки до формування майбутнього громадянина, сформованої морально-духовно особистості. Так, у статті „Семья и воспитание молодежи со взглядом на карпаторусскія обстоятельства” професор А. Карабелеш наголошував, що завданням сім’ї є виховання молоді, яка б у перспективі могла виконувати суспільні цілі [5, с. 7 – 8].

Цінним є й розуміння регіональних особливостей проблем сімейного виховання: „Каждое воспитаніе, какъ домашнее – семейное, такъ школьное и общественное весьма зависимо отъ социальных и

экономическихъ обстоятельствъ среды, которой подчиненъ воспитанникъ. Подкарпатская Русь въ этомъ отношеніи представляетъ особенное явленіе. Не можемъ ее осуждать за ея культурную и экономическую отсталость, если примемъ во вниманіе исторію ея развитія и исторію жизни изолированнаго отъ общаго хода русской культуры Карпаторусскаго народа. Между темъ, какъ соседніе народы, добившись національной свободы и государственной независимости, могли свободно развиваться, нашъ народъ боролся самъ примитивнымъ способомъ за существованіе, за кусокъ насущнаго хлеба” [5, с. 9].

*Висновки.* Отже, підводячи підсумки короткого дослідження слід констатувати наступне:

1) в умовах суспільного розвитку Закарпаття в першій половині ХХ століття проблема сімейного виховання залишалася однією із найактуальніших і мала регіональні особливості, пов’язані зі специфікою полікультурності й національної самосвідомості краю;

2) серед провідних питань сімейного виховання, на яких наголошувалось у змісті періодики, були пріоритетність сімейного виховання як першооснови реалізації виховних цінностей, взаємозв’язок сім’ї та школи у виховному компоненті, форми й методи виховання молоді в сім’ї, роль вихователя (батьків), суспільна значимість сімейного виховання в напрямку формування справжнього громадянина;

3) періодична преса виконувала важливу інформативну функцію у напрямку пропаганди гуманістичних, морально-духовних і демократичних цінностей виховання;

4) класифікуючи періодичку за кількісним і якісним підходом до висвітлення проблем сімейного виховання впродовж першої половини ХХ століття слід сказати, що змістовно їх висвітлювали переважно педагогічні фахові, а також низка загальносуспільних періодичних видань;

5) автори статей (місцева інтелігенція, педагоги) не тільки серйозно підходили до навчально-методичного обґрунтування проблем сімейного виховання, але й здійснювали значну пропагандистську роботу;

6) сімейне виховання в різні історичні періоди показувало потужний потенціал української родинної єдності, виплеканої усталеними традиціями поваги дітей до батьків і, відповідно, ціннісної системи виховання молоді батьками.

### **Список використаної літератури**

**1. Бенца О.** Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919 – 1939 рр.) : монографія / Оксана Бенца. – Дрогобич : Коло, 2004. – 232 с. **2. Біланюк П.** Добрі й лихі діти / П. Біланюк // Наша школа : педагогічний часопис. – 1936. – квітень. – Ч. 4. – С. 6 – 13. **3. Въ интересахъ заличенныхъ детей»** [Въ интересахъ заличенныхъ детей // Неділя: поучительно-господарска иллюстрована

газета. – 1904. – 26 септембръ. – № 41. – С. 642 – 644. **4. Врabelь М.** О воспитаніи детей / Михаил Врabelь // Неділя : поучительно-господарска иллюстрована газета. – 1904. – 24 януарь. – № 4. – С. 52 – 55. **5. Карабелешь А.** Семья и воспитаніе молодежи со виглядом на карпаторусскія обстоятельства / А. Карабелешь // Народная школа: журналъ Учительскаго Т-ва Подкарп. Руси. – 1935/36. – январь. – № 5. – С. 7 – 12. **6. Кухта М. І.** Роль педагогичних видань у розвитку освіти краю (20 – 30-і роки ХХ ст.) / Марія Іванівна Кухта // Проблеми післядипломної освіти педагогів: Зб. наук. праць. – Ужгород, 1997. – С. 70 – 71. **7. При** окончаніи школьного рока // Неділя: поучительно-господарска иллюстрована газета. – 1904. – 13 юній. – № 26. – С. 401 – 402. **8. Проблемы** угрорусской молодежи // Русская правда: независимая политическая газета. – 1939. – 13 октября. – С. 2. **9. Семейство** и школа // Неділя: поучительно-господарска иллюстрована газета. – 1907. – 11 мартъ. – № 12. – С. 177 – 180. **10. Стельмахович Г. П.** Виховний потенціал української родини / Г. П. Стельмахович // Учитель. – 1998. – № 6. – С. 52 – 55. **11. Т.Б.** Школа й дім // Наша школа : педагогичний часопис. – 1937. – вересень. – Ч. 7. – С. 4 – 8. **12. Учитель** и народъ // Неділя: поучительно-господарска иллюстрована газета. – 1907. – 11 февруарь. – № 4. – С. 113 – 116.

**Ваколя З. М. Регіональні особливості сімейного виховання: акценти в періодиці Закарпаття п. п. ХХ ст.**

Наукова стаття присвячена регіональним особливостям сімейно-родинного виховання як першооснови еволюції виховних цінностей у Закарпатті. Акцентується увага на головних важелях виховного процесу, які актуалізувалися місцевою інтелігенцією на сторінках періодичних видань упродовж першої половини ХХ століття. Авторка в хронологічному порядку аналізує пріоритетні питання сімейного виховання, визначає рівень уваги й актуальності проблеми, класифікує періодику за кількісним і якісним підходом до її висвітлення.

Дослідниця доводить, що в умовах тогочасного суспільного розвитку проблема сімейного виховання залишалася однією із найактуальніших і мала регіональні особливості, пов'язані зі специфікою полікультурності й національної самосвідомості.

*Ключові слова:* Закарпаття, періодика, сімейне виховання, цінності, батьки, регіональні особливості.

**Ваколя З. М. Региональные особенности семейного воспитания: акценты в периодике Закарпатья п. п. ХХ в.**

Научная статья посвящена региональным особенностям семейного воспитания как первоосновы эволюции воспитательных ценностей в Закарпатье. Акцентируется внимание на главных направлениях воспитательного процесса, которые актуализировались местной интеллигенцией на страницах периодических изданий в первой половине

XX века. Автор в хронологическом порядке анализирует приоритетные вопросы семейного воспитания, определяет уровень внимания и актуальности проблемы, классифицирует периодику за количественным и качественным подходом к ее освещению.

Исследовательница доводит, что в условиях тогдашнего общественного развития проблема семейного воспитания оставалась одной из самых актуальных и имела региональные особенности, связанные со спецификой поликультурности и национального самосознания.

*Ключевые слова:* Закарпатье, периодика, семейное воспитание, ценности, родители, региональные особенности.

**Vakolia Z. M. Regional peculiarities of family education: emphasis in periodicals of Zakarpattia in the first half of the XX century**

The scientific paper is devoted to the regional peculiarities of family education as a fundamental principle of the evolution of educational values in Zakarpattia. The emphasis is made on the main levers of the educational processes which were actualized by the local intelligentsia through periodicals during the first half of the XX century. The author chronologically examines the priority issues of family education, determines the level of attention and urgency of the problem, classifies periodicals on quantitative and qualitative approach to its coverage.

The researcher proves that in contemporary circumstances of social development the problem of family education remained to be one of the most pressing and had regional features associated with the specifics of multiculturalism and national identity.

*Key words:* Zakarpattia, periodicals, family education, values, parents, regional peculiarities.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.091.4Макаренко: 37.014.2

**М. А. Єпіхіна**

**ІДЕЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ  
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ А. С. МАКАРЕНКА**

Останнім часом ціннісні пріоритети нашого суспільства значно змінились. Проблеми сімейного та трудового виховання підростаючого покоління на сучасному етапі розвитку суспільства стоять дуже гостро. Сьогодні дедалі важко стає залучити дитину до трудової діяльності, у



молоді спостерігається зневага до старшого покоління, до свого роду, до рідної сім'ї.

Очевидним є той факт, що сімейне та трудове виховання було і залишається одним з основних напрямків народної педагогіки, яка ґрунтується на вікових традиціях. Саме тому, значну увагу сімейному та трудовому вихованню підростаючого покоління надавав видатний педагог новатор А. С. Макаренко. Його педагогічні розробки не втрачають своєї актуальності і сьогодні, бо саме в них ми й досі знаходимо відповіді на запитання, які нас хвилюють сьогодні.

Багатогранну педагогічну спадщину А. С. Макаренка сьогодні досліджує велика кількість учених. Вивчаючи педагогічний спадок педагога, вченими аналізуються різні аспекти його виховної системи: виховання молоді у навчально-виховному процесі (Н. Абашкіна, І. Бех, І. Зязюн, Г. Ткаченко та ін. ); організація і розвиток дитячого колективу (І. Зязюн, В. Моргун, О. Чиж та ін. ); концепція родинного виховання і проблеми сучасного сімейного виховання (І. Альошкіна, Л. Ковальчук, О. Хромова, О. Супруненко та ін. ); формування педагогічної майстерності вчителя (К. Бабенко, М. Гриньова, В. Моргун, Л. Пашко, В. Шульга та ін. ); використання народних традицій у педагогічній спадщині А. С. Макаренка (Г. Волков, Б. Іщенко, М. Стельмахович та ін.).

**Метою нашої статті** є визначення ключових ідей народної педагогіки в педагогічній спадщині А. С. Макаренка.

Світоглядні позиції таких видатних педагогів-мислителів як Г. Сковороди, К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського, на основі яких формувалися їх педагогічні погляди, були нерозривно пов'язані з народною педагогікою. Широко використовував надбання народної педагогіки й Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939). Вийшовши з глибин народу, А. Макаренко тонко підмітив можливості народних виховних засобів і мудро вплітав їх до своїх навчально-виховних заходів, обстоював їх у своїх творах. Особливо вдало він використовував скарби народної педагогіки в розв'язанні проблем трудового виховання [6, с. 356].

З давніх-давен трудове виховання є однією з основних складових у формуванні особистості дитини. У народі кажуть: „Праця людину годує, а лінощі марнують”, „Праця всьому батько”, „Без діла слабше сила”, бо у народній філософії праця завжди розглядається як першооснова буття, внутрішня потреба людини. Правильно організована праця облагороджує людину, забезпечує її нормальний фізичний, розумовий і моральний розвиток. Першим обов'язком батьків народна педагогіка вважає підготовку дитини до праці з раннього віку. Уже з перших кроків дитина



залучалась до самообслуговування, господарсько-побутових потреб, догляду за рослинами і тваринами, рукоділля. Цьому сприяють спостереження дітей за діяльністю дорослих і наслідування цієї діяльності.

Система трудового виховання знайшла своє відображення в працях видатного педагога-практика. За Макаренком, трудове навчання потрібно починати в дошкільні роки, у доступній дітям ігровій формі. З віком трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри. Праця не повинна перетворюватися на гру. А. С. Макаренко радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята спроможні зробити самі. Лінощі, вважав Антон Макаренко, розвиваються через неправильне виховання, коли батьки не привчають дитину переборювати перешкоди. Не викликають у неї інтересу до сімейного господарства, до праці, до тієї втіхи, яку приносить власноруч зроблене діло.

В основу життя своїх дитячих колективів (колонії імені О. Горького та комуни імені Ф. Дзержинського) педагог поставив виробничі відносини. У своїй лекції про методи виховання А. С. Макаренко писав, що усі педагоги трудової школи перебували не стільки під враженням трудового методу, скільки під чарами самого слова «труд» і під чарами трудового принципу [3, с. 238]. У процесі трудової діяльності А. С. Макаренко формував соціальний досвід своїх вихованців: їх відношення до праці, один до одного та поваги до колективу. Видатний педагог вказував, що в трудовому вихованні треба розрізняти дві взаємопов'язані сторони: одна – формування вмінь і навичок працювати, друга – виховання любові і поваги до праці. Він був переконаний, що праця може стати позитивним елементом виховання лише за умови, коли вона має на увазі створення якихось цінностей.

Як і в народній педагогіці А. С. Макаренко у своїй виховній системі розкривав необхідність трудового виховання для фізичного, розумового та морального розвитку людини, для становлення її як громадянина. Фізичний розвиток у праці, відзначав А. С. Макаренко, також має велике значення як важливий і цілком необхідний елемент фізичної культури. Але головна користь праці позначається у психічному, духовному розвитку людини [2, с. 297].

Антон Семенович відзначав, що саме трудове виховання лежить в основі формування самостійної, творчої особистості, що саме праця є джерелом духовного та морального збагачення людини. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість [2, с. 296]. На думку педагога, у праці повною мірою проявляються творчі здібності людини, формуються високі моральні якості.

Різноманітні за змістом характером, призначенням, виховним впливом на людину у народній педагогіці виховні традиції. Вони відображають українську дійсність, національний характер народу, його самотутній культурно-історичний шлях.

Народний календар – енциклопедія життя, праці, побуту, дозвілля народу. Кожна дата, свято народного календаря рясніють традиціями і звичаями, які найчастіше пов'язані з природою рідної місцевості та трудовою діяльністю людини. Залучення дітей до ділової участі в традиціях, звичаях, обрядах, пов'язаних з народним календарем дає їм змогу практично пізнавати культурно-історичний досвід народу, бути продовжувачем справи батьків і дідів.

Особливого значення народна педагогіка надає святу врожаю. Це традиційне свято, яке пропагує народні моральні й естетичні скарби, любов до землі, природи, хліба, пошану до людей праці. Влаштовуються виставки дарів ланів і садів. Вивчаються народні традиції, звичаї й обряди, які супроводжують увесь процес вирощування врожаю – від сіви до жнив [4, с. 128].

Значне місце у своїй системі виховання А. С. Макаренко відводив традиціям. Він переконливо довів, що національні традиції використання праці, громади, народних звичаїв і обрядів живі і дієві. Виховні традиції, на які спирався А. С. Макаренко в колонії імені О. Горького і комуні імені Ф. Дзержинського, – це переосмислені народні традиції [5, с. 6].

У своїй лекції щодо проблем шкільного радянського виховання А. С. Макаренко відзначає, що ніщо так не єднає колектив, як традиція. Виховувати традиції, зберігати їх – надзвичайно складна задача виховної роботи. Школа, у якій немає традицій, звичайно, не може бути гарною школою. Накопичення традицій – це досвід старших, повага до логіки та до праці старших [3, с. 159]. У своєму листі до Олексія Максимовича Горького А. С. Макаренко напише, що кожний день у комуні – це суворий до хвилини трудовий комплекс. Але чомусь він завжди проходить зі сміхом та жартами. Особливо оживляються вони у дні великих свят. Між ними вони мають свої власні свята. „День першого снопу”, коли усі разом вперше виїжджають у поле с жниварками, та день „Першого хліба”, коли випікається перший хліб із власного зерна. На ці свята до нас приїжджає багато гостей з села, Полтави та Харкова [7].

Серед усіх геніальних здобутків людства одне з провідних місць посідає сім'я, родина. Сім'я є тим могутнім феноменом, який найтісніше об'єднує людей у родинне гніздо. Недарма кажуть, що коли міцна родина, то й держава сильна. Від духовного здоров'я сім'ї залежить духовне благополуччя народу. Зневірена, зневажена сім'я – загублене покоління, втрачене майбутнє. Народна традиція вимагала порядку і злагоди в сім'ї, мудрого вимогливого керівництва голови сім'ї, звертає увагу на сімейні відносини, взаємини подружжя. Ідеалом народної педагогіки завжди була повна сім'я з обов'язковою наявністю такого великого дару природи, як діти. Народ послідовно обстоював думку, що кожна сім'я повинна мати дітей, схвально ставився до багатодітності. Народна педагогіка наголошує на великому значенні батьківського авторитету в родинному вихованні. Авторитет батьків визначається між ними, їхнім ставленням один до одного, умінням користуватися

батьківською владою і додержувати єдності вимог до дітей, громадським обличчям батьків, прагненнями, ставленням до дітей, усіх членів родини і до людей взагалі. Діти поважають батьків вимогливих, чуйних і уважних до дитячих потреб і запитів, тактовних і витриманих, ініціативних в організації різних корисних справ – як дитячих так і родинних, громадських [4, с. 81].

Не відступав від цих принципів і А. С. Макаренко. У 1937 році, спеціально для батьків, у світ виходить фундаментальна праця „Книга для батьків”. Цей посібник і сьогодні слугує мільйонам батькам у складній справі формування особистості. Вона була присвячена питанням виховання дітей, структурі сім’ї як колективу. У „Книзі для батьків” педагог наводить багаточисленні приклади життєвих ситуацій, конфліктів, нерозуміння у родині, детально їх описує, розглядає та аналізує. Таку форму написання А. С. Макаренко запозичив саме з народної педагогіки.

Антон Семенович Макаренко вважав, що виховання єдиної дитини є надзвичайно складним завданням. На думку педагога, сім’я повинна бути тільки колективом, оскільки втрачаючи ознаки колективу, сім’я втрачає більшу частину свого значення як організація виховання і щастя. Ознаки колективу втрачаються різними способами. Одним з найпоширеніших Антон Семенович вважав так звану „систему єдиної дитини”.

Аналізуючи сумну історію сім’ї Кетових, А. С. Макаренко відзначає, що концентрація батьківської любові на одній дитині – страшна помилка. У сім’ях, де виховується одна дитина, виховання слід проектувати так, щоб малюк не звикав до надмірної уваги та думав не тільки про свої інтереси, але й потреби інших членів сім’ї.

Отже, саме у багатодітних сім’ях, на думку педагога, попереджається розвиток в дитині егоїстичних нахилів, з’являється можливість організувати взаємодопомогу між дітьми різних вікових груп, відбувається сприяння розвитку в кожній дитині рис та якостей колективіста, вміння поступитися іншому і підпорядкувати свої інтереси загальним. „А що ж робити, коли залишилася тільки одна дитина і другої чомусь ви породити не можете? Дуже просто: візьміть у свою сім’ю чужу дитину, візьміть з дитячого будинку або сироту, що втратила батьків. Полюбіть її, як власну, забудьте про те, що не ви її породили, і, найголовніше, не думайте, що ви їй зробили ласку. Це вона стала в пригоді вашій „кособокій” сім’ї, врятувавши її від небезпечного крену. Зробіть це обов’язково, яке б не було скрутне ваше матеріальне становище” [2, с. 106].

У своїй педагогічній системі А. С. Макаренко акцентував значну увагу і на структурі сім’ї. На думку педагога-новатора, лише у повній сім’ї дитина знайомиться з роллю матері й батька, учиться спілкуватися і з чоловіками, і з жінками. У „Книзі для батьків” А. С. Макаренко напише, що цілісність і єдність сімейного колективу – необхідна умова хорошого виховання. Хто хоче справді правильно виховувати своїх

дітей, той повинен берегти цю єдність. Вона, на думку педагога, необхідна не тільки для дітей але й для батьків.

Описуючи історію сім'ї Жукових, Антон Семенович не приховує своє відношення до тих батьків, які покидають своїх дітей. Трапляються такі батьки, що вмінуть не тільки покинути дітей, а пограбувати їх, перетягнувши на нове місце окремі соломинки сімейного гнізда. У переважній більшості випадків, зазначає він, становище покинутих дітей складніше й небезпечніше, ніж становище сиріт [2, с. 80].

Особливого значення надавав А. С. Макаренко батьківському авторитету. Педагог вважав, що, батьки мають владу і авторитет, але вони не безконтрольні у своїх діях. Батько є відповідальним членом колективу, він має бути для дітей прикладом як громадянин. Лише у правильному колективі, де батьківський авторитет не підмінюється ніяким сурогатом, не відчувається потреби в неморальних і негарних прийомах дисциплінування. І в такій сім'ї завжди є цілковитий порядок і необхідні покора та слухняність [2, с. 156]. У шостому розділі своєї „Книзі для батьків” А. С. Макаренко детально підходить до розгляду цього питання. На думку педагога, авторитет повинен бути в самих батьках, незалежно від їх ставлення до дітей, але авторитет зовсім не спеціальний талант. Його коріння завжди в одному місці: у поведінці батьків, включаючи сюди всі відділи поведінки, інакше кажучи, все батьківське і матирене життя – роботу, думку, звички, почуття, прагнення [2, с. 108]. У цьому розділі А. С. Макаренко дав повний аналіз різних видів помилкового авторитету батьків.

Отже, на основі аналізу педагогічних праць і діяльності А. С. Макаренка, архівних матеріалів і праць відомих макаренкознавців визначено, що А. С. Макаренко, педагог-новатор, створив універсальну систему виховання, яка ґрунтувалася на засадах народної педагогіки. Ця система займає гідне місце в побудові сучасних виховних систем. Думки А. С. Макаренка про народну педагогіку знайшли підтримку й подальший розвиток у педагогічній спадщині видатного педагога В. О. Сухомлинського. Ніколи ідеї просвітителя не знаходили настільки широкої популяризації і такого масового впровадження як сьогодні.

### **Список використаної літератури**

**1. Антон Макаренко:** Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926-1928 рр.) : монографія / [автори-укладачі : І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с. **2. Макаренко А. С.** Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1978. – 327 с. **3. Макаренко А. С.** Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с. **4. Мосіяшенко В. А.** Українська етнопедагогіка : навч. посіб. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с. **5. Українська етнопедагогіка.** Конспект лекцій / [укл. Б. П. Іщенко]. – Харків : ХДІК, 1998. – 24 с. **6. Любар О. О.** Історія української школи і

педагогіки : навч.посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с. 7. **Макаренко А. С.:** електронний архів произведених [Електронний ресурс] / А. С. Макаренко. – Режим доступу : [www.makarenko.edu.ru](http://www.makarenko.edu.ru)

**Єпіхіна М. А. Ідеї народної педагогіки в педагогічній діяльності А. С. Макаренка**

У статті досліджується виховна система педагога-новатора А. С. Макаренка. На основі аналізу його робіт визначаються ключові ідеї народної педагогіки в педагогічній спадщині А. С. Макаренка, розглядаються погляди на виховання особистості в колективі, серед яких важливе місце займають спільна трудова праця, виховні традиції та дисципліна, детально розглядається сімейне та трудове виховання, яке ґрунтувалося на засадах народної педагогіки.

*Ключові слова:* народна педагогіка, сімейне виховання, трудове виховання, традиції.

**Епихина М. А. Идеи народной педагогики в педагогической деятельности А. С. Макаренко**

В статье исследуется воспитательная система педагога-новатора А. С. Макаренко. На основании анализа работ определяются ключевые идеи народной педагогики в педагогической деятельности А. С. Макаренко, рассматриваются взгляды на воспитание личности в коллективе, среди которых важное место занимают совместный труд, воспитательные традиции и дисциплина, детально рассматривается семейное и трудовое воспитание, которое основывалось на традициях народной педагогики.

*Ключевые слова:* народная педагогика, семейное воспитание, трудовое воспитание, традиции.

**Yepihina M. A. The folk pedagogical ideas and the educational work of A. S. Makarenko**

This article investigates the educational system, created by A. S. Makarenko, a teacher-innovator. Detailed analysis of his pedagogical work concentrates on the main ideas of the folk pedagogy, that were used by A. S. Makarenko in his educational system. The personal upbringing in a group, a team-work, national traditions in the family upbringing and labour education are the fundamental points of Makarenko's innovations.

*Key words:* folk pedagogics, family education, labour education, traditions.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378. 1.011.31”20/21”

**О. М. Кобрій**

**ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ  
ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

Безперервний процес становлення фахівця, який супроводжується його навчанням, розвитком і вихованням, дозволяє реалізувати право кожної людини постійно вдосконалювати свої професійні можливості. Відтак упровадження у вузівську практику змісту педагогічних дисциплін пов'язане з використанням різних технологій та зумовлене інноваційними процесами в освіті.

Технологічні особливості впровадження змісту педагогічних дисциплін педагоги розкривають у зв'язку з демократизацією педагогічного процесу і забезпеченням статусу суб'єкта (О. Вишневський), логікою становлення суб'єкта професійної діяльності та стандартизацією змісту вищої освіти (І. Зязюн), у контексті Болонського процесу (О. Солдатенко), стосовно кредитно-модульної системи навчання (А. Фурман) та ін. Однак, сьогодні не достатньо виявлені технологічні особливості реалізації змісту педагогічних дисциплін в історичному аспекті.

Мета статті – розкрити сутність різних технологій реалізації змісту педагогічних дисциплін та особливості їх упровадження у вузівську практику протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Безперечно, авторитарні умови і командний тиск руйнують творчу і духовну сферу людини та ведуть до її деградації, а демократизація є базовим процесом, який відкриває простір для низки прогресивних змін у системі освіти, формуванні її змісту, є категоричною передумовою вивільнення творчого потенціалу особистості, без чого її розвиток неможливий.

Такі зміни вчені-педагоги пов'язують зі стандартизацією змісту вищої освіти. „Поява державних стандартів загальної, середньої спеціальної і вузівської освіти, – зазначає І. Зязюн, – формує ситуацію суміщення дослідницької домінанти у вивченні системи неперервної педагогічної підготовки у напрямку способів збільшення міри суб'єктності майбутніх спеціалістів у процесі свого саморозвитку, а також вивчення процесів саморегуляції в системі професійного становлення і пошуку інноваційних технологій підготовки” [1].

Історичні аспекти педагогічної технології розкриті І. Дичківською [2, 58 – 64]. Визначені нею періоди (1940 – 1950 рр., середина 50-х – 60-і рр. ХХ ст., 70-і рр. ХХ ст., 80-і рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) висвітлюють факти впровадження у навчальний процес технічних засобів навчання, видання часописів щодо технологій навчання, створення персональних

комп'ютерів, можливості програмування, обґрунтування ідеї програмованого навчання тощо. Історія української педагогіки протягом другої половини ХХ ст. втілювала ідеї реалізації індивідуального підходу до організації педагогічного процесу, необхідності різнопланового вивчення особистості, здійснення індивідуальних програм навчання, передбачення результатів урахування індивідуальних особливостей. До цього спонукали досягнення американської педагогіки (система Д. Дьюї) та європейської системи навчання (П. Блонський, М. Монтесорі, Ж. Піаже, Р. Штайнер і ін.).

Ще у 50-х – 60-х рр. ХХ ст. педагоги усвідомлювали значущість індивідуального підходу до організації навчання і виховання учнів та студентів шляхом включення їх у самостійну роботу: Р. Лемберг, І. Огородников, І. Мирний, О. Соколова, Н. Шумило. Предметом уваги багатьох педагогів були активність і самостійність особистості (І. Родак, М. Данілов, М. Сазонова, Р. Срода, Л. Пименова). Таким чином, уже тоді йшлося про *технологію індивідуалізованого навчання*.

Саме у 60-х – 70-х рр. ХХ ст. педагогами Б. Єсіповим, І. Лернером, М. Скаткіним було запропоновані способи доведення, узагальнення, аналізу фактів, що передбачають творчі та пошукові методи навчальної діяльності, проблемні завдання, що забезпечують умови для обмірковування фактів, їх осмислення, обґрунтування гіпотез, сумнівів. Методи, які дають широкий простір для фантазії, інтуїтивних здогадок, оригінального розв'язання ситуації і передбачають повну самостійність у роботі, найбільше сприяють розвиткові творчої уяви, аналітичного мислення, вольових якостей та ін. Вони дали поштовх для поширення *дослідницької технології*.

Наприкінці 70-х – 80-х рр. ХХ ст. активно публікуються праці, присвячені організації самонавчання дітей та молоді (П. Підкасистого, В. Сарієнко та ін.), а також твори з метою організації успішної самопідготовки вчителів (М. Ржецького, Б. Коротяєва та ін.). Усе це свідчило про демократичні настрої в середовищі окремих педагогів, однак можливості самостійної діяльності розкривалися у тісному переплетенні з ідеологізацією педагогічного процесу.

У цей період значного поширення одержала *технологія групової навчальної діяльності*, оскільки було виявлено недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності, які вдало компенсуються груповою (Ю. Бабанський, І. Лернер та ін.), і в середовищі педагогів активно обговорюються питання організації роботи в парах та групах (П. Підкасистий, В. Сарієнко та ін.). У зв'язку з таким навчанням відбувається зміна функцій як педагога, так і студента: педагог стає не стільки джерелом потрібної інформації, скільки організатором навчальної діяльності студента.

Зміна функцій учасників педагогічного процесу була характерною для *технології колективних творчих справ*, яка поширилася серед педагогів наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. завдяки творчості



І. Іванова. Звісно, вона приваблювала вчителів можливостями міжособистісного спілкування, організаторської діяльності.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. виникла *технологія співпраці учасників педагогічного процесу* (або партнерська технологія). Вона була зорієнтована, звісно, на засвоєння техніки спілкування, управління навчально-виховним процесом, саморегуляції. У зв'язку з масовим розповсюдженням демократичних процесів у освіті наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. активізувався вибір особистісно зорієнтованих способів навчання (в межах *особистісно орієнтованої технології*, яку активно розробляли І. Бех, М. Чобітько та ін.). Якщо партнерська технологія передбачає увагу учасників педагогічного процесу як до предмета вивчення, так і до становлення особистості, її розвинутості і вихованості, то особистісно орієнтована технологія реалізації змісту педагогічних дисциплін спрямована на задоволення потреб особистості та створення умов для її самореалізації.

У сучасних умовах розвитку суспільства й освіти, коли усі зусилля спрямовані на досягнення всебічного гармонійного розвитку особистості, неможливо уникнути індивідуального підходу до організації педагогічного процесу. Це означає не тільки відповідне планування аудиторної, самостійної та практичної роботи студентів, а також висвітлення положень, які обов'язково впливають із сучасного соціального замовлення, пройшли перевірку часом підтверджені досвідом упровадження теоретичних засад у практику навчання і виховання.

На необхідності виявлення альтернативи традиційному вирішенню, комбінування відомих способів розв'язання по-новому, знаходження оригінальних шляхів виконання поряд з відомими іншими тощо вказують також такі дослідники змісту перетворювальної діяльності, як О. Вишневський, О. Корсакова та ін. Суголосними їхній позиції стали ідеї А. Фурмана, які стосуються *технології модульно-розвивального навчання*, створення розвивального підручника. Це супроводжується формуванням індивідуального навчального плану кожного студента.

Інший сучасний педагог І. Дичківська, обґрунтовуючи технології розвивального навчання, розкриває ідею Л. Виготського щодо орієнтації на перспективу у розвитку особистості: надавати можливість зробити більше, ніж вона може (сьогодні у співпраці з педагогом, а завтра самостійно) [2, с. 172]. Таку ідею І. Дичківська трансформує у принцип навчання на високому рівні складності [2, с. 174].

*Інтерактивне навчання*, зрозуміло, будується на взаємодії учасників педагогічного процесу. *Дистанційне навчання* ґрунтується на взаємодії між викладачем, учнем (студентом) та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу [2, с. 109]. Отже, ці сучасні види навчання стають основою нових освітніх технологій.

Безперечно, педагогічні технології втілюють як основні ідеї, що вносять істотні зміни в організацію навчально-виховного процесу, так і

особливості цього процесу та його результат [3, с. 35]. Звідси, у різних визначеннях відображені як принципи, підходи, змістові узагальнення в організації навчання, так і процесуальна частина дидактичної системи [3, с. 18]. До того ж напочатку XXI ст. педагоги-практики переконуються у розвивальних можливостях групового навчання, що забезпечувало особистості статус суб'єкта; спостерігається значний інтерес до застосування технології організації групової діяльності (М. Чепіль, Н. Дудник [4], О. Ярошенко та ін.).

Новим вимогам до навчально-виховного процесу, зумовленими пріоритетними завданнями сучасної освіти, докорінними змінами способу життя та характеру самостійної роботи студентів, відповідають також *нові інформаційні технології* в освіті, інтерактивне навчання, а також предметні і галузеві, локальні і модульні педагогічні технології [4]. Адже стрімкий прогрес інформаційних технологій у сучасному суспільстві, який привів до формування нової галузі педагогічних знань – медіа-освіти, – викликаний потребою бути комунікабельним та контактним, легко адаптуватися в різних соціальних групах. Залучення Інтернет-ресурсів, телекомунікаційних мереж задля планування і проведення занять у ВНЗ дозволяє студентів працювати в індивідуальному темпі, співпрацювати з ровесниками та педагогом.

Отже, використання різних педагогічних технологій зумовлене прагненням упровадити у практику навчання і виховання інноваційні процеси, що стимулюють виховне та розвивальне навчання, розвиток активності, самостійності та творчості студентів і дозволяють працювати у статусі суб'єкта. На перспективу у зв'язку з нарощуванням активності студентів, їхньою самостійністю і творчістю, забезпеченням такої навчальної діяльності, коли студент працює як суб'єкт, важливо обґрунтувати вибір сучасних методів, форм, засобів навчання.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Зязюн І.** Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18. – [Електронний ресурс] : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>
- 2. Дичківська І.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 3. Підласий І.** Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. Підласий. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 616 с.
- 4. Чепіль М.** Педагогічні технології : навч. посіб. / Марія Чепіль, Надія Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

**Кобрій О. М. Технологічні особливості реалізації змісту педагогічних дисциплін протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.**

У статті розкриті різні технології реалізації змісту педагогічних дисциплін. Розглянуті особливості їх упровадження у вузівську практику протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що стимулювали виховне та розвивальне навчання і дозволяли забезпечити студентові статус суб'єкта.

*Ключові слова:* технології, зміст педагогічних дисциплін, суб'єкт.

**Кобрий О. Н. Технологические особенности реализации содержания педагогических дисциплин на протяжении второй половины ХХ – начала ХХІ ст.**

В статье раскрыты разные технологии реализации содержания педагогических дисциплин. Рассмотрены особенности их внедрения в вузовскую практику на протяжении второй половины ХХ – начала ХХІ ст., что стимулирует воспитывающее и развивающее обучение и позволяет обеспечить студенту статус субъекта.

*Ключевые слова:* технологии, содержание педагогических дисциплин, субъект.

**Kobriy O. Technological Peculiarities of Realisation of the Content of Pedagogical Disciplines During the Second Half of the 20<sup>th</sup> – the Beginning of the 21<sup>st</sup> Centuries**

The article discovers various technologies of the realisation of the content of pedagogical disciplines. The author investigates peculiarities of their realisation in practise at higher educational institutions during the second half of the 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21<sup>st</sup> centuries. They fostered educative and creative learning, as well as ensured the student is in the position of a subject.

*Key words:* technology, content of pedagogical disciplines, the subject.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.31:316.42(477)''1939/1945''

**О. І. Мальцева**

### **СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ЧАСИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННІ РОКИ**

Проблема соціального виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальною для сучасного українського суспільства. У той

час коли багато говориться про необхідність індивідуального розвитку кожної особистості, який має стати основою для самореалізації та особистого щастя кожної людини, дуже мало уваги приділяється формуванню особистості як суспільної одиниці від якої залежить розвиток та рівень добробуту суспільства, а іноді і його існування.

Друга світова війна стала роками випробування на міць радянської системи соціального виховання підростаючого покоління і довела її ефективність. Безумовно, як і будь-яка інша виховна система вона мала ряд недоліків, але її критиці присвячено досить наукових статей останніх років. Мета нашої статті – розглянути стан соціального виховання в Україні у часи фашистської окупації, основні напрямки, форми та методи радянського виховання в 40-ві роки ХХ століття.

Плани руйнування радянської шкільної системи, докорінної зміни всієї виховної роботи займали особливе місце у фашистській програмі закріпачення слов'янських народів.

За період окупації фашисти знищили на території України 8 тис. шкіл і зруйнували 10 тис. шкільних приміщень. Метою їхньої шкільної політики на загарбаних територіях було онімечення населення та виховання покірності німецькому рейху. Гітлер вважав, що освіта для завойованих східних народів може згубно впливати на інтереси Німеччини. За його словами: „Якщо ми будемо навчати росіян, українців, киргизів читати і писати, то згодом це обернеться проти нас. Освіта дасть більш розвиненим з них можливість вивчати історію, оволодіти історичним досвідом, а звідси – розвивати політичні ідеї, які не можуть не бути згубними для наших інтересів... Не можна, щоб вони знали більше, ніж значення дорожніх знаків. Навчання в галузі географії може бути обмежене однією-єдиною фразою – „столиця рейху – Берлін”. Математика і все інше подібне абсолютно не потрібні” [1].

На цьому тлі вирізняється дещо проукраїнська лінія А. Розенберга, головного нацистського авторитета із національних питань у Радянському Союзі, якого Гітлер призначив своїм „уповноваженим для централізованого розв'язання проблем східноєвропейського простору”. Розенберг вважав, що, „На Україні нам слід розпочати з культурних справ; там ми повинні були б розбудити історичну свідомість українців, заснувати університет у Києві і т.ін. На його думку, діти в Україні повинні навчатися 4 або 7 років, а найбільш обдаровані – потім у фахових та вищих навчальних закладах.

На відміну від Гітлера, Розенберг, хоч він був офіційним ідеологом нацистської партії і завжди відстоював знищення більшовизму шляхом війни, дотримувався у зовнішній політиці не екстремістських, а швидше традиційних імперіалістичних поглядів. Замість фюрерових ідей щодо нового колосального німецького життєвого простору на Сході він бачив там у майбутньому швидше новий баланс сил, шукав такого варіанту їх розкладу, який був би найбільш вигідний для Німеччини, забезпечував її панування без кардинальних етнічних змін, залишаючи населення на

місці. Розенберг писав: „Київ був головним центром варязької держави з нордичною панівною верствою. Але й після татарського панування Київ протягом довгого часу грав роль полюса, супротивного Москві. Його внутрішнє національне життя засновано на майже незалежній традиції, що постала на власному ґрунті, всупереч твердженням московської історіографії, котра опанували всю європейську науку” [2].

Таких поглядів дотримувалися й деякі інші впливові особи Німеччини, особливо серед вищих військових кіл, які пам'ятали німецький прихід на Україну 1918 р. на запрошення Центральної Ради. Але ці погляди розходилися з планами Гітлера й тому наслідків не мали. Фюрер відкинув пропозиції Розенберга.

Для реалізації своїх освітніх планів на Україні фашисти намагалися створити там т.зв. „народні школи”, для яких достатньо 4 класи. Метою навчання у таких школах повинно бути лише лічба, уміння розписатися та виховання покірності німцям. Уміння читати вважалося зайвим.

Слід зауважити, що в різних регіонах України ситуація в освітній сфері мала свої відмінності. Скажімо, в Житомирському окрузі 80 % дітей шкільного віку навчалися, причому штраф за невідвідування школи був від 300 до тисячі карбованців. У районі Полтави на початку 1942 р. працювало 138 шкіл, у Гуляйполі одна школа припадала на 900 жителів [3].

До населення Галичини німці ставилися більш лояльно, ніж до наддніпрянців. Вони майже не нищили на західноукраїнських землях українські початкові школи. Там навчання проводилось рідною мовою, у підручниках певною мірою відображалася українська культура, у шкільну програму були введені уроки релігії. Але вже з третього класу починалося вивчення німецької мови (за радянської влади вивчення російської мови починалося з першого класу).

У Галичині працювали ремісничі, промислові, торговельні, сільськогосподарські школи, 12 українських гімназій. 1942 року у Львові почали функціонувати п'ять вузів, але мова викладання була німецька, лише в кінці кожної лекції резюме підбивалося упродовж 10 хвилин українською, причому студенти між собою теж спілкувалися мовою завойовників. Ректорами вузів призначалися найчастіше німці чи фольксдойчі (громадяни окупованих нацистами країн Європи, визнані етнічними німцями і записані до т.зв. нім. національного списку (Deutsche Volkliste)), а українці – деканами. Хоча, скажімо, в Одеському університеті, що відкрився 14 лютого 1942 року, ректором став професор П. Часовников, кількість студентів тут в кінці 1943 р. становила 2060, тобто лише на 440 менше, ніж за радянської влади [Там само].

Але характерно, що за період окупації в жодному вищому навчальному закладі не було випуску спеціалістів з дипломами.

В окупованому Києві німцями було створено „Український науково-методичний інститут шкільної освіти”, видавався педагогічний журнал „Українська школа”, відкрито кілька учительських семінарій для підготовки вірнопідданих вермахту педагогічних кадрів.

Деякі поступки фашистів в освітній та культурній сфері пояснюються лише бажанням приховати свої справжні плани, щодо України та інших слов'янських народів через нездатність реалізувати їх відразу. Ще у січні 1941 р., виступаючи перед підлеглими з таємною промовою, рейхсфюрер СС Г. Гімmlер говорив, що „головною метою війни проти Радянського Союзу є знищення 30 млн. слов'ян”.

16 липня 1941 р. на нараді з питань окупаційної політики Гітлер підкреслив: „Отже, ми наголошуватимемо, що змушені були окупувати ту чи іншу область, управляти, навести в ній лад; в інтересах населення, щоб ми забезпечили спокій, постачання продовольством, рух на шляхах і т. ін. – звідси наші заходи. Ніхто не мусить мати змогу розпізнати, що ми починаємо остаточне врегулювання!”[2].

„Остаточне врегулювання” коштувало Україні мільйони розстріляних, знищених у концентраційних таборах, вивезених на примусові роботи до Німеччини людей. Населення Української РСР в 1940 р., як свідчить офіційна державна статистика, становило 41,3 млн. чоловік. На 1 січня 1945 р. в Україні зареєстровано 27 383 тис. чоловік. Різниця становить 13 917 тис. чол. Отже, можна вважати, що в роки Другої світової війни тільки Україна втратила понад 13 млн. чоловік.

Війна зачепила кожного, та найбільшими жертвами стали діти – беспорядні, залежні від оточуючих, які на все життя отримали щонайменше психічну травму. Безсумнівно, усі діти тих часів так чи інакше стали жертвами: хтось залишився сиротою, навіть життя кілька років без батьків вплинуло на свідомість маленької дитини, не кажучи вже про більш страшні страждання: загрозу смерті, знущання у концентраційних таборах, загибель рідних на власних очах та ін. Гільке Лоренц, автор книги „Діти війни. Доля одного покоління”, наводить слова психіатра Гайнля про те, що війна це „більше ніж послідовність подій, які відбулися у визначеному та вже завершеному проміжку часу, це також те, що закарбувалося у маленьких вразливих дитячих головах та до сьогодні вигравіювано у них” [4].

Щодо розвитку радянської школи в Україні за роки війни, то тут можна умовно виділити два періоди:

- перший (1941 – 1942 рр.) спрямований на збереження школи і перебудову її роботи у відповідності до умов воєнного часу;
- другий (1943 – 1944 рр.) передбачав зміцнення школи на звільнених територіях і підвищення якості її роботи [5].

Вже на початку війни Наркомосом було створено групу працівників, які займалися евакуацією дітей, учителів, дитячих будинків, педагогічних навчальних закладів у східні райони країни. Тому у вересні 1941 р. заняття почалися лише в окремих школах, що не евакуювалися, в Донбасі, Одесі, Севастополі. Деякі школи працювали на територіях Сумської і Чернігівської областей, що контролювалися партизанами. Багато шкіл евакуювалися на Схід і почали новий навчальний рік в інших республіках – Росії, Казахстані, Туркменії, Грузії і ін.

У роки війни мали місце „лісові школи”, які відкривалися партизанами. Здебільшого вони були початковими і діяли у складних умовах. Для занять не було пристосованих приміщень, здебільшого вони проводилися у селянських хатах, у лісних сторожках, на відкритому повітрі. Часто доводилося змінювати місця розташування лісних шкіл, не вистачало паперу, шкільного приладдя, працювали за самостійно розробленими навчальними планами.

40-ві роки це роки випробування на мужність, вірність Батьківщині, відданість ідеалам радянської держави, перевірка ефективності комуністичної системи соціального виховання. Основними напрямками соціального виховання у часи Другої світової війни стали: патріотичне, трудове, інтернаціональне виховання та боротьба з дитячою безпритульністю та бездоглядністю.

Вже на початку 1942 р. Рада Народних Комісарів СРСР прийняла спеціальну постанову про боротьбу з дитячою безпритульністю, згідно з якою при облвиконкомах створювалися особливі комісії, а в районних відділах народної освіти вводилися посади інспекторів по патронуванню та боротьбі з дитячою бездоглядністю, створювалася мережа дитприймальників і дитбудинків, здійснювалися заходи з працевлаштування старших підлітків. За підтримки держави розгорнувся всесоюзний рух з усиновлення дітей-сиріт [6, с. 321 – 322].

Роки війни характеризуються різноманітністю форм, методів і засобів виховної роботи. Характерною рисою педагогічної науки воєнних років став тісний зв'язок теорії з практикою. Висунутий комуністичною партією лозунг: „Все для фронту, все для перемоги!” визначив основну спрямованість виховної роботи. Любов до Батьківщини та ненависть до фашистів стали основним стимулом для підвищення якості знань, дисциплінованості, ефективної виробничої праці учнів.

Ненависть до ворогів Батьківщини згуртовувала народи, що входили до складу СРСР. На основі цього почуття розвивалося неприйняття ворожої ідеології та пропаганди. Вже в червні 1941 року радянські ЗМІ для назви радянсько-німецького збройного конфлікту почали використовувати термін „Велика Вітчизняна війна”, що мав сприяти формуванню радянської ідентичності та радянського народу.

Весь процес навчання був підкорений завданню патріотичного виховання учнів. У різні навчальні предмети вводилися військово-оборонні теми: в курсі фізики вивчалася сучасна військова техніка; в курсі хімії – отруйні речовини і засоби захисту від них; в географії було значно розширено вивчення теми „План і карта”, де багато уваги приділялося вмінню орієнтуватися по карті і на місцевості; на уроках російської та іноземної мов вивчалася військова термінологія; з початку 1941 – 42 навчального року було введено вивчення основ сільського господарства. Було посилено патріотичне спрямування при вивченні історії та літератури. На уроках історії багато уваги приділялося

героїчному минулому нашого народу і його боротьбі проти іноземних загарбників.

Дотримання дисципліни розглядалося як найперший патріотичний обов'язок кожного школяра.

Школи сприяли згуртуванню армії та народу (листування, проведення зустрічей з військовослужбовцями, виготовлення та відправлення на фронт подарунків для солдат), приймали участь у створенні фонду оборони (збір коштів у населення, внесення власних заощаджень). Учні та вчителі проводили агітаційно-роз'яснювальну роботу серед населення (читання газет, навчання безграмотних).

Вищим проявом патріотизму вважалася участь учнів у бойових діях та у роботі партизанських загонів і підпільних груп. Героїчні вчинки українських дітей у роки Великої Вітчизняної війни дозволили вписати їх імена золотими літерами до історії радянського народу (В. Дубінін, В. Котик, В. Коробко).

Заслугує на увагу роль комсомолу в воєнно-патріотичному вихованні молоді, боротьбі українського народу проти німецько-фашистських загарбників в роки другої світової війни. Саме комсомольці складали 80 % слухачів шкіл медсестер. В роки війни на окупованих територіях діяли 12 підпільних обкомів, 246 горкома й райкома ЛК СМУ, були тисячі комсомольських організацій і груп. Комсомольці складали 20 % всіх партизан України. 8875 комсомольців-партизан нагороджено орденами й медалями, 22 чоловіки отримали звання Героя СРСР.

Війна викликала потребу у суспільно-корисній праці школярів, яка мала державне значення. Трудова діяльність сприяла розвитку таких моральних якостей, як самостійність, відповідальність за доручену справу, взаємодопомога, вироблялися основні риси характеру людини соціалістичного суспільства: воля, наполегливість, дисциплінованість, вміння підкорювати свої інтереси суспільним і т.п.

Народногосподарські потреби країни в умовах війни диктували зміст і форми суспільно-корисної праці школярів.

Відомі раніше види суспільно-корисної праці наповнювалися новим змістом. Наприклад, участь школярів у сільськогосподарських роботах багато в чому допомогла у вирішенні проблеми забезпечення населення країни продовольством. Праця на пришкільній ділянці слугувала не лише навчально-дослідницьким цілям, але й була джерелом харчування, а сама пришкільна ділянка стала виконувати функцію підсобного господарства. Збір металобрухту став мати особливо важливе значення у зв'язку з недостатньою кількістю металу в країні. Збір лікарських рослин, вимушене інтенсивне звернення до природи у роки війни виробляли дбайливе ставлення до неї, переконували у важливості її збереження, використання по-господарські. Широкого поширення набув тимурівський рух, що виник напередодні війни і розвивав у дітей та підлітків самостійність та ініціативність.



У зв'язку зі специфікою воєнного часу з'являються і нові форми суспільно-корисної праці: будівництво оборонних укріплень, участь у загонах протиповітряної та протихімічної оборони, шефська робота в шпиталях тощо.

Виробнича праця учнів на промислових підприємствах, сільському господарстві, шкільних майстернях – характерна особливість трудового виховання у роки війни. Праця була ефективною формою боротьби з дитячою бездоглядністю, частково вирішувала проблему забезпечення населення товарами першої необхідності та матеріального забезпечення школярів. Але, напевно, головне виховне значення суспільно-корисної праці полягало у можливості кожному учневі відчутти себе корисним членом суспільства.

Важливими організаційними формами суспільно-корисної праці стали колективні: воскресники, місячники, ланки високого врожаю, колективні виїзди класом по комсомольським путівкам у колгоспи і т.д. Кожен масовий трудовий захід закінчувався зверненням до героїв фронту. Це підсилювало виховний потенціал праці, вносило небувалий емоційний підйом у життя дитячого колективу, сприяло вихованню моральних якостей.

Безпосередня участь дітей у військових подіях приводила до більш швидкого, у порівнянні з мирним часом, психологічного дорослішання школярів, що відобразилося у відповідальному ставленні до навчання та суспільно-корисної праці.

Для охоплення загальним навчанням підлітків, зайнятих на виробництві, в 1943 р. було прийнято постанову про створення вечірніх шкіл для робочої, а в 1944 р. і сільської молоді.

У міру визволення України від окупантів почалась відбудова шкіл. У лютому 1943 р. було видано постанову українського уряду „Про поновлення роботи шкіл в районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів”. На вересень 1944 р. на переважній більшості територій України відновилась робота шкіл, хоч і проходила вона у складних умовах розрухи, зростання кількості безпритульних дітей тощо.

Постановою уряду від 8 вересня 1943 р. прийом дітей до школи почав здійснюватися з 7-річного віку, вводилося роздільне навчання хлопчиків і дівчаток в загальноосвітніх школах (мало місце до 1954 р.). За роки війни з'явилися нові навчально-виховні заклади (школи робітничої і селянської молоді, суворовські і нахімовські військові училища), широкого розповсюдження набувають дитячі будинки для дітей-сиріт.

1944 року було видано ряд постанов, за якими вводились: відмінена раніше 5-бальна система оцінювання успішності; обов'язкові випускні екзамени, нагородження золотою і срібною медалями учнів-відмінників, які закінчували школу.

Після звільнення території Галичини від німецьких завойовників туди були надіслані учителі-добровольці, щоб піднімати народну освіту,

яка була повністю зруйнована. Це пояснювалося тим, що, з одного боку, в Західній Україні не вистачало вчителів (загинули, ще воювали, емігрували, пішли в УПА), з іншого боку, радянська влада хотіла швидкими темпами запровадити на цій території комуністичну ідеологію і заволодіти душами галицької молоді. У школах використовувалися підручники шкіл Східної України, швидко зростали піонерські і комсомольські організації [5].

Відбудова післявоєнної України – час активізації діяльності піонерів на всій території УРСР: тимурівські загони, загони юних слідопитів, перші піонерські колгоспи, ланки, лісництва, дитячі наукові, творчі самодіяльні об'єднання.

Велика робота була проведена й комсомольською організацією по залученню молоді до праці, відродження народного господарства республіки після війни.

Війна довела ефективність радянської системи соціального виховання. Основними напрямками виховання у повоєнні роки стали патріотичне, інтернаціональне та трудове; основними інститутами виховання залишалися освітні установи, піонерська та комсомольська організації; провідними формами виховної роботи – колективні. Це була не лише перемога радянського народу у збройному конфлікті, це була перемога комуністичної ідеології, що укріпила у підростаючих поколіннях віру у комуністичні ідеали, сприяла формуванню „радянської людини” – колективіста, інтернаціоналіста, патріота своєї Батьківщини (СРСР), що заради неї готовий пожертвувати своїм життям.

#### **Список використаної літератури**

**1. Танцюра В. І.** Політична історія України: Навч. посіб. / За ред. В. І. Танцюри. – 2-ге вид., доповн. – К., 2008. – 552 с. **2. Українська державність у XX столітті: Історико-політологічний аналіз /** Ред. кол.: О. Дергачов (кер. авт. кол.), Є. Бистрицький, О. Білий, І. Бураковський, Дж. Мейс, В. Полохало, М. Томенко та ін. – К.: Політ. думка, 1996. – 434 с. **3. Фашистський окупаційний режим в Україні – Режим доступу:** <http://osvita.ua/vnz/reports/history/4732/> **4. Дубик М. Г.** Діти війни: кілька описів власної долі / М. Г. Дубик // Сумський історико-архівний журнал. – 2010. – № X – XI. – С. 35 – 41. **5. Історія педагогіки: курс лекцій.** Навч. посіб. – К.: Логос, 2004. – 171 с. **6. Артемова Л. В.** Історія педагогіки України: підручник / Л. В. Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.

#### **Мальцева О. І. Соціальне виховання в Україні у часи Другої світової війни та повоєнні роки**

У статті розглянуто стан освіти та виховання в Україні у часи фашистської окупації, проаналізовано основні напрямки, форми та методи радянського виховання в 40-х роках XX століття.

*Ключові слова:* соціальне виховання, радянське виховання, діти війни, фашистська освітня політика.

**Мальцева О. И. Социальное воспитание в Украине в годы Второй мировой войны и послевоенное время**

В статье рассмотрено состояние образования и воспитания в Украине во времена фашистской оккупации, проанализированы основные направления, формы и методы советского воспитания в 40-х годах XX столетия.

*Ключевые слова:* социальное воспитание, советское воспитание, дети войны, фашистская образовательная политика.

**Małtseva O. I. Social education in Ukraine during World War II and the postwar years**

The article reviews the state of education in Ukraine at the time of the Nazi occupation, analyzes the main directions, forms and methods of Soviet education in 40-th XX century.

*Key works:* social education, Soviet education, children of war, Nazi educational policy.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013(477.87)"19"+371.3

**Н. В. Марфинець**

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІТЕРАТУРНОГО  
КРАЄЗНАВСТВА У ШКІЛЬНИЦТВІ  
ЗАКАРПАТТЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Шкільне літературне краєзнавство на Закарпатті має глибокі коріння та багаті традиції. На сьогодні цей феномен потребує осмислення з позицій розуміння його як історико-культурної цінності. Розв'язання цього завдання можливе через всебічне дослідження шкільництва, внеску педагогів-краєзнавців, письменників, фольклористів, культурно-освітніх діячів у розвиток літературного краєзнавства. Саме історико-культурний підхід у вивченні означеної проблеми дасть можливість, як на нашу думку, якнайглибше зрозуміти закономірності, тенденції та особливості розвитку змісту літературного краєзнавства на виділеному етапі, об'єктивно оцінити сучасний стан з перспективою подальшого удосконалення та використання у сучасному навчально-виховному процесі.

Загальні тенденції розвитку освіти на Закарпатті висвітлено у працях А. Волошина, В. Гомонная, А. Ігната, В. Сагарди, М. Талапканича. Окремі аспекти генези літературного краєзнавства через призму історичного розвитку простежуємо у працях Д. Данилюка,

І. Гранчака, П. Магочія. Вивченню певних аспектів окресленої проблеми присвячені дисертаційні дослідження Л. Маляр, Т. Надім'янової. Проте використання елементів літературного краєзнавства у школах Закарпаття на початку ХХ століття дослідниками не вивчався.

Отже, метою статті є дослідити процес використання елементів літературного краєзнавства та розвитку його змісту у шкільництві Закарпаття на початку ХХ століття. Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

1) з'ясувати суспільно-політичні та історико-культурні чинники, які мали вплив на шкільне літературне краєзнавство на початку ХХ століття;

2) дослідити стан шкільництва і простежити його зв'язок із літературним краєзнавством;

3) виявити, за якими напрямками збагачувалося шкільне літературне краєзнавство у досліджуваній період.

На міцному фундаменті, закладеному будителями краю О. Духновичем, О. Павловичем, І. Сільваєм, І. Раковським, А. Кралицьким, розвивалося літературне краєзнавство у кінці ХІХ– на початку ХХ століття на території краю. В історії шкільництва – це складний і суперечливий період розвитку, позначений з одного боку позитивним впливом національного відродження на межі століть, а з іншого – посиленням асиміляційних процесів Австро-Угорського держави у галузі шкільництва. Патріотично налаштовані освітяни краю добре усвідомлювали, що одним із найвирішальніших факторів формування національної свідомості русинів є система освіти, тому боролися за збереження руських шкіл, за введення у зміст шкільної освіти творів рідної літератури.

Політика насильницької денационалізації, важкий економічний стан привели до того, що у 1894-1895 навчальному році в краї працювало 375 народних угорських шкіл, 167 двомовних (русько-угорських) і тільки 74 – руські [5, с. 50]. З 1897 року зростає число мадярських шкіл, а немадярських – постійно зменшується. Необхідно зазначити, що початкова народна школа в цей період складалася з двох навчальних курсів: шестирічного (1-6 класів) та трирічного (повторювального) [4, с. 17].

Після схвалення у 1907 році закону Аппоні, названого іменем міністра культури і освіти Угорщини, мадярську мову використовували при викладанні більшості предметів, а будь-яку літературу „патріотичного змісту” повинен був попередньо схвалювати міністр освіти [6, с. 216]. Вчителі були змушені присягати державі у вірності, і закон зобов'язував їх розвивати і зміцнювати в душах дітей дух відданості Угорській батьківщині [6, с. 44]. У початкових школах неугорського населення на вивчення мадярської мови відводилось від 18 до 24 годин на тиждень. Тому вже напередодні першої світової війни в усіх школах, за винятком 34 початкових, навчання велося тільки угорською мовою [6, с. 106]. Угорську мову було оголошено єдиною

державною мовою на всій території Австро-Угорської держави. А. Волошин у „Короткій історії педагогіки для учительських семінарій з приводу зазначеного писав: ...тільки в церкві і в церковній школі жила іскорка народного духа...сини народа, що училися в малярських школах, винародовилися, і так народ остався без своїх вождів і заступників” [2, с. 72].

Навчально-виховний процес горожанських шкіл і гімназій у цей період цілком спрямовувався на засвоєння учнями мови і культурних надбань угорського народу. У цей період у 9 діючих горожанських школах рідна мова не вивчалася навіть факультативно. Горожанські школи мали 6-річний курс навчання для хлопців та 4-річний – для дівчат [4, с. 17]. І хоч у навчальному плані горожанських шкіл поряд із угорською мовою вказувалася і мова національності, проте на практиці викладалася лише угорська мова [5, с. 54]. Навчання на виключно малярській мові в цей час проводилося і у двох торговельних школах (Ужгороді, Мукачеві), спеціальній керамічній (Ужгороді) та п'яти ремісничо-промислових школах [8, с. 23].

Щодо середньої ланки освіти, то, в цей період не було жодної середньої школи з рідною мовою навчання. В Ужгородській, Мукачівській і Берегівській гімназіях мовою викладання була угорська [5, 58]. Крім того, у навчальних планах гімназій спостерігається щорічне збільшення кількості годин на вивчення угорської мови, а викладання рідної мови було цілком знято з навчального плану [5, с. 60]. Окрім Ужгородській гімназії, де курс рідної мови читав Є. Сабов, усе було малярське [6, с. 44].

Однак і в таких вкрай несприятливих суспільно-політичних обставинах підкарпатські русини завдяки любові до своєї рідної культури всіма способами намагалися вивчати рідну мову і словесність. Прогресивна частина учителів продовжувала навчати дітей на руській мові [5, с. 53].

Зауважмо, літературне краєзнавство на даному етапі виступає складовою предмета „русська мова”. Цей предмет поєднував у собі вивчення мови і літератури на основі принципу інтегрованої словесності.

Вище зазначене дає підстави простежити використання елементів літературного краєзнавства на прикладі народних шкіл та Ужгородської гімназії.

Помітний слід у розвиток змісту шкільного літературного краєзнавства на даному етапі внесли культурно-освітні діячі – Євменій Сабов і Августин Волошин. Особливої уваги заслуговують навчальні видання „Христоматія церковно-славянських и угро-руських литературных памятников” (1893) Є. Сабова [7], „Читанка для угро-руської молодежи” (1908) [3], „Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія” [2] А. Волошина. Це перші книги для читання, які представляють шкільне літературне краєзнавство на даному етапі.

Уже в перших навчальних посібниках з літературного краєзнавства неважко простежити концентрування змісту навколо напрямів: 1) громадянсько-патріотичний компонент; 2) морально-ціннісні орієнтири; 3) фольклор, елементи народознавства; 4) історико-географічна складова літературного краєзнавства.

Громадянсько-патріотичний компонент літературного краєзнавства у творчому доробку Є. Сабова [7] на цьому етапі наповнюють твори, в яких дітям прищеплювалася любов до отчого краю, рідної мови, народу, історії. Шанобливе ставлення до мови, взаємозв'язок мови і мислення, залежність історико-культурного розвитку будь-якого народу від ступеня розвитку його мови показано на прикладі твору А. Кралицького „Язык и словесность”. У поезії О. Павловича „Батькови Духновичу” [7, с. 162] наводиться приклад безкорисливого служіння на благо рідного народу „землі нашої мужа великого”, „вождя знаменитого” О. Духновича.

Громадянсько-патріотичний компонент літературного краєзнавства на даному етапі збагачується рядом художніх творів, у яких передана краса „дикоживописного раю” (Ю. Ставровський-Попрадов), мальовничість природи Карпат, „однієї із найбідніших Ірландій на світі” (А. Митрак). Пейзажні зарисовки представлено у творах „Путевыя впечатлѣнія на Верховинѣ”, „На Верховинѣ” А. Митрака, „Очерк изъ Попрада”, „Госка по Отчизнѣ” Ю. Ставровського-Попрадова. У них змальовано „особый край, наполненный весь горами, над которыми и тут и там возвышаются полонины, мѣстами еще снѣгом покрыты, а в узеньких долинах разметанья хижины верховинських сель” [7, с. 125].

Ідеї патріотизму у педагогічному доробку Є. Сабова знаходять свій вияв і в науково-популярних розповідях на історичну тематику. Серед яких – уривки „Историческія черты урурусских” І. Дулішковича [7, с. 110], „Изъ Всемирной Исторіи” В. Кимака [7, с. 107].

Більш яскраво представлений громадянсько-патріотичний компонент літературного краєзнавства у творчому доробку Августина Волошина [1; 3]. Його наповнили такі твори: „Отчизна”, „Родное село”, „Моя родина”, „Что наймилѣйше?”. Ці твори розповідали дітям про „малу батьківщину” – „отчизну”, що це „єсть родна земля наша, где жили отцы и дѣды, где родилися и живеме мы сами”, „кому ж не любя земля отцов и дѣдовъ, кому не мила родна земля” – „Отчизна” [3, с. 72 – 74]. Вона – „наймилійша”, „свята” („Что наймилѣйше? ”). Така думка втілена і у прислів'ї: „Родний край – то земний рай” [3, с. 235]. Однак істинна любов до рідного краю бере початок від отчого порогу, рідного села, хати – провідна думка поезії „Родное село”. Бо „там мня колысали”, „там изъ матернихъ усть дань мнѣ родный языкъ”, „к материному слову я крѣпко привыкъ” [3, с. 76 – 77]. У творі „Родина” (із народного відгуку Михайла Верешмартія) звучить заклик бути вірним сином рідного краю: „Земли твоей сыне родной/ будь ты всегда верен/ она была ти колыской/ в ней будеш погребень” [3, с. 233].

Вагомим напрямком у розвитку шкільного літературного краєзнавства на даному етапі стає фольклор та елементи народознавства. Народні казки, приповідки, перекази, бувальщини, колядки, пісні, анекдоти, які наповнюють фольклорний компонент, у підручнику Євменія Сабова [7] подано на „подлинных угро-русских нарѣчіяхъ”. Про очікування Різдва Христового та родинні звичаї, пов’язані із приготуванням до нього, розповідається у творі народознавчого змісту „Елка” (Хр. Манкович) [7, с. 144]. Інше велике світле свято, яке приходить у „подкарпатські сім’ї”, – Воскресіння Спасителя – оспівується у поезії „Христос воскрес!” [7, с. 169 – 170]. Вся природа – „верхи, доли, глушь Карпата” – застигли в очікуванні „праздника”, який символізує „чистоту сердець”, несе віру, надію, любов у кожна родину.

Фольклорний компонент у доробку А. Волошина представляють народні співанки „Солодка ми мамко”, „У Сиготі, у болоті”, „Яблонька”, „Дала мене моя мамка”, прислів’я (зібрані І. Чурговичем), віршований твір єпископа Василя Поповича „Коляда” [3].

Слід доповнити, що народознавчий компонент у творчому доробку А. Волошина тісно переплетений із релігійною тематикою. Він наповнений творами, які роз’яснювали основні положення християнської віри, історію церкви, матеріали про християнські свята („Рождество Пресвятої Діви Марії”, „Покров Пресвятої Богородиці”, „Вход в храм Преподобнословенної Діви Марії”, „Святий отець Миколай”, „Святий вечір”, „Рождество Христово”, „Стрітєння Господне”, „Преображеніє” і т.д.) [3].

У ряді художніх та дидактичних текстах навчальних видань А. Волошина, Є. Сабова знаходять відображення питання морально-етичного виховання молоді, які засновані на Євангельських засадах правди, смиренності, людинолюбстві. Безсумнівно, такі зразки творів дають підстави виокремити у структурі літературного краєзнавства морально-ціннісний компонент.

Так, в оповіданнях „Будь благородый относительно родителей своихъ”, „Дума” („Над могилою родительницы”) у педагогічному посібнику Є. Сабова [7] йдеться про споконвічні моральні норми, традиції, звичаї, які пов’язані із шанобливим ставленням до батьків, членів сім’ї, родини.

Морально-ціннісний напрям у педагогічному доробку А. Волошина збагачують твори, в яких розповідається про кращі моральні чесноти: допомога ближньому („Пчела и голуб”, „Любов к ближнему”, „Прихожий”), милосердя („Добрый Василько”, „Сирота”), чесність („Честность”), повага до батьків („Мама и дѣти”, „Молодой Вукашевич”), працьовитість – „Встань по утру”, „Два плуги”, „Завещанье”, „Завтра”. Ряд творів засуджують негативні риси людського характеру – злодійство, брехливість („Черный петухъ”, „Яблока”, „Чужое не рушай!”, „Брехун”) [3].

У цей період зароджується соціально-побутова складова у структурі шкільного літературного краєзнавства. Якщо у антології Є. Сабова цей компонент представлений кількома творами – „Домашній бытъ угро-русскаго крестьянина”, „Тко завинив”, – які дуже точно розкривали побут та характер „угро-русскаго крестьянина”, котрий з дитинства, з „колыбели”, звик боротися з труднощами [7, с. 130]. То у педагогічному доробку А. Волошина соціально-побутовий компонент наповнили твори-розповіді про заняття сільськогосподарською працею людей („Загорода”, „Поле”, „Нива”, „Новий хліб”), про свійських тварин („Квочка и курчата”, „Домашні скоти”, „Пчолки и ихь мати”, „Не задирайся со скотом”), найпоширеніші ремесла у краї („Столяр”, „Кузнец”, „Пекар”, „Портной”, „Сапожник”) [1; 3].

Історико-культурний компонент наповнили твори, в яких розповідається про завоювання краю Арпадом („Казка о бѣломъ конѣ”), діяльність „истиннаго Отца, основателя и добродетеля” Корятювича („Святыи Стефан I. Цар Угорскій”), царювання у XV столітті славного і справедливого Матвія („Цар Матій”), діяльність князя Раковція II (стаття Ю. Жатковича „Князь Франциск Раковцій II”) та єпископа В. Тарасовича („Василій Тарасович, єпископ мукачевскій”) [3].

Географічний компонент як напрям літературного краєзнавства започатковує текст „Тиса” у педагогічному доробку А. Волошина – епічна розповідь про найбільшу річку „отечества”, яка бере початок в Марамороши і проходить через цілу Угорщину від Карпат до Дунаю. Вода в ній „чиста и бистра в Марамороши”, а нижче – „каламутна, сива і тиха” [3, с. 76 – 77].

Збагаченню соціально-побутового, фольклорного та народознавчого компонентів літературного краєзнавства у цей період сприяють публікації на сторінках газет „Неділі” та „Науки” (редаговані А. Волошином, М. Врабелем), матеріали духовно-літературного журналу „Листок” та народного календаря „Місяцеслов”. Серед яких – народознавчі тексти – „Песнь на Рождество Христово” (Місяцеслов, 1901), „Рождество Христово” (Неділя, 1906, №1), „Коляда” (Неділя, 1906, №1), „Колядка” (Листок, 1889); фольклорні твори – народні співанки І. Білака, О. Довговича, І. Дем’яна, Л. Дем’яна (Місяцеслови на 1911, 1915 рр.), прислів’я (Місяцеслов на 1908); історичні відомості – „Князь Федорь Корятювич” (Місяцеслов на 1903), віршований твір Урїїла Метеора „Федорь Корятювич” (Місяцеслов на 1903 р.), „Чернецка обитель” (Е. Мустіянович, Місяцеслов, 1908), „Кто быв Духнович” (М. Мейгеш, Мысяцеслов на 1909 р.), народна балада про Довбуша І. Білака „Ой по подь гай зелененький” (Місяцеслов, 1909); твори соціально-побутової тематики – „Лѣтнія работы угроруссовъ” (Листок, 15(27) червня 1889), „Сѣнокосы угроруссовъ” (Листок 6 (18) червня 1889); твори патріотичної тематики – поезія „Къ Угро-Русским” Попрадова (Церковний Місяцеслов на 1894 р.), „На Верховині”



А. Митрака (Церк. Місяцеслов на 1894 р.), „На родині” І. Югаса (Церковний місяцеслов на 1907 р.) тощо.

Крім того, у кінці XIX -поч. XX ст. у краї збагаченню шкільного літературного краєзнавства сприяло певне піднесення культурно-освітнього життя краю. Активізувалася робота по збиранню та публікації зразків народної творчості на Закарпатті. Так, В. Гнатюк під час шести екскурсій зібрав цінний етнографічний матеріал. Львівське Наукове товариство ім. Шевченка на сторінках наукових видань „Етнографічний збірник”, „Записки Наукового товариства ім. Шевченка” пропагувало історію та культуру краю, залучаючи до співпраці і закарпатських культурних діячів.

Отже, розвиток змісту літературного краєзнавства у шкільництві краю на кінець XIX – початку XX століть зумовлений соціально-історичними обставинами – перебуванням краю у складі Австро-Угорської монархії. Активність відносно незначної незмадяризованої частини інтелігенції, її висока ерудиція і освіченість, добрі знання з європейської педагогіки сприяли включенню регіональної літератури на межі століть у навчально-виховний процес народних руських шкіл. Пріоритетними складовими літературного краєзнавства на даному етапі стали патріотичний компонент, морально-етичні ідеали, відомості із історії, природи, життя та побуту населення рідного краю. Зміст літератури рідного краю на цьому етапі розвивався перш за все у релігійно-християнській парадигмі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою моделі реалізації змісту літературного краєзнавства у сучасній школі.

### **Список використаної літератури**

**1. Волошин А.** Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія / Августин Волошин. – Унгвар: Унію, 1908. – 110 с. **2. Волошин А.** Коротка історія педагогіки для учительських семінарій /Августин Волошин. – Ужгород: Унію, 1931. – 88 с. **3. Волошин А.** Читанка для угро-руської молоді. Часть перва для низших классов народных школ / Августин Волошин. – Унгвар: Унію, 1908. – 255 с. **4. Гомоннай В. В., Росул В. В., Талапканич М. І.** Школа та освіта Закарпаття / В. В. Гомоннай, В. В. Росул, М. І.Талапканич. – Ужгород, 1997. – 248 с. **5. Ігнат А.М.** Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – початку XX ст. / Андрій Михайлович Ігнат. – Ужгород, 1971. – 69 с. **6. Магочій П. Р.** Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848-1948) / Павло Роберт Магочій. – Ужгород: Полічка „Карпатського краю”, 1994. – 296 с. **7. Сабов Є.** Христоматія церковно-славянських и угро-руських литературныхъ памятниковъ / Євменій Сабов. – Унгварь. – 1893. – 238 с. **8. Pesina J.** Skolstvi na Podkarpatske Rusi v pritomnosti. – Praha: Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. – 51 str.

**Марфинець Н. В. Використання елементів літературного краєзнавства в школах Закарпаття на початку XX століття**

У статті ми дослідили процес використання елементів літературного краєзнавства у шкільництві Закарпаття на початку XX століття, з'ясували суспільно-політичні та історико-культурні чинники, які мали вплив на шкільне літературне краєзнавство; дослідили стан шкільництва і простежили його зв'язок із вивченням літератури рідного краю; виявили, за якими напрямками збагачувалося літературне краєзнавство; виокремили особливості розвитку змісту літературного краєзнавства у досліджуваній період.

*Ключові слова:* літературне краєзнавство, початок XX століття, шкільництво в умовах Австро-Угорщини.

**Марфинець Н. В. Использование элементов литературного краеведения в школах Закарпатья в начале XX века**

В статье мы исследовали процесс использования элементов литературного краеведения в школах Закарпатья в начале XX века, выделили общественно-политические и историко-культурные факторы, которые повлияли на школьное литературное краеведение; исследовали состояние школ и проследили его связь с изучением литературы родного края; обнаружили, по каким направлениям обогащалось литературное краеведение; сформулировали особенности развития содержания литературного краеведения в исследуемый период.

*Ключевые слова:* литературное краеведение, начало XX века, образование в условиях Австро-Венгрии.

**Marfines N. V. The use of elements of literary study of local lore in schools in Transcarpathia in the beginning of XX century**

In this paper we studied the process of literary elements of local history in school Transcarpathia in the early XX century, found social, political, historical and cultural factors that influenced the school literary area studies, examined the state school system and traced his connection with the study of literature native land; found, which enriched the literary area studies areas, highlighted features of the literary content of local history in the period.

*Key words:* literary studies, beginning of XX century, schooling in Austria-Hungary.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 291.5:371.034(045)

**С. А. Плотников**

**ЛОССКИЕ, ИЛЬИН И ДРУГИЕ, ИЛИ ВОЗВРАЩЕНИЕ  
«ФИЛОСОФСКОГО ПАРОХОДА»**

Цель нашего исследования, говоря в общем плане и перефразируя слова И. Ильина, состоит в том, чтобы проложить, трудясь бок о бок с другими представителями нашего поколения, дорогу к тому историческому времени, в котором восточнославянские народы будут творить христианскую культуру. Ильин предполагал, что после безбожных десятилетий невозможно будет сразу же приступить к созиданию христианской культуры и потребуются некий период для возврата к свободному и более или менее широкому воспроизводству христианской культуры [4]. Говоря конкретнее, наша цель состоит в поиске возможностей для установления компетенции школьной и студенческой молодёжи в области Православия как учения и культурно-исторического движения, находящегося в ценностно-смысловом ядре нашей восточнохристианской, или православной, цивилизации. Пафос и смысл каждой нашей работы можно кратко выразить словами известного киевского православного миссионера протоиерея Андрея Ткачёва: «...наше время есть время самоидентификации и выбора пути» [16], и люди должны понять, что ситуация выбора – выбора духовного, выбора абсолютных ценностей, идеалов, критерия истины – *объективна*.

Возникает потребность установления такой христианской компетентности, которая в идеале помогала бы молодому поколению *сформировать отношение к ценностно-смысловому ядру нашей, а именно восточно христианской, цивилизации*, и отношение позитивное. Теперь, после этого необходимого вступления, перейдём к собственно теме нашей статьи. Дело в том, что в поисках *новой образовательной философии* естественно было многим педагогам самых обычных светских школ, не смотря на сохраняющуюся тогда и во многих случаях до сих пор их антинаучную и античеловеческую секулярность, в 90-ые и 00-ые гг. обратиться к русской религиозной философии (которая, наряду с приведённой в надлежащий порядок прежде изувеченной отечественной историей и другими гуманитарными дисциплинами и создавали базу компетентностного вхождения в культуру родной цивилизации).

Русская религиозная философия будто умышленно возникла «на вырост» нашего народа – на то время, когда он начнёт избавляться от атеистической пропаганды и захочет восстановить полноценную духовную жизнь. *Проблема*, решаемая в данной работе, есть научный вопрос о сути философии педагогики нашего времени и на всё обозримое время существования восточнохристианской цивилизации, сути,

которую, на наш взгляд мы можем найти в трудах русских философов XX века. Будучи ограниченными объёмом статьи мы окинем познающим взглядом современного педагога историю жизни, например, Н. Лосского и его семьи, а также этическое учение Николая Онуфриевича, как и некоторые другие важные для современной педагогики идеи русской религиозной философии. Сразу скажем об общем впечатлении: «философский пароход» вернулся с Лосскими, как и с другими университетскими семьями.

Настоящая работа приурочена к любопытной дате: **90-летию отплытия из России «философского парохода»**. В мае 1922 г. В. Ленин предложил заменить применение смертной казни для активно выступающих против советской власти деятелей высылкой их за границу. «Философский пароход» – собирательное имя для двух рейсов немецких пассажирских судов Oberbürgermeister Naken (29-30 сентября) и Preussen (16-17 ноября), доставивших из Петрограда в Штеттин более 160 человек. Впрочем, высылки осуществлялись также на пароходах из Одессы и Севастополя, и поездами из Москвы в Латвию и Германию. Среди высланных летом – осенью 1922 г. за границу и в отдалённые районы страны наибольшее количество было преподавателей вузов и в целом лиц гуманитарных профессий и членов их семей. Из 225 человек: врачи – 45, профессора, педагоги – 41, экономисты, агрономы, кооператоры – 30, литераторы – 22, юристы – 16, инженеры – 12, политические деятели – 9, религиозные деятели – 2, студенты – 34.

Николай Онуфриевич Лосский (1870 – 1965) – философ, историк философии. Род Лосских вышел из Германии и в течение нескольких веков преодолел культурную дистанцию, разделяющую западное и восточное христианство, сначала ополячившись, а потом и обрусев. Деда его, ещё (или уже) униата в Западной Белоруссии, но симпатизировавшего России (у него и супруга была русской) восставшие поляки в XIX в. прибили к кресту, а потом с живого содрали кожу за эту «симпатию» [7, с. 141].

Отец, Онуфрий Иванович, был обрусевшим поляком, православным. Мать, Аделаида Антоновна, польского происхождения, католичка. Несмотря на преобладание к тому времени польской крови, семья считала себя русской, и воспитание 15 детей было проникнуто русским национальным сознанием. (Заметим это в свете указанного выше о том, что ребёнок формируется как личность только и только в процессе вхождения в культуру той или иной цивилизации.) В 1872 г. отец Лосского, служивший до этого лесничим, получил должность станового пристава, и семья переехала в Дагду. После скоропостижной смерти отца в 1881 г. (год убийства народовольцами Александра II и смерти Ф. Достоевского) Николая отправили на учебу в Витебскую гимназию, где он познакомился с сочинениями так называемых революционных демократов Д. Писарева, Н. Добролюбова, Н. Михайловского. Таким образом, молодой человек вступил на

обычный путь интеллигентной молодёжи того времени, проникнутого духом революционности и ниспровержения «старого режима».

Как сообщал ещё при жизни Лосского в России «Энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона» (1890–1907 гг.) будущего философа исключили из шестого класса гимназии «за пропаганду атеизма и социализма», и он отправился без паспорта за границу и поступил вольнослушателем на естественный факультет Бернского университета. Вернувшись затем с величайшими препятствиями и лишениями на родину, поступил в Санкт-Петербурге на бухгалтерские курсы и лишь несколько лет спустя вновь попал в гимназию и получил аттестат зрелости. Окончил курс на физико-математическом и историко-филологическом факультетах в Санкт-Петербургском университете. Первая крупная работа Лосского по философии – его магистерская диссертация: «Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма» (1903), переведенная на немецкий язык [10].

Автор «Истории русской философии» известный православный деятель В. Зеньковский (1881 – 1962), священнослужитель, философ, богослов и педагог, между прочим, в молодости под воздействием работ Дмитрия Писарева утратил веру в Бога, но чтение книг Владимира Соловьёва вернуло ему её. В зрелые годы стал учеником философа и богослова Сергия Булгакова, который позже принял священнический сан. Василий Васильевич в правительства гетмана Украины Павла Скоропадского возглавлял министерство исповеданий, а с 1920 г. – эмигрировал за рубеж. Так вот, автор выдающейся «Истории русской философии» о Н. Лосском сообщает, что доктором философии Лосский стал в 1907 г., после чего стал доцентом, а позже экстраординарным профессором Петербургского университета. В 1921 г. был изгнан советскими властями из Петроградского университета уже за религиозное направление своих философских поисков, а в 1922 г. выслан за границу из России на знаменитом «философском пароходе» [3].

По приглашению президента Чехословакии Массарика Лосский и его семья обосновались в Праге. В 1942 г. Н. Лосский был избран профессором Братиславского университета и оставался здесь до конца Второй мировой войны. В 1945 г. переселился во Францию, где уже жил его сын, с 1946 по 1952 гг. жил в США, затем вернулся во Францию. Большинство основных философских трудов Лосского, таким образом, написаны и изданы за рубежом. Сын Николая Онуфриевича Владимир Николаевич Лосский (1903 – 1958) стал одним из крупнейших православных богословов XX в., читал курсы лекций в Сорбонне, Институте св. Дионисия, других учебных заведениях; профессорами Свято-Сергиевского института в Париже являются в настоящее время внук Николая Онуфриевича Николай Владимирович и правнук Андрей Николаевич.

Итак, путь рода Лосских, как нам представляется, отразил черты некоторых существенных тенденций как Европейского Запада, так и Европейского Востока. Прежде всего, на фоне наметившейся в Европе с эпохи Просвещения дехристианизации – интерес к духовным традициям и практикам Востока: от индуизма до восточного христианства. Вначале немцы, затем поляки, наконец, русские – таков путь рода Лосских, причём речь не только и не столько о речевых и культурно-бытовых предпочтениях (в этом смысле Лосские, скорее, остались «западниками»), сколько о мировоззренческих предпочтениях, духовно-нравственной системе высших ценностей, освоенной родом. Не случайно важнейшим трудом Лосского-старшего является книга «Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей», первое издание в 1931 г., а важнейшей книгой Лосского-младшего – «Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие», изданный впервые в 1944 г., причём автор в тот момент являлся участником французского сопротивления против германской оккупации.

Сама духовно-творческая биография Николая Онуфриевича отразила сходство с такими выдающимися деятелями русской культуры, как Фёдор Михайлович Достоевский (в XIX в.), который, будучи увлечённым в кружке М. Петрашевского утопическими социалистическими идеями построения «рая на земле», переосмыслил многое за годы ссылки и в последующие годы, став автором идеи «почвенничества», то есть возврата к ценностям Православия, которые ещё сохранялись в русской «почве»-народе, или как Лев Александрович Тихомиров (рубеж XIX-XX вв.), русский общественный деятель, в молодости – народоволец, который, будучи в эмиграции, издавал вместе с П. Лавровым «Вестник Народной воли», но в 1888 г. отрёкся от революционных убеждений и, вернувшись в Россию после помилования, стал монархистом. Собственно, с точки зрения ортодоксального христианства коммунизм есть форма политизированной ереси, известной в религиозной истории под названием *хилиазм*. В наши дни Патриарх Кирилл однажды сказал: «Рая на земле построить невозможно». Он пояснил свою мысль так: «Все материальные блага являются средством, а не целью. Если единственной целью является построить красивый дом, это ложная цель. Красивый дом нужно для чего-то построить – чтобы в нём жила дружная и красивая семья, чтобы в этом доме было много детей, а если уж Бог не дал детей – чтобы в этом доме совершались добрые дела для других» [14].

Без сомнения, этот непростой путь Лосского и других деятелей православной культуры, как мы думаем, есть общий путь ошибок и исправления их Россией в *фазу надлома*, по терминологии Л. Гумилёва (1912 – 1992), в которую русский народ отклоняется от своих христианских ценностей и ищет «иногo» смысла жизни, однако, получив опыт этого «иногo», пытается вернуться в конце XX – начале XXI в. на праведный путь. (Лев Николаевич Гумилёв не эмигрировал, но имел все

основания погибнуть в ГУЛАГе, будучи трижды арестовываемым. Его научное творчество пришло к нам тоже в 90-ые и 00-ые гг.) Как говорил другой пассажир «философского парохода» Иван Александрович Ильин (1883 – 1954), *«Всё, чем живут или не живут люди, – или уводит их от Царства Божия, или ведёт их к нему»* [4, с. 51].

Где, когда и как были уведены православные по крещению люди с христианского пути? Влияние дехристианизирующего Просвещения западной цивилизации, так что возникает так называемое Русское Просвещение в XVIII в.? Увлечение немецкой философией, в которой нарождающаяся русская интеллигенция нашла то, чего в ней, может, и не было (Виссарион Белинский считал себя чуть ли ни гегельянцем, хотя не знал немецкого языка и ни одной строки из Гегеля не прочитал)? Вера в позитивизм и прогрессизм, в особенности в беременные скорыми социально-экономическими переменами 40-50-ые гг. XIX в., которые «сменили» для элиты общества веру в Бога? Однако убогость этих новых верований к концу XIX – началу XX в. для людей искренне и глубоко ищущих истину стала очевидна.

«Богословие мирян», как в полушутку и в полувсерьез именуется иногда возникшее религиозно-философское явление в России, выплеснувшееся вместе с эмигрантами потом и в западный мир, имеет в своей основе необычайно интересное противоречие, которое тонко заметил протоиерей Александр Мень (1935 – 1990): «Главным наследием, невольно воспринятым интеллигенцией (конца XIX – начала XX века. – С.П.) от христианства, была преданность высоким нравственным идеалам. Преданность, готовая идти на самые тяжкие жертвы и героизм. При этом у тех, кто был поглощён мыслью о «благе народном», сама русская Церковь как институт, подчинённый государству, вызывала протест и недоверие. Позитивизм, упование на прогресс, народничество стали символами веры интеллигенции в целом. В свою очередь духовенство, богословы не могли найти с ней общий язык, не без основания видя в интеллигентах вольнодумцев и крамольников. Словом, конфронтация была обоюдной. Показательно, что когда в XIX в. архимандрит Фёдор Бухарев попытался перебросить мост между церковностью и культурой, это встретило отпор в самой же церковной среде. А светские писатели, выступавшие в защиту религии, оказывались среди «своих» в одиночестве...». И всё-таки эти одиночки, вроде Ф. Достоевского или В. Соловьёва, «посвятившие себя раскрытию христианского идеала», «подготовили почву для того диалога, который стал возможен на Петербургских Собраниях» [11, с. 147 – 148, 149]. (Речь о Петербургских Религиозно-философских собраниях, начавшихся в ноябре 1901 г., на которых председательствовал будущий Патриарх Московский и всея Руси тогда епископ Сергей Страгородский. Из этих собраний и вышла практически вся русская религиозная философия XX в. Характерно название, которое дал рассказу об этих Собраниях протоиерей Александр Мень – «Встреча», – имея в виду встречу

священнослужителей и интеллигенции, среди которой тогда ещё далеко не все были мирянами.

Собственно в начале XX века и во весь этот трагический век, да и до настоящего времени и ещё сколько-то, как минимум, десятилетий вперёд в XXI веке, речь шла и будет идти о личном и общественном преодолении раскола Церкви и культуры, о чём так ярко написал в своей записке Василий Васильевич Розанов (1856 – 1919): «Вся Европа оплакивает разъединение «культурных классов» с Церковью. Но и сами эти «культурные классы» выросли, пожалуй, в своих антипатичных и легкомысленных чертах, потому что выросли улично и театрально, а выросли они так потому, что были отторгнуты от Церкви» [цит. по: 11, с. 161 – 162]. (Вот уж кого точно выслали бы на «философском пароходе», доживи он до 1922 г.) Этот раскол вызывал глубокие чувства сопереживания и гениальные научные догадки у деятелей возникающего русского религиозно-философского ренессанса, который, на наш взгляд, неверно ограничивать XX веком, а следует, понимая этапность и преемственность столь сложного явления, продлить и в век XXI.

Уже на втором заседании был зачитан доклад Дмитрия Владимировича Философова (1872 – 1940). (Философов эмигрировал в декабре 1919 г., перейдя польско-большевистский фронт вместе с Мережковским, Гиппиус и Злобиным.) Прежде всего Философов справедливо указал, что основой Церкви являются две главные заповеди, указанные Иисусом Христом: заповедь о любви к Богу и ближнему. По словам Философова, интеллигенция восприняла лишь вторую заповедь: «В наших врачах, курсистках, студентах, шедших в голодный год на служение ближнему, была бессознательная «религиозность», поскольку верны они были истинной любви к «земле». Но «религиозность» – не религия. Вера в Бога была у них подменена верой в прогресс, цивилизацию, в категорический императив. И вот на наших глазах сознание общества выросло, и старые идеалы перестали его удовлетворять... Во имя любви к ближнему без любви к Богу не может быть истинного делания на земле. Без Бога не может быть настоящей культуры, охватывающей всю полноту бытия человечества... Церковь, в противоположность интеллигентному обществу, поняла и приняла сознательно лишь первую половину заповеди: «Возлюби Господа Бога своего всем сердцем твоим, всею душою твоею». И, не вместив второй, она стала отрицать её, довела свою любовь к Богу, своё служение Ему – до ненависти к миру, до презрения к культуре. Историческое христианство вплоть до XX века сосредоточивало всё своё внимание лишь на аскетической стороне учения Христова, на служении Богу, пренебрегши в своей односторонности тем Божиим миром, часть которого – работающие в поте лица ближние» [цит. по: 11, с. 160 – 161]. Так определялась болезнь, чтобы начать её преодоление в целебном врачестве XX в. и новых лекарствах и врачебных действиях, возникших на рубеже XX – XXI вв., когда обнаружилось с небывалой до сих пор



очевидностью по-настоящему сущностное свойство Церкви творчески-духовного воздействия на мир – не приспособление к суетным веяниям века, а открытая реализация Церковью её неизмеримо высокой объективной Божественной универсально-культурной природы.

...Николай Онуфриевич Лосский и названные деятели христианской культуры в отличие от многих и многих других людей исправили свой путь и путь своего рода, вернувшись к полноте абсолютных ценностей христианства которыми, как об этом пишет Лосский в своей работе «Ценность и бытие», является Бог и Его Царство, и вернувшись в Церковь, вне которой нет спасения. В этой работе, как и в книге «Условия абсолютного добра», Н. Лосский становится на христианские позиции, а суть его этического учения хорошо выражается словами апостола Иоанна в его послании: «Всякий, пребывающий в Нем (то есть в Иисусе Христе. – С.П.), не согрешает; всякий согрешающий не видел Его и не познал Его» (1 Ин. 3:6). Идея в том, что нужно глубочайшее основание, то есть доверие Богу, чтобы происходило, как называл это Лосский, *нормальное эволюционирование* – по православной терминологии, *преображение* – личности христианина.

Н. Лосский писал: «Высшее достоинство мира, ради которого только и стоит существовать миру, именно способность творить Царство Божие...» Этическая система Лосского – это система, которая настаивает на соответствующих вышеприведённому принципу отношениях, устанавливаемых человеком к себе, к другим людям и в целом к миру. Вся выше приведенная фраза из книги Н. Лосского имеет следующий вид: «Высшее достоинство мира, ради которого только и стоит существовать миру, именно способность творить Царство Божие, возможно не иначе как при условии свободы деятелей» [8, с. 82].

К сожалению, людям, воспитанным в атеистической образовательной системе в страхе к религии до сих пор представляются «мракобесными» убеждения, подобные приведённому, но в наши дни, например харьковские ученые в «Морфологии культуры: тезаурус» пишут: «Религия как феномен духовной жизни человека осмысливает способ её существования, обеспечивает познание целей, цели человеческой деятельности или жизнедеятельности человеческих сообществ. Культурологическое значение религии состоит в определении смысложизненных ориентаций человека, следовательно, религия выполняет культуротворящую роль, обуславливая характер культуры... Религия, в широком значении слова (то есть как отношение к абсолютному благу и личностному началу Вселенной), влияет на все сферы жизнедеятельности общества и в значительной степени определяет характер в первую очередь духовной культуры» [12, с. 250].

Вернёмся к этическому учению Лосского и для краткости воспользуемся анализом, выполненным упоминавшимся выше священником В. Зеньковским: «Вопросы этики рассматриваются Лосским в его работах: «О свободе воли», «Ценность и бытие», «Бог и

мировое зло» и «Условия абсолютного добра. Основы этики». Иерархический персонализм, развитый Лосским в его метафизике, здесь обращается принципиальным признанием нераздельности бытия и ценности. Их нераздельность дана в Боге, как живой реальности, а в человеке (т. е. всякой личности, всяком субстанциальном деятеле) эта нераздельность выражена в форме идеала, который бессознательно хранится в глубине каждого индивидуума». Эта «подсознательная связь каждого существа с идеалом его личности» создает как бы некое метафизическое основание для того первичного выбора, который, согласно метафизике Лосского, имеет место при самом творении субстанциального деятеля (выбор – быть с Богом или с «землей»)… Возможность «первичного выбора» создаёт возможность и «предпочтения себя другим личностям», – что и является «основным нравственным злом – грехопадением тварного существа». Зло вообще есть «вторичная надстройка над добром» – «всё же первоизданное есть добро». Поскольку эволюция субстанциальных деятелей свободна – они могут идти и к Богу и против Бога; в последнем случае происходит «накопление сил и способностей для возрастания во зле – это уже является сатанинской эволюцией».

Свобода, согласно учению Лосского, есть основное свойство всякого субстанциального деятеля; его «я», как высшая сила в нём, может быть свободно от своего тела, от своего характера. «Идея индивидуума, – пишет Лосский, – есть индивидуальное «я» не в том виде, как оно реально осуществит свою деятельность, а в том виде, который представляет идеальное назначение его… Но идеальное совершенное «я», то есть образ Божий в человеке, не составляет природную основу человека – образ Божий есть не природная, а нормативная сущность его». Это есть «металогическая творческая сила воли», живущая в человеке» [3].

Как следует из исследования Н. Лосского, целью человека, осознаваемой или не осознаваемой, является абсолютная полнота бытия, то есть обожение, осуществление которого возможно только на пути всё преодолевающей любви к Богу как изначальному Абсолютному Благу и любовь ко всем тварным созданиям как потенциально всеобъемлющему добру. Такая любовь приводит к свободному подчинению Богу и свободному единодушию соборной деятельности всех существ в Царстве Божиим, которые следуют Богу, в чём и состоит христианский идеал [8, с. 72 – 73].

Однако, для человека стремление к абсолютной полноте бытия чаще всего связывается с любовью к себе большею, чем к Богу и другим людям. Поэтому для преодоления эгоизма человек вступает на путь эволюции, сущность которой в постепенном научении и воспитании хотя бы отчасти святости и приобщению к Царству Божию, через свободный выбор и свободные же творческие акты. Это есть *нормальная эволюция*, нормальная в том смысле, что она придерживается *норм*, вытекающих из

задач возрастания в относительном добре вплоть до осознания абсолютных ценностей, которые должны быть определены как цель поведения, и вплоть до удаивания обожения и вступления в Царство Бога [8, с. 75].

Проникновение абсолютных ценностей в нашу сознательную деятельность (признания на словах и на деле, что «в действительности есть Бог и Царство Бога как абсолютно достойное и оправданное бытие» [8, с. 67]), осуществление высшего идеала (свободного подчинения в любви Богу и свободной и в любви же единому соборной деятельности всех, следующих Богу [8, с. 72]) происходит в следовании нормам, «определяющим поведение, ведущее к этому Царству» [8, с. 67], к земной судьбе, в которой «каждый шаг нормальной эволюции есть освобождение от какой-либо стороны эгоистической замкнутости в себе, расширение жизни деятеля путём усвоения какой-либо группы чужих личных или вообще сверхличных интересов в свою жизнь так, как если бы они были его собственные интересы..., выработка способностей, необходимых для восхождения к всеобъемлющей жизни...» [8, с. 75], что и происходит в Церкви Христовой, которую не одолеют, по словам её Основателя, врата ада до скончания века (Мф. 16:18).

Очевидно, что Н. Лосский не употребляет слово *нормативная* (эволюция), чтобы видны были два смысла: и смысл *нормативности*, то есть существования законов (осознанных закономерностей), алгоритма, принципов, норм, правил, и смысл *нормальности*, то есть правильности, правдивости, не уклонения в неправду, а прямое следование ей как идеалу и возможность действительного достижения цели обожения. Вспомним одну из основных, если не основную, заповедь Христа: «Ищите же прежде Царства Божия и правды Его» (Мф. 6:33).

Тот, кто признаёт абсолютные ценности, признает и цель Бога, Который, будучи Духом, всем строем мира и всяким событием в нём побуждает нас к развитию духовности, воспитывая нас для воссоединения с Царством Божиим. Собственно, исходя из этого признания и свободно принимая цель Бога и свободно же Ему подчиняясь, мы вступаем на путь нормальной эволюции, подлинной культуры, в том числе и прежде всего на путь воспитания себя самих и помощи в воспитании другим как чадам Божиим. Как писал Б. Вышеславцев (1877 – 1954), ещё один эмигрант 1922 г., в «Этике преображенного эроса» (Париж, 1931; М., 1994), «мне очевидна моя недостаточность, моя зависимость... Но недостаточному противостоит полнота, конечному противостоит бесконечное, несовершенному – совершенное... Я находит себя в противопоставлении Абсолютному, лишь в Нём мы “движемся и есмь”» [2, с. 116]...

«Искусство жизни состоит в таком усложнении интересов и в таком углублении органичности её, что средства перестают быть только средствами и хоть какой-нибудь стороною своею содержат в себе также самоцели или, по крайней мере, насквозь пронизаны и заманчиво

освещены тою самоцелью, ради которой они осуществляются» – искусство святости как средство, святость как средство для обретения абсолютной полноты бытия, обожение – и самоцель святость. Так происходит *нормальная эволюция*, или, и это слово вслед за Церковью, употребительно в текстах Лосского, *преображение* [8, с. 85]. Таким образом, если говорить о педагогической составляющей нормальной эволюции, мы будем иметь в движении к Богу и Божьему Царству процесс *преображения* человека, противостоящий процессу *антипреображения*, который, принимая массовый характер, ведет к самоуничтожению культуры и всей цивилизации.

Выделяя важнейшее в этическом учении Н. Лосского, следует заметить, что с определённого момента, вероятно, после пережитых катаклизмов в России, а затем и в военной Европе, главную задачу философ стал видеть в переходе от теоретической философии к практической. Сочинения Лосского этого времени глубоко религиозны, направлены на поиск идеала абсолютного добра и красоты. В понимании Лосского, «субстанциональные деятели», то есть попросту говоря личности, наделённые качеством субъектности, абсолютно свободны и тем самым абсолютно ответственны за свои поступки. В природе и обществе одновременно действуют прогресс и регресс, в зависимости от свободного выбора «субстанциональных деятелей». Вследствие своего эгоизма многие «субстанциональные деятели» вступают в противоборство друг с другом и образуют наш грешный мир, или царство вражды. Те же, кто вступают друг с другом в отношения любви и гармонии, вступают на путь эволюции от всецелой любви к самим себе к любви к Богу и ближним и достигают «конкретного единосущия» и образуют Царство Божие, в котором нет разобщенности и материальности. Царство Божие и пути его достижения – важнейшая тема книг философа.

Лосский выделяет в качестве определяющих такие черты русского характера как *повышенная религиозность и постоянное искание идеала абсолютного добра* [15, с. 371 – 373]). И книгу «Условия абсолютного добра: Основы этики» Н. Лосский завершает словами о русском народе: «Отрицательные свойства русского народа – экстремизм, максимализм, требование всего или ничего, невыработанность характера, отсутствие дисциплины, дерзкое испытание ценностей, анархизм, чрезмерность критики – могут вести к изумительным, а иногда и опасным расстройствам частной и общественной жизни, к преступлениям, бунтам, к нигилизму, к терроризму...

Надо, однако, принять во внимание, что отрицательные свойства русского народа представляют собою не первичную, основную природу его: они возникают как обратная сторона положительных качеств или даже как извращение их. В действительности извращения, конечно, проявляются реже, чем основные нормальные свойства характера. К тому же русские люди, заметив какой-либо свой недостаток и осудив его,

начинают энергично бороться с ним и благодаря силе своей воли успешно преодолевают его. Поэтому можно надеяться, что русский народ после преодоления безбожной и бесчеловечной коммунистической власти, сохранив свою религиозность, будет, с Божьей помощью, в высшей степени полезным сотрудником в семье народов на пути к осуществлению максимального добра, достижимого в земной жизни» [9].

На наш взгляд жизнь и философское творчество Николая Онуфриевича Лосского пронизано оптимизмом, верой в будущие перемены в истории русского народа, основанные на возрождение тех духовных ценностей, о которых неустанно говорил выдающийся учёный. Думается, педагоги могут «зарядиться» многими конструктивными положениями этического учения Н. Лосского, опытно проживая их, потому что в этом учении действительно построены философские мосты к воспитанию моральной культуры. И совершенно, на наш же взгляд, не справедливо несколько пренебрежительное отношение к философским трудам Лосского-старшего на фоне богословских трудов его сына. Разумеется, Владимир Николаевич Лосский (1903 – 1958), как в то же время и там же, в эмиграции, протоиерей Георгий Флоровский (1893 – 1979), «разорвал с русской религиозно-философской традицией, заявив о независимости православного богословия от философских спекуляций и начав возвращение к мышлению восточных Отцов Церкви» [18, с. 7]. Но зададимся простым вопросом: состоялось бы это возвращение «сынов» «к истоку патристической мысли», если бы их «отцы» не совершили подвиг переосмысления ценностного отношения к жизни и на основе этого переосмысления – практическое изменение жизни своей и связанных с ними близких людей, вернувшись в лоно Церкви? Вряд ли.

Мы думаем также, что есть некоторое сходство положений между тем поколением религиозных философов, которые выросли в России вслед за Владимиром Соловьёвым как его ученики и одновременно научные противники, и нашим поколением, которое на рубеже XX – XXI вв. также пытается овладеть новым мировоззрением, вылезая из старой кожи «научного коммунизма». Впрочем, можно увидеть и сходство в более обширном контексте, если вспомнить, например, язычников-философов II века, об одном из которых – святом мученике Иустине Философе – архимандрит Киприан Керн писал в частности так: «“Философом” назвал его Тертуллиан, и это сохранилось за ним не только потому, что по своему образованию он – философ, но и потому, что он один из первых, кто положил начало христианской философии... Креститься в христианской семье, т.е. исполнить традиционно-бытовое требование семьи, рода и всей культуры – заслуги нет. Это принятие христианства не выстрадано и не продумано. Но принять крещение после долгих сомнений и борьбы, без всякого принуждения и часто не только без видимой выгоды, но и с опасностью для своего положения в обществе, а может быть и для жизни, но принять его по свободному и продуманному убеждению, – это, бесспорно, великая заслуга христиан из

язычников или иудеев в то время. В Иустине Философе Церковь имеет яркий тип христианского мудреца законченной формации для своей эпохи. За ним история знает ряд других славных имен: Афинагора, св. Феофила Антиохийского, Климента Александрийского и мн. др.» [6]. И кстати будет заметить об авторе «Патрологии», что он, архимандрит Киприан Керн (1899 – 1960), тоже из тех, кто эмигрировал из России – в двадцать один год, будучи бывшим воином Добровольческой армии...

Что в этих христианских философах века мученика Иустина или века новомучеников и исповедников российских? В них жажда истины, в них духовные пробы и опыт, в них честность и искренность, в них приход к Христу, а приход к Христу есть опыт на всякое время и для всякого человека, сколько бы ни длилась человеческой истории. Архимандрит Киприан писал о святом Иустине и других христианских философах: «...обратившись к христианству, он не переставал быть философом, носить философскую мантию и чтить философию. Несмотря на постигшее его разочарование в философских школах, он не отказался от своей любви к самой философии. Он являет в этом отношении отрадный пример сочетания верности Христу и Евангелию с уважением к человеческому знанию и мудрости. «Поистине святы те, кто устремил свой взор на философию». Самое слово философия вошло в христианский обиход. И если под этим словом позднейшие христианские писатели понимали некую высшую философию, некое совершенное любомудрие, вполне осуществляемое только в совершенной христианской добродетели, все же это любомудрие не может быть в их глазах отождествляемо с отрицанием просвещения, с отказом от Богом же данного разума, с принципиальной гносимахией» [6].

Вспоминая пассажиров «философского парохода», многих бы хотелось назвать, и вообще говоря, отдавая им дань благодарности, и в связи с поисками современной отечественной педагогикой своей верной в духовном отношении философии. Назовём ещё хотя бы Е. Трубецкого (1863 – 1920) и сошлёмся как на пример важный для педагогики на одну из работ философа XX в. Евгений Николаевич был одним из учеников-противников Владимира Соловьёва. Трубецкой писал, что «абсолютное может относиться к своему другому или внутренне, органически проникая другое как содержание его бытия, наполняя его собою. Это отношение Абсолютного к его другому, которое на религиозном языке называется благодатным. Или же Абсолютное относится к другому не внутренним, так сказать, внешним образом, не как содержание, а как закон бытия. Вопрос о благодатном отношении к его другому есть вместе с тем и вопрос о религиозном отношении к Абсолютному... Наоборот, вопрос о подзаконном отношении другого к Абсолютному имеет уже для гносеологии рационального познания первостепенное значение» [17, с. 34].

В этой мысли, как нам представляется, содержится основание для *методологического подхода* в просветительской деятельности

православного педагога: христианская культура, являясь в лице того или иного субъекта педагогической деятельности (учителя, воспитателя) посредником между, как говорит Е. Трубецкой, Абсолютом и Его другим, открывает теми или иными способами и в той или иной степени Абсолют (или, лучше сказать, Сам Абсолют открывается через некоего посредника, как свет через окно или дверь), и таким образом, христианская культура стремится ввести человека в свою культуру, то есть, по сути, ввести человека из «просто» подзаконного состояния в благодатное (то есть такое, которое возможно только в по-настоящему гуманной и гуманистической, но ни в коем случае не манипуляционной педагогике при передачи культуры новому поколению). Но поскольку у ещё одного субъекта педагогической деятельности (ученика) имеется или не имеется своё религиозное отношение к Абсолюту, которое, разумеется, в ходе указанной деятельности и помимо неё может претерпевать изменения, Абсолют относится по-разному – два вышеуказанных варианта – к этому последнему субъекту, однако же, в любом случае любя, а потому не лишая его свободы. Верующий человек понимает (учится этому постоянно), чего хочет Творец, – назначение человека в том, чтобы *добровольно* участвовать в созидающей мироздание синергийной по отношению к нему деятельности Бога. И педагог должен быть на страже этой свободы, которая может и должна приводить его воспитанников к благу, а не ко злу, со смирением лишь заботясь о чистоте, целостности и благодатности своих ума и сердца, как окна или двери для его учеников и детей Божиих, и о доброй и грамотной помощи этим последним в их складывающемся отношении к Абсолюту. (Христос называет Себя дверью, которой приходят к Богу – ср.: Ин. 10:9; 14:6, – и христианский просветитель следует в этом абсолютном опыте за своим Учителем.) Это творчески воздвигаемое отношение есть отношение человека как сына Божия, но не по рождению (Иисус Христос), а по благодати (собственно – обожение).

Евгений Николаевич Трубецкой, умерший на пороге эмиграции – в белогвардейском Новороссийске от тифа, – тоже пережил в юности духовный кризис, из которого быстро вышел, став одним из выдающихся русских философов и общественных деятелей, противопоставших «зверю», который, как предсказывал Трубецкой в 1907 г., «превратит Россию в ад». Век XX – во истину *век-волкодав* (О. Мандельштам), кинувшийся на плечи русской культуре. Такой вот социально-политический модернизм в облике коммунизма и фашизма...

Освоить педагогике, теоретической и тем более практической, богословие гораздо сложнее, чем религиозную философию. Дело, впрочем, не столько в сложности, сколько в потребности, а именно в потребности педагогического моста к православной аскетике и мистике. Явно, что не об этом идёт ныне речь. Хотя, с другой стороны, наверняка есть в мире силы, которые и не хотят, чтобы мы к этому пришли. И всё-таки, думается, наступит время более активного, чем даже ныне,

освоения православного богословия, например, отца Сергия Булгакова или В. Лосского. Закончить же наше напоминание о уплывшем и вернувшемся «философском пароходе» хотелось бы ссылкой на такие идеи И. Ильина в работе «Религиозный смысл философии» (Париж, 1925), которые показывают правильное отношение не только к философско-религиозным исследованиям, но и к смежным с ними психолого-педагогическим исследованиям в области преподавания духовно-нравственных дисциплин в средней и высшей школах.

Поскольку речь идёт о полагании предмета исследования в его духовном смысле, постольку непременно исследователь (и педагог духовно-нравственных дисциплин) должен «самостоятельным напряжением воли, внимания, воображения, чувства, памяти и мысли вызвать в себе реальное переживание того предмета, который он хочет исследовать» (и преподавать другим); «он должен предоставить силы своей души для того, чтобы в них осуществилась, стало непосредственно и подлинно наличным то содержание, которое подлежит изучению» (тобой, педагогом-исследователем, а затем и твоим учеником). «Познавательный предмет должен как бы завладеть тканью души и состояться в ней; содержание его должно выступить как бы объективным узором на ткани отдавшейся ему души» [5, с. 16].

Что дальше? «Создав в себе душевным напряжением подлинное переживание своего предмета, философ (как и преподаватель, например, христианской этики или православной культуры в школе. – С.П.) приступает к одинокому напряжённому внутреннему вглядыванию в сущность внутренне данного содержания. Понятно, что это внутреннее вглядывание тоже требует участия всех сил души, напряжения её сознательных способностей и её бессознательных сил. Здесь осуществляется своеобразное удивление, интуитивное вхождение духа в исследуемое содержание; то, что опыт принял, включил в свой жизненный состав, то, что осуществилось в его недрах, – является теперь предметом систематического интуитивного восприятия» [5, с. 16 – 17]. Вы скажете, что это ведь всё так субъективно! В том-то и дело, что, по словам Ивана Александровича, «воспринимающее внимание сосредоточивается не на субъективном переживании, не на состоянии или настроении испытавшей души, но на сущности испытанного предмета; эта духовная сущность самого предмета и есть то искомое, философски познаваемое, радующее и любимое обстояние, к которому стремится познающий разум философа» [5, с. 17] и преподавателя духовно-нравственных дисциплин или – шире – христианского учителя-просветителя.

Итак, Ильин указал нам первые две, как он их называет, стадии познания духовного предмета: *испытывание* его и *вглядывание* в него, конечно же, имеет «теоретической совестью определяемый необходимый уровень», и, если он достигнут, то «наступает третья стадия: *аналитическое описание и разумно-логическое раскрытие* испытанного и



усмотренного содержания». Александр Ильич далее говорит о необходимости проверки выполненной работы, и, если душа создаёт в себе «твёрдую и обоснованную уверенность в отсутствии субъективистских искажений», «она имеет право приступить к разумному раскрытию того, что она испытала и увидела» [5, с. 17]. В другом месте философ говорит даже о необходимости «научно-художественной реставрации» очагов духовного опыта всех тех христианских деятелей, которые смогли осуществить в своей жизни идеальный духовный опыт: не только философы, но и великие художники, герои, святые, пророки [5, с. 80].

Словом, чтобы нам верно познавать духовные предметы и в той или иной форме, например, урока христианской этики, описать и раскрыть их сущность должно жить так, чтобы этот предмет становился собственным жизненным содержанием учителя. Учитель-христианин живёт тем, что познаёт и преподаёт, для чего, как говорит Ильин, его личная жизнь должна стать жизнью предмета в нём [5, с. 46]. В нашем случае жизнь учителя протекает пред лицом Божиим и при желанном для учителя, просимом им, опытно стяжаемом участии божественных сил, живущих в нём. Это – призвание учителя духовно-нравственных дисциплин, и, если его так не понимать и не принимать то, стоит ли преподавать то, что должно утверждать ценности, через которые, вновь-таки по слову Ильина, «жизнь человеческая получает свой смысл и своё значение» [5, с. 47]?

В качестве **вывода** напомним мысль одного из выдающихся русских религиозных философов священника Павла Флоренского (1882 – 1937). (Особой тройкой НКВД Ленинградской области приговорённый к высшей мере наказания и расстрелян, а похоронен в общей могиле убитых НКВД под Ленинградом.) На первых страницах важнейшей своей работы «Столп и утверждение истины» (1918 г.) вынужден был говорить о том *вкусе православном*, который «чувствуется, но... не подлежит арифметическому учёту» [цит. по: 1, с.426] Напоминая и разъясняя это утверждение отца Павла, Сергей Сергеевич Аверинцев пишет, что «настоящая тема русских православных философов и представителей так называемого богословия мирян в XIX и XX веках – не столько вероучительные тезисы, сколько «дух» православия» [1, с. 427].

Это крайне важное наблюдение, и оно объясняет, что явилось сутью обращения русских интеллектуалов рубежа XIX – XX вв., как, впрочем, и рубежа XX – XXI вв., прежде разочаровавшихся в тех или иных идолах, обещавших человечеству «земной рай», к Православию и обретению в нём не только веры в Бога, но и в человека, как способного к обожению. Заметим, что это произошло в «минуты роковые» как русского, так и всеевропейского мира, но, противостоя «року», русские религиозные философы создали жизнеутверждающую по духу

философию. И их «философский пароход», возвращающийся в нашу культуру, наполнен в трюмах мыслями, утвержденными в Вечной Пасхе.

**Список использованной литературы**

- 1. Аверинцев С.** Византийский культурный тип и православная духовность: некоторые наблюдения» / Сергей Аверинцев. Поэтика ранневизантийской литературы. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С. 426 – 444. **2. Вышеславцев Б. П.** Этика преображенного Эроса / Б. П. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 367 с. **3. Зеньковский В. В.** История русской философии [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.runivers.ru/philosophy/lib/authors/author64148/> **4. Ильин И.** Основы христианской культуры / И. Ильин. Основы христианской культуры. О сопротивлении злу силой. – М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2007. – С. 5 – 63. **5. Ильин И. А.** Религиозный смысл философии: Три речи: 1914 – 1923 / И. А. Ильин. Религиозный смысл философии. – М. : АСТ: АСТ Москва, 2006. – С.5-82. **6. Керн** Киприан, архимандрит. Патрология [Электронный ресурс] / Архимандрит Киприан Керн. – Режим доступа : <http://krotov.info/history/01/kern/109.html> **7. Лосский Н. О.** Воспоминания: Жизнь и философский путь / Н. О. Лосский // Вопросы философии. – 1991. – № 10. – С. 139 – 192. **8. Лосский Н.** Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. / Н. Лосский. Ценность и бытие. – М. : АСТ; Харьков : Фолио, 2000. – С. 5 – 102. **9. Лосский Н.** Условия абсолютного добра: Основы этики. / Н. Лосский // Ценность и бытие. – М. : АСТ; Харьков : Фолио, 2000. – С. 215 – 504. **10. Лосский** Николай Онуфриевич [Электронный ресурс] / Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – Режим доступа : <http://www.runivers.ru/philosophy/lib/authors/author64148/> **11. Мень** Александр, протоиерей. Встреча // Протоиерей Александр Мень. Русская религиозная философия: Лекции. – М. : Издательский дом «Жизнь с Богом», 2008. – С. 142 – 180. **12. Морфологія** культури: тезаурус / За ред. проф. В. О. Лозового. – Х. : Право, 2007. – 384 с. **13. Навчальна** програма для загальноосвітніх шкіл “Основи християнської етики”: (1 – 11 класи): Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 1910. – 107 с. **14. Патриарх** Кирилл: «Рая на земле построить невозможно»: Предстоятель Русской Церкви посетил Якутскую и Ленскую епархию [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://ruskline.ru/news\\_rl/2010/9/24/patriarh\\_kirill\\_raya\\_na\\_zemle\\_postroit\\_nevo\\_zmozhno/](http://ruskline.ru/news_rl/2010/9/24/patriarh_kirill_raya_na_zemle_postroit_nevo_zmozhno/) **15. Русское** зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века. Энциклопедический биографический словарь / Общ. ред. В. В. Шелохаева. – М. : Российская политическая энциклопедия, 1997. – 748 с. **16. Ткачѳв А.,** прот. Своѳе и чужое [Электронный ресурс] / Протоиерей Андрей Ткачѳв. – Режим доступа : <http://www.pravmir.ru/svoe-i-chuzhoe/> **17. Трубецкой** Е. Метафизические предположения познания: Опыт преодоления Канта и кантианства / Е. Трубецкой. – М. : Тип. «Русская

печатня», 1917. – 337 с. **18. Филоненко А. С.** Предисловие // В. Н. Лосский. Боговидение. – М.: АСТ, 2006. – С. 5 – 8.

**Плотников С. А. Лосський, Ільїн та інші, або Повернення „філософського пароплава”**

Написання і вихід даної статті приурочені до 90-річного ювілею відомої висилки осінню 1922 р. з Радянської Росії до Західної Європи «філософського пароплава» з видатними діячами російської науки і мистецтва. Тепер же, по думці автора, «філософський пароплав» повернувся у вітчизняну культуру, несучи в своїх трюмах безліч конструктивних ідей, у тому числі в області педагогічної науки.

*Ключові слова:* російська релігійна філософія; «філософський пароплав»; Н. О. Лосський; І. А. Ільїн; абсолютна повнота буття; нормальна еволюція, або перетворення; обоженіє; предмет як життєвий зміст вчителя.

**Плотников С. А. Лосские, Ильин и другие, или Возвращение «философского парохода»**

Написание и выход данной статьи приурочены к 90-летнему юбилею известной высылки осенью 1922 г. из Советской России в Западную Европу «философского парохода» с выдающимися деятелями русской науки и искусства. Теперь же, по мысли автора, «философский пароход» вернулся в отечественную культуру, неся в своих трюмах множество конструктивных идей, в том числе в области педагогической науки.

*Ключевые слова:* русская религиозная философия; «философский пароход»; Н. О. Лосский; И. А. Ильин; абсолютная полнота бытия; нормальная эволюция, или преображение; обожение; предмет как жизненное содержание учителя.

**Plotnikov S. A. The Losskiys, Il'in et al, or Returning of the «philosophical steamship»**

The appearance and publication of this article is devoted to the 90th anniversary of the well-known deportation of the «philosophical steamship» with the prominent representatives of Russian science and art from Soviet Russia to Western Europe, which happened in the autumn of 1922. Now, due to the idea of the author, the «philosophical steamship» has come back into a domestic culture, carrying a great number of efficient ideas in its holds, including the ideas in the area of pedagogical science.

*Key words:* Russian religious philosophy; «philosophical steamship»; N. O. Losskiy; I. A. Il'in; absolute plenitude of life; normal evolution, or transformation; obozhenie; the subject as vital content of a teacher.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

## **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЗА КОРДОНОМ**

УДК [378.011.33:34](73)

**С. П. Архипова, Ю. О. Роскопіна**

### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ У США**

Останнім часом проявляється тенденція до зміни пріоритетів у оцінці професіоналізму і конкурентоспроможності фахівців, що спонукає вітчизняних науковців на вивчення досвіду країн, що є світовими лідерами у наданні якісної вищої освіти. Варто відзначити, що система вищої юридичної освіти США – одна із найбільш передових в контексті використання активних форм і методів навчання та інноваційних технологій у підготовці майбутніх правників. Вивчення і упровадження позитивного досвіду організації навчання на юридичних факультетах США стає однією з умов оптимізації освітнього процесу підготовки фахівців юридичних спеціальностей в Україні.

Питання сучасних підходів до організації навчання у системі вищої юридичної освіти у США стали предметом досліджень багатьох зарубіжних вчених (Д. Баренбойма, Д. Розенталя, П. Джекобсона, Ф. Альтбаха та інші.). У вітчизняній літературі протягом довгого часу дана проблема не була належним чином висвітлена. Нині зарубіжний досвід підготовки в галузі юриспруденції викликав значний інтерес ряду дослідників, до числа яких належить В. Бігун, А. Джуринський, А. Соламагін, М. Твердинін та інші. Проте, найчастіше подібного роду дослідження присвячені загальній характеристиці юридичної освіти. Водночас слід відзначити, що не достатньо проаналізовані специфічні методи, якими послуговуються американські викладачі в процесі підготовки правників. Тому **метою нашої статті** є аналіз сучасних підходів до організації навчання у системі вищої юридичної освіти США, зокрема базових технологій, форм і методів.

Підготовка фахівців у галузі юриспруденції у цій країні має ряд особливостей, зокрема, традиційні, усталені форми і методи навчання та сучасні освітні технології тісно поєднуються у навчанні.

У процесі свого історичного генезису методика викладання у вищій юридичній школі США зазнала істотних змін, надаючи все більшу перевагу практичній підготовці. Практична спрямованість академічної освіти і принцип „корисності” завжди мали провідне значення у процесі викладання. І сьогодні у зв'язку із збільшенням масиву інформації та поглибленням міжнародних зв'язків, головним в освітньому процесі став

розвиток аналітичних здібностей студентів, а не заучування нормативного тексту [1, с. 41].

Втім, незважаючи на практичну спрямованість, належна увага в навчальному процесі приділяється теоретичній складовій і традиційним методам. Як зазначають американські вчені, професор Р. Вудз і С. Фридланд, які активно займалися розробкою даної теми, форма лекційних занять не втратила з часом своєї актуальності у правових школах. Однак, на відміну від класичної монотонної лекції, лекційні заняття в американських школах права більш схожі на активну співбесіду викладача з аудиторією. Значного поширення набули гостьові лекції, які проводяться практикуючими адвокатами, судьями, співробітниками провідних юридичних компаній.

Втім найбільш популярною формою роботи в американській системі юридичної освіти залишається семінар. В цілому семінарські заняття орієнтують учнів на прояв більшої самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, сприяють закріпленню їх знань на практиці, оскільки в ході семінару поглиблюються і систематизуються знання, отримані в результаті самостійної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою.

Слід зазначити, що основними дидактичними завданнями семінарських занять в системі вищої юридичної освіти США є:

- розвиток професійного мислення студентів;
- оволодіння вміннями та навичками постановки і вирішення професійних проблем;
- оволодіння мовою права, навичками оперування категоріально-понятійним апаратом правознавства;
- формування вміння аргументовано відстоювати свою точку зору;
- поглиблення, систематизація, закріплення і контроль за знаннями [2, с. 64].

В США в залежності від основної цільової установки семінари поділяються на три види:

- семінар для поглибленого вивчення певного навчального курсу, тематично міцно пов'язаний з матеріалом цього курсу;
- семінар для ґрунтовного опрацювання найбільш важливих і типових в методологічному відношенні тем курсу або однієї теми;
- семінар дослідницького типу для наукової розробки окремих актуальних проблем.

Останнім часом широко використовуються практичні заняття, як необхідний елемент навчального процесу в системі вищої юридичної освіти. Їх мета полягає в поглибленні, розширенні, деталізації досліджуваного матеріалу, оволодінні професійно значущими вміннями і навичками.

Практичні заняття націлені на оволодіння професійними уміннями, навичками застосування правових норм у конкретних ситуаціях. Семінар зорієнтований більше на теорію, оволодіння теоретичним матеріалом, а не на застосування отриманих знань на практиці. Семінарські заняття призначені для поглибленого вивчення певної дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання.

В американській системі юридичної освіти важко провести чітку грань між семінарськими і практичними заняттями, тому що найчастіше вони носять змішаний, інтегрований характер. Основою юридичної освіти в США залишається „case study” метод, введений К. Лангделлом в 1870 р. Даний метод навчання заснований переважно на аналізі прецедентів і рішень апеляційних судів. А опрацювання законодавчого та адміністративно-правового матеріалу допомагає аналізувати конкретні прецеденти [3, с. 170].

Досить часто в рамках практичного заняття передбачається розгляд судової справи – гіпотетичної або взятої із реальної практики. В ході такого заняття студенти повинні повністю відтворити функції учасників процесу: пред'явити, дослідити і обґрунтувати докази, заявити процесуальні клопотання, надати аргументи, тощо. Після закінчення першого курсу студенти в присутності викладачів влаштовують показовий інсценований судовий процес.

Проведений теоретичний аналіз особливостей організації навчання у вищій юридичній школі США переконує, що теорія права вивчається не заради знання самої теорії, а заради практичного її застосування. На захист „практичного підходу” в юридичній освіті виступає відомий американський вчений-правознавець П. Джой, який вірно зауважив, що практичне навчання – один з найдієвіших засобів отримання студентами професійних навичок. Даний метод спрямований на розвиток професійного мислення, аналітичних здібностей і логіки та полягає у тому, що до заняття студент повинен ґрунтовно підготуватися, ретельно вивчити судову справу, переглянути історію подібних розглядів із джерел судової практики та ознайомитися з іншими необхідними юридичними джерелами. Професор в цьому випадку відіграє роль наставника: він ставить запитання, стимулюючи розумову активність студента. Заняття проходить у формі активної дискусії з обговореннями і суперечками. Відповідаючи на запитання педагога і вибудовуючи власні логічні міркування, студент в кінцевому результаті приходить до правильного рішення. Професор акцентує увагу студентів на деталях ситуації, змінюючи деякі факти, щоб студенти могли прийти до рішення, відмінного від того, яке було винесено суддями. Кожному учаснику занять доводиться постійно стежити за ниткою міркувань педагога і бути готовим виступити зі своєю позицією. Крім того, цей метод – відмінна основа для розвитку навичок публічних виступів.

Аналіз праць американських вчених Д. Уайта і Е. Мерца переконав, що навчання на старших курсах юридичної школи і в магістратурі

вимагає від студентів самостійності у підготовці до занять, внаслідок чого кількість лекційних годин поступово скорочується. Детальне вивчення матеріалів справи, законів та додаткової літератури – обов'язкова умова успішної освітньої взаємодії викладача і студента при обговоренні питань, які виносились на самостійне опрацювання. Відкриті дискусії та виступи з доповідями стають основною формою роботи на старших курсах.

Отримання ступеня магістра юридичних наук (LLM) в США передбачає процес подальшого професійного росту і вдосконалення. Науково-дослідна робота, якою займаються студенти на даному етапі підготовки, займає більшу частину їх вільного часу. Обов'язковою умовою для студентів LLM програми є участь у конференціях та підготовка наукових статей.

В процесі самостійної роботи студенти ґрунтовно вивчають рекомендовані правові джерела. Знання, отримані із цих джерел в подальшому обговорюються на практичних заняттях і семінарах. Також аналізуються матеріали судових справ, складаються юридичні документи або проекти правових документів з урахуванням досліджуваної тематики.

Арсенал методів американської юридичної школи постійно поповнюється сучасними освітніми технологіями, методами і формами організації навчання з метою підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку професійно і соціально компетентної особистості фахівця (технологія „критичного мислення”, особистісно орієнтованого навчання, технологія проектної діяльності, дискусії, тощо).

В центр уваги ставиться особистість студента. Сама ж концепція особистісно, або гуманістично орієнтованого навчання, в США існує давно. Важливо зазначити, що зарубіжні та вітчизняні концепції особистісно орієнтованого навчання мають спільний фундамент, спираючись на гуманістичну психологію К.Роджерса. Проте в американській моделі акцент робиться головним чином на розвиток „людини вільної, що створює своє „Я” і відповідає за нього”. При вирішенні завдань підвищення рівня професійної підготовки особлива увага приділяється інтелектуальному, моральному, культурному розвитку, професійному зростанню і творчій самостійності майбутнього фахівця. Виходячи з цього, підготовка фахівця-професіонала ґрунтується на розвитку у нього прагнення до осмислення і прогнозування майбутнього і розуміється як результат досягнення максимального соціального статусу та рівня знань і визначення майбутнім юристом своєї ролі у соціумі, досягнення максимальної професійної майстерності. Такий стан справ пояснюється вільним, демократичним середовищем американської освіти.

Підготовка фахівців у правовій сфері США проводиться в руслі гуманістичної (особистісної) освіти. Серед базових методів у рамках особистісно-орієнтованої освіти в США виділяють: 1) діалог як особливе

дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує суб'єктивно-сміслову спілкування, 2) професійно-рольові ігри і залучення студентів у вирішення реальних завдань.

В американських юридичних школах передбачається робота студентів з автентичним матеріалом і першоджерелами. Це також допомагає реалізовувати особистісно орієнтований підхід. Студенти юридичних шкіл США вивчають правові джерела, але це – переважно самостійна робота. Аналіз юридичної літератури, навчальних матеріалів і першоджерел виступає підготовчим етапом до основної роботи на заняттях, що проводиться у формі ділової гри, дискусії або практикуму. Викладачі американських юридичних шкіл переконані, що знання, отримані в процесі власних роздумів і переживань, забезпечують ініціативно творчий рівень їх засвоєння. Застосування активних методів навчання підвищує ефективність навчального процесу [4, с. 81].

Навчальні судові процеси в американських юридичних школах мають два методичних призначення, виступаючи, з одного боку, ефективним засобом навчання, а з іншого – однією з форм контролю отриманих знань. Таким чином, дана організація роботи вимагає від студента певного рівня теоретичної та практичної підготовки. Саме тому навчальні судові процеси в американських юридичних школах проводяться, як правило, наприкінці кожного навчального семестру або академічного року навчання.

Підготовка до ділової гри передбачає спільну роботу викладача та навчальної групи, в рамках якої обговорюються цілі, завдання навчального заняття і вирішуються деякі організаційні питання. Основна частина ділової гри передбачає інсценування обраної ситуації. Обов'язковими учасниками цього заняття повинні бути фахівці, які консультують під час гри, і експерти-спостерігачі, що дають оцінку учасникам. Як правило, в якості журі-суддівства запрошують практикуючих адвокатів і суддів.

Заключний етап включає аналіз і обговорення результатів проведення заняття. Оцінюються сильні і слабкі сторони виступу кожного студента. Елемент самоаналізу відіграє також важливу роль у підготовці майбутніх фахівців. Студентів вчать аргументувати свою точку зору, аналізувати та узагальнювати отриману інформацію.

На основі аналізу системи академічної підготовки фахівців у галузі права були визначені основні принципи компетентнісного підходу, яких дотримуються в системі юридичної освіти:

- 1) отримання освіти для життя, для успішної соціалізації в суспільстві та практичного застосування отриманих навичок у професійній діяльності;
- 2) оцінювання для забезпечення можливості навчитися самим планувати свої освітні результати і удосконалювати їх в процесі постійного самоконтролю та саморозвитку;



3) застосування різноманітних форм організації самостійної, осмисленої діяльності студентів на основі власної мотивації та відповідальності за результат.

Ураховуючи, що одним із важливих компонентів професіоналізму є професійна самосвідомість особистості актуальною проблемою залишається розробка теоретичних і практичних підходів до способів і методів розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців у галузі права.

Професійна самосвідомість взаємопов'язана з набутими професійними знаннями і уміннями, особистісно-професійним розвитком, визначає успішність діяльності і суб'єктивну задоволеність нею. Тож одним із головних ресурсів для формування професійної самосвідомості майбутнього спеціаліста у галузі права виступають розвиваючі технології та сучасні підходи, які орієнтовані на саморозвиток, самоактуалізацію, самопізнання і самореалізацію особистості, і на цій основі формування професійної компетентності, що дозволяє нестандартно вирішувати професійні завдання і досягати у майбутньому високої ефективності праці.

Принципово новий підхід до навчання започаткувала „конструктивістська дидактика”, технологія „критичного мислення” (critical thinking), проектно-дослідницький метод та організація різноманітних форм діалогу і дискусій [5, с. 47].

Серед методів компетентнісного навчання в системі юридичної освіти США слід виділити проектно-дослідницький метод (project method).

Важливість дискусій в умовах навчання праву не ставиться під сумнів. Педагогічна значимість занять-дискусій визначається головним чином їх ефективністю і глибиною впливу на учнів. Прийнято вважати, що відкриті диспути формують основні професійні якості майбутнього юриста. Більше того, дискусійні обговорення – це необхідний компонент не тільки лекційних занять, але і проектів, рольових ігор і практичних занять. Таким чином, до найбільш значущих дискусійних методів належать: „круглий стіл”, панельна дискусія чи засідання експертної групи, форум, дебати і судові засідання.

У рамках „круглого столу” проводиться бесіда, в якій бере участь невелика група студентів. У середині дискусійної групи відбувається обмін думками із порушеного питання. Панельна дискусія передбачає обговорення наміченої проблеми всіма членами експертної групи із подальшим поданням власної позиції кожного з обговорюваного питання. При цьому кожен студент виступає з повідомленням, яке не повинно переростати в тривалу промову. На відміну від панельної дискусії, форум не обмежується виступами лише членів експертної команди. В ході обговорення група обмінюється думками із аудиторією.

Дебати також широко використовуються як обговорення, побудоване на основі фіксованих виступів учасників. Судові засідання,

як було зазначено раніше, проходить у формі моделювання судового слухання справи.

У цілому використання дискусій і різних прийомів обміну думками в групі дозволяє створити умови, в яких студенти набувають різні комунікативні вміння, привчаються працювати самостійно, задавати собі і іншим питання, викладати свою точку зору, аргументуючи її, вчать вислуховувати думку інших, критично ставитися до думки опонента. Слід також зазначити, що судові інсценування, навчальні диспути та інші форми роботи супроводжуються мультимедійними демонстраціями.

Використовуються у ході навчання і комп'ютерні технології. Показовими в цьому відношенні є Power Point – презентації з відеофрагментами із відомих американських художніх фільмів професійної тематики. Комп'ютерні презентації допомагають студентам реально оцінювати події, що відбуваються в максимально наближених до життя ситуаціях.

Процес навчання в США настільки комп'ютеризований, що в більшості юридичних вузів, що отримали назву „клікабельних” (від англ. „clickable” – активізується клацанням миші), для студентів доступні: електронні підручники та статті, предметно-орієнтовані середовища, правові тренажери, контролюючі програми, бази даних, навчальні довідники. В кожному вузі функціонують електронні бібліотеки. З метою економії сил і часу проведена повна комп'ютеризація освіти [6, с. 284].

Використання Інтернет-ресурсів та комп'ютерних технологій в юридичній освіті давно стало нормою. Таким чином, використання комп'ютерних та Інтернет-технологій підвищує ефективність процесу навчання. Гнучкість використання гіпертекстових і мультимедійних вставок на електронних носіях інформації сприяє більш наочному сприйняттю матеріалу і його глибокому розумінню. Однак необхідно розуміти, що сама по собі комп'ютерна техніка, а також пов'язані з нею навчальні можливості не можуть виступати абсолютною запорукою ефективності надання освіти. Дієвість та ефективність використання технічних засобів залежить від того, наскільки методично грамотно вони вводяться в навчальний процес для будь-якого рівня навчання.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що специфіка юридичної професії багато в чому визначає вибір форм і методів навчання, спираючись, з одного боку, на принцип „корисності” і практичний досвід, а з іншого, – враховуючи традиційну методику навчання. У навчальному процесі юридичних шкіл оптимально поєднуються традиційне навчання і сучасні освітні технології в руслі особистісно орієнтованого та компетентнісного походів до освіти.

Використання традиційних активних методик, дискусій, дослідницьких та евристичних методів навчання, таких як case-studies і дискусійний метод, в рамках лекційних, семінарських і практичних занять спрямоване на формування у студентів самостійності мислення і логічного прогнозування розвитку тої чи іншої справи. Практична

спрямованість навчання в правових вузах сприяє розвитку необхідних умінь і навичок і готує студентів до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, як ми могли переконатись, сучасні підходи до організації підготовки правників у США спрямовані на розкриття внутрішнього потенціалу фахівця з метою розвитку його професійної самосвідомості, властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку.

Загалом дослідження сучасних підходів організації підготовки фахівців юридичних спеціальностей у США може стати важливим кроком для підвищення якості юридичної освіти в Україні.

#### **Список використаної літератури**

**1. Баренбойм П. Д.** Юридическое образование в США: организация и социальная функция / П. Д. Баренбойм, Н. Н. Деев // Правоведение. – 2006. – № 1. – 346 с. **2. Войтик А. А.** Обучение студентов практическим навыкам работы юриста: учеб. пособие для юрид. клиник / А. А. Войтик, Т. В. Наумович, К. Л. Томашевский ; под ред. С. А. Балашенко. – Минск : Интегралполиграф, 2007. – 143 с. **3. Джуринский А. Н.** История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ-ИНФРА, 2008. – 123 с. **4. Каверина Э. Ю.** Особенности современных программ высшей школы США / Э. Ю. Каверина // США и Канада: экономика, политика, идеология. – 2005. – №10. – 112 с. **5. Саломатин А. Ю.** Юридическое образование в США: История и современность / А. Ю. Саломатин // Правоведение. – 2007. – № 4. – 113 с. **6. Твердынин Н. М.** Привлечение Интернет – технологий в образовании: плюсы и минусы / Н. М. Твердынин // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – №4. – 218 с.

#### **Архипова С. П., Роскопина Ю. О. Сучасні підходи до організації навчання у системі вищої юридичної освіти у США**

Стаття присвячена сучасним підходам до організації освітнього процесу, розкриттю базових технологій, форм і методів навчання у системі вищої юридичної освіти США, аналізу передових технологій та їх впливу на якість надання юридичної освіти.

*Ключові слова:* особистісно орієнтоване навчання, дискусія, круглий стіл, судовий процес, компетентнісний підхід, дебати, аналіз, самостійна робота.

#### **Архипова С. П., Роскопина Ю. О. Современные подходы к организации обучения в системе высшего юридического образования в США**

Статья посвящена современным подходам к процессу образования, раскрытию базовых технологий, форм и методов организации обучения в системе высшего юридического образования США, анализа передовых технологий и их влияния на качество предоставления юридического образования.

*Ключевые слова:* личностно ориентированное обучение, дискуссия, круглый стол, судебный процесс, компетентностный подход, дебаты, анализ, самостоятельная работа.

**Arhupova S. P., Roskopina J. O. Basic technology, forms and methods of teaching in higher legal education dollars**

The authors elucidate the underlying technologies, forms and methods of teaching in higher legal education United States, analysis of advanced technologies and their impact on the quality of legal education.

*Key words:* personality-oriented education, discussion, round table, trial competence approach, debate, analysis, independent work.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.134(73):316

**О. П. Бартош**

**ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ  
МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У США**

Соціальна робота досить сильно розвинена в багатьох західних країнах: США, Великій Британії, Бельгії та ін.

На сьогодні в США університетами та школами соціальної роботи пропонується понад 300 програм підготовки бакалавра соціальної роботи та понад 100 програм на ступінь магістра соціальної роботи [1].

Проблема підготовки соціальних працівників у США стала предметом дослідження зарубіжних учених (М. Баркер, Р. Віттінгтон, М. Доуел, Ч. Казетта, А. Кадушкін, А. Мінахан, Дж. Районд, С. Шардлоу, Ф. Шервіш, Б. Шіфор), а також українських науковців (Л. Віннікова, В. Поліщук, Н. Собчак, В. Тименко, С. Шпенік та ін.).

Метою нашої статті є розглянути особливості підготовки магістрів соціальної роботи у США.

Навчання в магістратурі триває два роки, якщо студенти навчаються за повним тижневим навантаженням, і чотири – за неповним. Перший рік присвячується поглибленому вивченню теорії і практики соціальної роботи. Особливо поглиблено здійснюється вивчення спеціалізованих предметів – соціальної політики, соціальної економіки, соціального права, соціальної психології, геронтології, методів соціальної роботи. Другий рік використовується для спеціалізації та вдосконалення рівня фахової підготовки на практиці.

При оволодінні магістерськими програмами широко використовується варіативний підхід, який дає право досвідченим соціальним працівникам

отримати диплом магістра, навчаючись за скороченими програмами; а особам, які мають диплом бакалавра акредитованого навчального закладу – навчатись лише протягом другого року.

Особливість професійної підготовки магістрів соціальної роботи полягає в тому, що програма, як правило, „концентрована” навколо польового практикуму, проблемної галузі, груп ризику, методів чи принципів впливу, умов і напрямків практики або поєднання будь-яких перерахованих вище аспектів. Навчальний план з дослідної роботи ґрунтується на науковому підході до практики соціальної роботи і передбачає кількісні та якісні методи їх систематичної оцінки [2].

Як і програми підготовки бакалаврів, *магістерські програми* із соціальної роботи у США функціонують в акредитованих коледжах та університетах. Програми підготовки магістрів більш спеціалізовані, порівняно з програмами підготовки бакалаврів.

У найбільших вищих навчальних закладах США існують два види денної програми підготовки магістрів соціальної роботи й надання соціальних послуг: послідовне 16-місячне й 20-місячне навчання протягом двох академічних років (див. табл.1) [3].

Нами було проаналізовано програми підготовки магістрів соціальної роботи Університету Колумбія, що має один з найвищих рейтингів (4,1) серед усіх шкіл соціальної роботи у США у 2012 р. [4], а саме входить в «5» кращих навчальних закладів.

Як свідчить проведений нами аналіз навчальних планів, під час навчання у магістратурі студенти повинні отримати 60 кредитів (див. табл.1), близько половини з яких відводиться на дисципліни спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки у відповідних до обраного профілю соціальних закладах та установах. Вибір можливих місць проходження практики досить широкий: державні та приватні агентства з вирішення проблем родин та дітей, центри розвитку соціальних служб громад, соціальні служби із захисту дітей та підтримки сім'ї, психіатричні лікарні, притулки для жінок, які зазнали побутового насилля, соціальні служби, які реалізують програми лікування від алкогольної чи наркотичної залежності тощо [5].

Таблиця 1.

**16-місячна й 20-місячна програма підготовки магістра соціальної роботи в Університеті Колумбія, США**

1-ий рік навчання		
Семестр	Назва дисципліни	кредити
1	Поведінка людини у соціальному середовищі I.	3
	Політика у сфері соціального захисту	3
	Основи практики соціальної роботи	3
	Дослідження в соціальній роботі	3
	Польова практика	4,5
2	Поведінка людини у соціальному середовищі II.	3
	Практика соціальної роботи з індивідами, сім'ями та групами	3
	Соціальний захист у практиці соціальної роботи	3

	Польова практика	4,5
	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>

<i>2-ий рік навчання (організований за методом практики)</i>				
Семестр	<i>Поглиблена клінічна практика</i>		<i>Поглиблена загальна практика</i>	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
3	Клінічна практика у практиці соціального працівника	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Клінічна індивідуальна соціальна робота	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення I.	3
	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах.	3	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах тощо	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
4	Клінічна практика з різними групами населення, клінічне втручання та професійна практика	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення II.	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
	Вибіркові дисципліни (3)	9	Вибіркові дисципліни (3)	9
	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>

<i>2-ий рік навчання (організований за методом практики)</i>				
Семестр	<i>Соціальна політика</i>		<i>Соціальне управління</i>	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
3	Семінар. Соціальна політика I.	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Розвиток громади.	3
	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах тощо	3	Управління людськими ресурсами. Супервізія. Підготовка персоналу	3
			Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах	3
Польова практика	4,5	Польова практика	4,5	

4	Семинар. Соціальна політика II.	3	Соціальне планування та програми розвитку	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Фінансовий менеджмент	3
			Вибрані теми з соціального управління	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
	Вибіркові дисципліни (2)	6	Вибіркові дисципліни (0)	0
РАЗОМ:		<b>30</b>	РАЗОМ:	<b>30</b>
РАЗОМ КРЕДИТІВ ЗА 2-РІЧНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ				<b>60</b>

Наявна також вечірня розширена програма (Extended Degree Program) для тих, хто не має можливості навчатися за денною формою (див. табл. 2) [5].

Таблиця 2.

**Вечірня розширена (3-річна) програма підготовки магістра соціальної роботи в Університеті Колумбія, США**

1-ий рік навчання. ПЕРЕД-ПРАКТИЧНА ОСВІТНЯ ФАЗА (PART-TIME)		
Семестр	Назва дисципліни	кредити
Осінній	Поведінка людини у соціальному середовищі I.	3
	+АБО Дослідження в соціальній роботі	3
	Політика у сфері соціального захисту	
Весняний	Поведінка людини у соціальному середовищі II.	3
	+АБО Дослідження в соціальній роботі	3
	Політика у сфері соціального захисту	
РАЗОМ:		<b>12</b>

2-ий рік навчання. ПРАКТИЧНА ОСВІТНЯ ФАЗА (FULL-TIME)		
Семестр	Назва дисципліни	кредити
Осінній	Основи практики соціальної роботи	3
	Польова практика	4,5
Весняний	Практика соціальної роботи з індивідами, сім'ями та групами	3
	Соціальний захист у практиці соціальної роботи	3
	Польова практика	4,5
РАЗОМ:		<b>18</b>

3-ий рік навчання (організований за методом практики) ПРАКТИЧНА ОСВІТНЯ ФАЗА (FULL-TIME)				
Семестр	Поглиблена клінічна практика		Поглиблена загальна практика	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
Осінній	Клінічна практика у практиці соціального працівника	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Клінічна індивідуальна соціальна робота	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення I.	3

	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах.	3	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
Весняний	Клінічна практика з різними групами населення, клінічне втручання та професійна практика	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення II.	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
	Вибіркові дисципліни (3)	9	Вибіркові дисципліни (3)	9
	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>

3-й рік навчання (організований за методом практики)				
Семестр	Соціальна політика		Соціальне управління	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
Осіній	Семінар. Соціальна політика I.	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Розвиток громади.	3
	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах тощо	3	Управління людськими ресурсами. Супервізія. Підготовка персоналу	3
			Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах тощо	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
Весняний	Семінар. Соціальна політика II.	3	Соціальне планування та програми розвитку	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Фінансовий менеджмент	3
			Вибрані теми з соціального управління	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
Вибіркові дисципліни (2)	6	Вибіркові дисципліни (0)	0	
	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>	<b>РАЗОМ:</b>	<b>30</b>
<b>РАЗОМ КРЕДИТІВ ЗА 3-РІЧНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ</b>				<b>60</b>



Якщо студент має визначні успіхи у навчанні, він може отримати ступінь за програмою інтенсивного навчання (Advanced Standing Program) (див. табл. 3) [5].

Таблиця 3.

**Інтенсивна програма підготовки магістра соціальної роботи в Університеті Колумбія, США**

Семестр	Назва дисципліни	кредити
Літній	Інтенсивне тематичне навчання	3
	Практика соціальної роботи з індивідами, сім'ями та групами	3

Навчання (організоване за методом практики)				
Семестр	Поглиблена клінічна практика		Поглиблена загальна практика	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
Осіnnий	Клінічна практика у практиці соціального працівника	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Клінічна індивідуальна соціальна робота	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення I.	3
	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах.	3	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах.	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
Весняний	Клінічна практика з різними групами населення, клінічне втручання та професійна практика	3	Поглиблена загальна практика з різними групами населення II.	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
	Вибіркові дисципліни (2)	6	Вибіркові дисципліни (2)	6

Навчання (організоване за методом практики)				
Семестр	Соціальна політика		Соціальне управління	
	Назва дисципліни	кредити	Назва дисципліни	кредити
Осіnnий	Семінар. Соціальна політика I.	3	Оцінювання надання соціальних послуг	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Розвиток громади.	3
	Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних	3	Управління людськими ресурсами. Супервізія. Підготовка персоналу	3

			Практика в: системі охорони здоров'я; службах для дітей, сім'ї та молоді; соціальних закладах за рубужем; службах для людей похилого віку; організаціях; освітніх закладах	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
Весняний	Семінар. Соціальна політика II.	3	Соціальне планування та програми розвитку	3
	Мікроекономіка та Політика. Аналіз I.	3	Фінансовий менеджмент	3
			Вибрані теми: соціальне управління	3
	Польова практика	4,5	Польова практика	4,5
	Інтегративний проект	0	Інтегративний проект	0
	Вибіркові дисципліни (1)	3	Вибіркові дисципліни (0)	0

Отже, після проведеного аналізу навчального плану можна стверджувати, що протягом першого року навчання студенти проходять загальний навчальний курс, призначений для поглибленого засвоєння теорії і практики соціальної роботи, яке забезпечується вивченням таких предметів, як соціальні служби, теорія поведінки людей, динамічна психіатрія, соціокультурні концепції, соціальна стратифікація, етнічні системи, методи практичної соціальної роботи, наукові методи дослідження та ін. Загальний навчальний курс не є обов'язковим для всіх студентів. Досвідчені соціальні працівники для того, щоб отримати диплом магістра, можуть навчатися за скороченими програмами, які передбачають неповне навчальне навантаження. Особи, які мають диплом бакалавра акредитованого навчального закладу, мають право навчатись лише протягом другого року. Проте, навчання за такими програмами більшістю навчальних закладів не практикується; вони вводяться лише окремими вузами як експериментальна форма професійної підготовки й існують як альтернатива звичайній дворічній програмі навчання на отримання диплома магістра соціальної роботи.

Також, аналізуючи навчальні плани, слід відмітити, що на відміну від бакалаврів підготовка магістрів соціальної роботи у США вимагає концентрації спеціалізованих знань і практичних вмінь в одній або кількох сферах чи *методах соціальної роботи* (див. табл. 1-3). Найпоширенішою спеціалізацією на рівні магістратури є робота з окремими індивідами, сім'ями та групами. Таку спеціалізацію ще називають безпосередньою практикою або втручанням на мікрорівні. Програми, які надають своїм випускникам спеціалізацію за методами роботи займають у США друге місце за чисельністю (21%) [4].

Крім певного методу роботи також можна обрати спеціалізацію у будь-якій із *сфер діяльності соціальної роботи*: робота з людьми

літнього віку, робота у центрах здоров'я, у сімейних службах, соціальних службах на підприємствах, робота з дітьми, з розумово відсталими людьми або людьми з порушеннями психіки, робота у середовищі корекції поведінки чи у закладах кримінального покарання та ін. За даними Ради з освіти у соціальній роботі найбільша кількість акредитованих програм магістратури із соціальної роботи у США (73%) надають спеціалізацію за сферами діяльності [4].

Великою популярністю серед студентів магістратури користується спеціалізація у *клінічній соціальній роботі*. Обравши цю спеціалізацію, студенти здобувають знання, вміння і навички роботи з індивідуальними клієнтами, сім'ями і малими групами щодо вирішення їх психологічних та міжособистісних проблем. Вони вчаться здійснювати оцінку проблемної ситуації; встановлювати діагноз; проводити лікування, яке включає психотерапію і психологічне консультування; представляти і захищати інтереси клієнтів; надавати консультації та оцінювати результати своєї діяльності.

Навчання в магістратурі завершується складанням іспиту з обраного методу концентрації та захистом магістерської дисертації. Зазначимо, що написання магістерської роботи не є обов'язковою вимогою для отримання ступеня магістра; як альтернативний варіант магістрантам можуть бути зараховані дві письмові наукові роботи з курсів, які вони вивчали.

Здійснений аналіз навчальних програм і планів магістратури із соціальної роботи у США дав змогу виявити її характерні риси: спеціалізований характер теоретичного навчання і практичної підготовки; різноманітність видів спеціалізацій та їх поєднання; варіативність навчальних програм; орієнтація на вимоги практичної соціальної роботи; гнучкий характер професійно-освітніх програм; широке впровадження інноваційних технологій підготовки фахівців.

### **Список використаної літератури**

**1. Social Work Portal.** A Recourse Tool for Social Work. Schools of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.socialworkers.org/swportal/ssw1>> – Загол. з екрану. – Мова англ. **2. Поліщук В.А.** Підготовка фахівців соціальної роботи вищої кваліфікації у США / Віра Аркадіївна Поліщук // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції» (20 – 21 травня 2008 р.) за загальною редакцією проф. Г. В.Терещука. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний відділ Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 215 – 218. **3. Кубіцький С. О.** Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: Навч. посіб. / С. О. Кубіцький. – К. : ДАККіМ, 2009. – 298 с. **4. The #1 Graduate School Directory on the Planet.** MSW Graduate Programmes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.gradschools.com/search-programs/social-work-msw>> – Загол. з

екрану. – Мова англ. **5. Columbia University School of Social Work. MS Program** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.columbia.edu/cu/ssw/bulletin/2011-2012/studyplans.html#fulltime>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

**Бартош О. П. До проблеми підготовки магістрів соціальної роботи у США**

У статті розглянуто особливості підготовки магістрів соціальної роботи у США яка вимагає концентрації спеціалізованих знань і практичних вмінь в одній або кількох сферах чи методах соціальної роботи. Найпоширенішою спеціалізацією на рівні магістратури є робота з окремими індивідами, сім'ями та групами. Крім певного методу роботи також можна обрати спеціалізацію у будь-якій із сфер діяльності соціальної роботи: робота з людьми літнього віку, робота у сімейних службах, робота з дітьми, з розумово відсталими людьми, робота у середовищі корекції поведінки чи у закладах кримінального покарання та ін. Великою популярністю серед студентів магістратури користується спеціалізація у клінічній соціальній роботі.

*Ключові слова:* спеціалізація, магістр соціальної роботи, соціальний працівник, навчальний план.

**Бартош О. П. О проблеме подготовки магистров социальной работы в США**

В статье рассмотрены особенности подготовки магистров социальной работы в США, которая требует концентрации специализированных знаний и практических умений в одной или нескольких сферах или методах социальной работы. Распространенной специализацией на уровне магистратуры является работа с отдельными индивидами, семьями и группами. Кроме определенного метода работы можно выбрать специализацию в любой из сфер деятельности социальной работы: работа с людьми пожилого возраста, работа в семейных службах, работа с детьми, с умственно отсталыми людьми, работа в среде коррекции поведения или в учреждениях уголовного наказания и т.д. Большой популярностью среди студентов магистратуры пользуется специализация в клинической социальной работе.

*Ключевые слова:* специализация, магистр социальной работы, социальный работник, учебный план.

**Bartosh O. P. To the issue of training of social work masters in the USA**

The author of the article has considered the specificity of social work masters training in the USA, which requires concentration of specialized knowledge and practical skills in one or more fields or methods of social work. The most common specialization at the graduate level is the work with individuals, families and groups. In a method of work, one can also choose the

specialization in any of the areas of social work: work with older people, work in family services, work with children or mentally retarded people, work in the criminal penalties, etc. Specialization in clinical social work has also become very popular among the students – future social work master.

*Key words:* specialization, master of social work, social worker, curriculum.

Стаття надійшла до редакції 13.07.2012 р.  
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37(73)(091)

**Л. Ю. Сідун**

### **ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

Однією з характерних рис початку ХХ століття є посилення взаємодії й взаємозалежності країн і народів світу з метою збагачення культур. За цих умов усвідомлюється проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних груп. Дедалі більшої вагомості набуває полікультурна освіта, яка дає змогу людині віднайти можливість толерантного відношення до інших культур.

Однією з головних умов втілення ідеї полікультурної освіти є підготовка культурно-компетентного спеціаліста, здатного працювати в поліетнічному, полікультурному суспільстві. Ідеї полікультурної освіти знаходять своє відображення у вищій школі США.

Проблема полікультурної освіти є темою вивчення ряду вітчизняних і зарубіжних науковців. Виховання толерантності проаналізовано у працях С. Бондирева, питання освіти й виховання у полікультурному і багатоетнічному середовищі з позиції полікультуризму вивчалися науковцями В. Борисенковим, Е. Ямбургом. Полікультурна освіта в університеті стала темою вивчення Д. Шоем та Л. Френкель.

Мета статті. Метою нашого дослідження є проаналізувати полікультурну освіту в США, яка є джерелом прогресу вищої школи і фактором створення освітнього середовища, яке сприятиме формуванню важливих якостей сучасного спеціаліста.

Виклад основного матеріалу. У 1960-1970-х рр. відбулося різке збільшення чисельності студентів у США, яке супроводжувалося зростанням нетрадиційного студентського контингенту, у тому числі й за рахунок представників етнічних меншин. Однією з цілей полікультурної освіти у вищій школі є гармонізація відносин між студентами, які належать до різних етнічних груп, а саме: вироблення навичок поведінки, що базується на розумінні, терпимості, діалозі, самоповазі й повазі

оточуючих. Практика полікультурної освіти сприяє заохоченню прагненням студентів отримувати знання, вміння, розвивати здібності, необхідні для функціонування в межах інших субкультур, національної та світової макрокультур. Програми вищої освіти передбачають розвиток здібностей студентів до прийняття розумних рішень з етнічних питань, формування вмінь, необхідних для активної участі в етнічно різноманітному суспільстві. Отримала визнання ідея необхідності міжкультурної компетенції для успішної діяльності в багатонаціональному оточенні.

Події, що відбуваються, змусили вузи змінити свої учбові програми й учбові стратегії з тим, щоб задовольнити потреби студентів, які різняться за багатьма характеристиками, і готувати кваліфікованих спеціалістів, які вміють ефективно діяти у суспільстві, важливою особливістю якого стало різноманіття.

Полікультурна освіта вважається одним з головних способів цілісної вищої освіти і розглядається як джерело прогресу вищої школи. Полікультурність знаходить своє відображення у програмах і стандартах вищої освіти США. У 1990-х рр. Американська Рада з питань стандартів вищої освіти (GAS) розробила документи, згідно яких освітні програми повинні виховувати у студентів здатність ефективно вирішувати міжнаціональні конфлікти. Важливо, щоб сьогоdnішні студенти, майбутні лідери, вчилися ефективно сприймати різні ідеї, цінності, культури. У протилежному випадку буде панувати світ, де домінують розбрат і міжнаціональна ворожнеча. Автори стандартів закликають керівництво вищих учбових закладів усвідомити збільшення різноманітності суспільства, важливість виховання толерантного ставлення до подібного плюралізму в ім'я суспільного добробуту. Стандарти National Council for Accreditation of Teacher Education потребують полікультурного навчання як інтегральної частини навчання спеціалістів.

Полікультурні процеси в навчанні потребують змін як у змісті, так і в процесі набуття знань. Внесення в учбові плани і програми змінених методів навчання (збільшення участі студентів і визнання наявності різних способів мислення та інтелекту) можуть підвищити ступінь полікультурності учбового курсу. Для того, щоб викладання учбового курсу носило справжній полікультурний характер, необхідно удосконалювати та інтегрувати обидва показники. У рамках інтеграції процесу і змісту виокремлюють чотири типи навчальних умов: чисто монокультурний, педагогіка участі, полікультурний зміст, істинно полікультурний [1, с. 70].

Чисто монокультурні заняття передбачають однорідний склад, куди належать представники однієї групи або інші не визнаються. Зміст відображає ідеї євроцентризму, а педагогічний процес вибудовується ієрархічно, тобто не припускає активної діяльності студентів в процесі отримання знань. На заняттях з акцентом на змісті, зміст навчання стає

полікультурним, але не сам процес. Викладачі шукають матеріали для читання, написані представниками меншин або які містять інформацію про них, однак взаємодія в аудиторії, стиль навчання, спілкування, мислення не змінюються. На занятті, де викладач використовує активні методи, зміст, питання для обговорення, тексти для читання, інтелектуальна парадигма залишаються незмінними, але стиль навчання і спілкування стає більш дієвим, інтерактивним і різноманітним. В істинно полікультурному навчанні і зміст, і процес змінюються з тим, щоб відображати інтереси, тип поведінки, тип вивчення різних груп студентів. У викладанні, коли взаємодія групи є невід'ємною частиною змісту, домінує різноманіття, створюються нові знання, нові способи, отримання знань інтегрується, що в свою чергу допомагає розширити рамки навчальної дисципліни.

Американські дослідники-полікультуристи М. Шустер і С. Ван Дайн (M.Schuster, S.Van Dyne, 1985) виділяють чотири компоненти успішного полікультурного навчання в університеті: навчання через досвід студента, акцент на процес вивчення, створення певного культурного середовища на занятті та використання конфліктних ситуацій як основи конструктивних змін. Н. Шнайневінд (Schneidewind, 1990) стверджує, що студенти засвоюють як процес заняття та учбовий план, так і зміст курсу. Д. Шоем (Schoem) вважає, що для того щоб організувати полікультурне навчання, необхідно брати до уваги три взаємопов'язаних компоненти: зміст, процес і спілкування, різноманіття викладачів і студентів. Зміст має на меті розширення учбового плану, доступ до більш широкого кола тем, теорій і фактів; процес і навчання направлені на визнання різних способів знання, типів інтелекту (тут головним акцентом є комунікація, динаміка занять, визнання різних точок зору); різноманіття має за мету представлення в учбовому процесі різні культурні групи [2, с. 381].

Одним з головних завдань полікультурної освіти є формування у студентів нового стилю мислення, іншого шляху сприйняття реальності, полікультурного бачення, без чого неможливо розуміти альтернативні погляди і точки зору. Дана риса необхідна тим, хто хоче брати активну участь в соціальному, політичному і культурному житті. Подібні риси є необхідною умовою для прийняття конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях, які виникають у різноманітному освітньому середовищі. Полікультурне мислення дозволяє піддавати сумніву ідеологічний апарат монокультурного суспільства та дозволяє виражати точку зору меншин, руйнувати міф про універсальність світу.

Дуже важливу роль відіграє розвиток критичного мислення в процесі викладання учбових курсів у полікультурному направленні, коли початковою метою є вивчення історії, структури й ідеології суспільства та його інститутів, які є джерелом нерівності та дискримінації. Критичне мислення дозволяє студентам, викладачам домінуючої групи

усвідомлювати фактор спричинення шкоди собі при пригнічуванні інших [3, с. 64].

Полікультурне мислення допомагає студентам зрозуміти великий історичний і соціальних контекст їхнього внутрішнього світу. Стає зрозуміло, що особисті проблеми молодих людей є відображенням великих соціальних проблем, адже соціальний світ сприймається по-різному різними культурними групами у суспільстві. Студенти розуміють, що якщо вони належать до різних соціальних груп, то стикаються з різними проблемами, рівень життя у них різний, їм притаманно відчуття ідентичності. Усвідомлення цього дозволяє студентам відійти від прямолінійності мислення в межах домінуючих чи етноцентричних поглядів на реальність. Студенти помічають, що расизм та інші форми дискримінації є стратегією домінуючої групи, які використовуються для того, щоб пригнічувати інші культурні групи та окремих індивідів. Це також допомагає усвідомити, що люди мають багато спільного як громадяни в результаті накопичення історичного, культурного, соціального досвіду, що особистості з різних культурних груп по-різному сприймають реальність, мають інший спосіб мислення, інший стиль спілкування і навчання.

Студенти з полікультурним мисленням встановлюють культурне підґрунтя власної ідентичності, визнають відмінності і не розглядають інші культури як вищі чи нижчі. Конфлікти з членами інших груп розглядаються як можливість прийняти участь в конкретних акціях, розширити свої знання і розвивати самопізнання.

Полікультурна освіта акцентує увагу на нову освітню парадигму, яка потребує не тільки відображення питань полікультуризму в змісті дисципліни, але й полікультурних методів викладання. Перехідні журнали визнаються багатьма викладачами як ідеальна форма вправ, яка мотивує студентів до розвитку критичного мислення, допомагає вчитися формулювати власні думки, ідеї. Журнали є інструментом самовираження, критичного мислення з приводу прочитаного чи проведеної дискусії. Журнал є конфіденційним документом групи студентів і викладача, який з ними працює, що спонукає їх чесно й відкрито виражати свої думки. Журнал є необхідним матеріалом для викладача, який з його допомогою буде подальші заняття та обирає теми для дискусій.

У навчанні також використовуються дискусії у великих і малих групах, ігри, фільми, запрошення гостей, заповнення анкет, тестування тощо. Всі ці форми роботи використовуються для того, щоб зрозуміти абстрактні теорії і концепції, подані на лекціях і при самостійному вивченні. Подібні види роботи дають студентам змогу сформулювати власні уявлення про прояви соціального життя і в майбутньому спиратися на них у своєму досвіді.

Робота в діалогових групах представляє собою зустріч однієї чи кількох груп, щоб у ході дискусій виявити схожі риси чи відмінності у поглядах і думках. Учасниками дискусій є представники груп суспільств,



які мають історичний чи потенційний конфлікт. Склад групи може визначатися расою, статтю, класом тощо.

Діалогова робота дозволяє студентам вчитися один в одного, бачити поточні проблеми, піднімати питання, вирішувати між групові конфлікти. Подібні групи є важливим елементом у створенні полікультурного середовища в процесі навчання. Дана форма роботи існує для того, щоб познайомити студентів з різними формами конфлікту між соціальними групами і розробити альтернативні способи вирішення конфлікту з метою досягнення взаєморозуміння. Це також допомагає пов'язати академічні знання студентів з особистим і соціальним досвідом, що виходить за рамки заняття.

При полікультурному підході в організації діяльності університетів процес оцінки знань починає відігравати іншу роль. Студенти отримують можливість оцінювати власну роботу і роботу інших в атмосфері взаємоповаги.

Прихильники полікультурної освіти в США розглядають процес навчання як співпрацю і взаємодію всіх учасників освітнього процесу. На їхню думку, не тільки викладачі є активними учасниками учбового процесу. Багато інших учасників прямо або опосередковано здійснюють свій вплив: викладачі на заміні, асистенти викладачів, самі студенти. Спілкування з ними також може стати джерелом для набуття полікультурного досвіду.

Вчені-полікультуристи стверджують, що кожен учасник процесу навчання має певні потреби, інтереси, стилі спілкування, бачення завдань полікультурної освіти. Вони вважають, що необхідно співставити всі ці відмінності, оцінити внесок кожної сторони і прийняти рішення щодо способів збагачення усього процесу навчання.

У полікультурній освіті важливо створити атмосферу справжнього співробітництва, що є неможливо без урахування психологічних особливостей віку студентів. Важливо знати все про студента: його цінностях, освітній кар'єрі, расі, етнічності, соціально-економічному статусі. Необхідно усвідомлювати, що студенти знаходяться на етапі особистісного розвитку і на тому життєвому етапі, коли їхні життєві проблеми, цілі і прагнення відрізняються від тих, які мають дорослі люди. Всі ці фактори повинні враховуватися викладачем.

При полікультурному підході викладач відіграє головну роль в успіхах студентів. Тип взаємодії викладача і студента є основним фактором в навчанні та успішності студента. Полікультурний викладач повинен розпочати з аналізу власних цінностей, поглядів на сприйняття життя, беручи до уваги забобони і неприємні відчуття по відношенню до деяких етнічних питань. Він визначає власну ідентичність та досвід соціалізації його культурної групи. Полікультурна освіта бере початок не з судження про інших, а з аналізу власного Я.

Висновок. На думку багатьох американських дослідників, підготовка сучасного спеціаліста до успішної діяльності в умовах

культурного різноманіття багато в чому залежить від середовища учбового закладу, а також стилю роботи його адміністрації. Більшість подій, які проходять у студмістечках чи аудиторіях, впливають на формування у студента відносин з суспільством.

Керівництво учбового закладу, викладачі, задаючи тон і контекст процесу навчання, можуть вплинути на створення такого освітнього середовища, яке буде сприяти формуванню важливих якостей сучасного спеціаліста.

### **Список використаної літератури**

1. **Schoem D.** Multicultural Teaching at the University / D.Schoem, L.Frankel. – Praeger. – Westport, Connecticut, London, 1995. – 359 p.
2. **School** reform and Student Learning: A Multicultural Perspective // Multicultural Education / Issues and Perspectives. – Willy and Sons, 2003. – P.381-402.
3. **Smith D.L.** Curriculum Action on reflection / D.L.Smith, T.J.Lovat. – Social Science Press, Wentworth Falls, 1990. – 285 p.

### **Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта в університетах США**

У статті розглядається полікультурна освіта в США як джерело прогресу вищої школи і фактор створення освітнього середовища, яке сприятиме формуванню важливих якостей сучасного спеціаліста. Полікультурна освіта вважається одним з головних способів цілісної вищої освіти і розглядається як джерело прогресу вищої школи. Полікультурність знаходить своє відображення у програмах і стандартах вищої освіти США. Прихильники полікультурної освіти в США розглядають процес навчання як співпрацю і взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

*Ключові слова:* полікультурна освіта, полікультурне суспільство, полікультуризм, багатоетнічне середовище.

### **Сидун Л. Ю. Поликультурное образование в университетах США**

В статье рассматривается поликультурное образование в США как источник прогресса высшей школы и фактор создания образовательной среды, которое будет способствовать формированию важных качеств современного специалиста. Поликультурное образование считается одним из главных способов целостности высшего образования и рассматривается как источник прогресса высшей школы. Поликультурность находит свое отражение в программах и стандартах высшего образования США. Сторонники поликультурного образования в США рассматривают процесс обучения как сотрудничество и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

*Ключевые слова:* поликультурное образование, поликультурное общество, поликультуризм, полиэтническая среда.

**Sidun L. Y. Multicultural Education at the Universities of the USA**

The article studies multicultural education in the USA as a source of a higher school progress and a factor of creating the educational environment which will contribute to the developing of important qualities inherent to a modern specialist. Multicultural education is one of the main ways of holistic higher education and is regarded as a source of progress of high school. Multiculturalism is reflected in programs and standards of higher education in the United States. Proponents of multicultural education in the United States consider learning process as cooperation and interaction between all participants in the educational process.

*Key words:* multicultural education, multicultural society, multiculturalism, multiethnic environment.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.014.5(73)“1950/2000”

**О. Я. Стойка**

**ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА США У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
(друга половина ХХ-го ст.)**

За останні роки різні світові процеси – глобалізація, науково-технічний прогрес, структурні зміни в економіці – спричинили реформування національних освітніх систем. Освіта в розвинутих країнах світу стала визначальним джерелом економічного зростання. Відбувся радикальний перегляд освітніх політик, а освіта набула важливого значення в державних стратегіях розвитку.

Індикатором сучасних освітніх світових тенденцій є американська вища школа, яка ефективно виконує поставлені завдання забезпечення освітою всіх категорій населення і задоволення потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації. Вища освіта США – це пріоритетна сфера американської державної політики, адже від рівня освіти залежить економічне становище країни. Відтак актуальним є висвітлення та аналіз розвитку освітньої політики США, що обумовлює потенційні можливості використання позитивного досвіду її формування та реалізації в нашій країні.

В Україні проблема державної освітньої політики входить до кола наукових інтересів таких учених як: В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Луговий, В. Козаков, К. Корсак, В. Кремень, В. Огнев'юк, М. Степко, Т. Фініков та ін. Серед американських дослідників варто відзначити

У. Боуена, Д. Бока, У. Бартлі, Д. Дудерштадта, Б. Лоссайна, К. Керра, У. Мессі, Р. Мілларда, С. Хонака та ін.

Друга половина ХХ століття вважається особливо значимим періодом у розвитку державної освітньої політики США, оскільки, як зазначає К. Керр, саме в цей час відбувається кульмінація законотворчості в сфері вищої освіти [1, с. 11].

Ще за президентства Ф. Рузвельта (1933-1945 рр.) у Сполучених Штатах було прийнято закон про надання пільг колишнім військовослужбовцям (закон Білла). У післявоєнний період реформи освітньої сфери були продовжені президентом Г. Труменом (1945-1953 рр.). Зокрема, на підставі закону Білла були розроблені програми допомоги ветеранам, які шляхом субсидування і кредитування дали змогу тисячам колишніх солдатів розпочати протягом 1944-1951 рр. навчання у вищих навчальних закладах країни. Пізніше цей закон поширився на військовослужбовців учасників Корейської війни (1952 р.) і війни в Південно-Східній Азії (1966 р.). Таким чином, розробка та впровадження освітніх програм повоєнного періоду стали першим поштовхом до розвитку вищої освіти США.

Незважаючи на низку проведених на той час освітніх реформ, розвиток вищої школи не був пріоритетним напрямком державної політики США. Так, Д. Філіппова зазначила: „У Сполучених Штатах Америки побутує думка, що нова освітня політика країни розпочалася з часу другої світової війни, коли уряд став виділяти університетам значні асигнування на проведення наукових досліджень і стипендії демобілізованим. Але державне фінансування університетської науки було викликано не наміром уряду вдосконалити систему вищої освіти, а тим, що фундаментальна наука США, розвитку якої особливо потребувала війна, була сконцентрована в основному в університетах. Витрати на стипендії згідно закону 1944 р. про пільги ветеранам війни також були спричинені не бажанням уряду розвивати вищу освіту, а прагненням скоротити кількість безробітних” [2, с. 108].

При президентстві Д. Ейзенхауера (1953-1961 рр.), а саме в 1957 році, вища освіта одержала другий суттєвий імпульс свого розвитку, який пов'язаний із запуском в СРСР першого штучного супутника Землі. Д. Ейзенхауер, у зверненні до американського народу зазначив: „На даний час наші школи є важливішими за радіолокаційні станції; вони є потужнішими, аніж енергія атома” [3, с. 121]. Згодом була прийнята низка законодавчих актів, серед яких – закон про освіту в інтересах національної оборони (National Defence Education Act, 1958 р.). Цей закон визначав основну мету державної політики в галузі освіти – зміцнення військово-технічного потенціалу США. Також цим законом були визначені заходи з розвитку наукового потенціалу країни, підготовки фахівців з технічних і природничих наук, іноземних мов; особлива увага в законі зверталася на пошук і навчання талановитої молоді. Таким чином, очевидно, що освітні реформи цього періоду були

викликані прагненням керівництва країни зміцнити національну оборону.

Визначальним поштовхом у розвитку американської вищої школи стало проголошення і впровадження президентом Л. Джонсоном (1963-1969 рр.) програми „великого суспільства”. Дана програма передбачала розробку і реалізацію низки реформ у сфері освіти. У 1963 році було прийнято закон про технічне забезпечення вищої освіти, внаслідок якого значно збільшено інвестиційний фонд державних навчальних закладів; закон про доступність вищої освіти, який визначав умови кредитування навчання і будівництва коледжів; закон про розвиток професійної освіти. У 1965 році був прийнятий закон про початкову та середню освіту, який передбачав значну федеральну підтримку системи освіти в цілому і закон про вищу освіту, відповідно до якого кожний бажаючий міг вступати до коледжу.

Значною проблемою Сполучених Штатів вважається расова дискримінація, особливий прояв якої спостерігався у 60-их роках минулого століття. У період президентства Д. Ейзенхауера та його наступника Дж. Кеннеді (1961-1963 рр.) було прийнято низку рішень і законів, які забороняли расову дискримінацію в школах. У 1954 році законодавчо закріплено право на освіту афроамериканців.

На початку 1970-х років у США масового характеру набув студентський рух. Головною метою цього руху була боротьба проти соціальної несправедливості та бідності, расової дискримінації, війни у В'єтнамі та ін. Для придушення виступів студентів президентом Р. Ніксоном (1969-1974 рр.) запроваджувалися жорсткі заходи. Зокрема, 4 травня 1970 р. проти студентів Кентського університету була застосована зброя, в результаті чого загинули четверо студентів.

У період президентства Р. Ніксона реформування вищої освіти було незначним. Складна економічна ситуація призвела до призупинення низки соціальних програм, зокрема в сфері освіти. Але саме Р. Ніксон вперше акцентував на розвитку програми кредитування у сфері вищої освіти. Ціль, проголошена Р. Ніксоном в 1970 році, стала визначальною у федеральній програмі фінансової допомоги студентам: „Учень, який хоче навчатися в коледжі, але не має на це фінансових засобів, повинен взяти їх у борг” [4, с. 173]. У 1972 році були внесені доповнення до закону про вищу освіту, які передбачали створення Національного інституту освіти і Фонду розвитку освіти після закінчення середньої школи.

70-ті роки ХХ ст. характеризуються найвищими темпами збільшення кількості вищих навчальних закладів і студентів у США. У цей період була відкрита значна кількість державних дворічних коледжів; протягом десятиліття суттєво зросла частка державного фінансування вищої освіти – якщо в 1960 році вона складала 54,6 %, то в 1970 році – 66,3 % [3].

Наступним етапом у розвитку вищої освіти США є 80-ті роки минулого століття (президент Р. Рейган, 1981-1989 рр.). Цей період

відзначається мінімізацією державного втручання в економіку і наданням пріоритету ринковим механізмам. В 1981 році бюджетним управлінням Конгресу США запропоновано комплекс заходів, які передбачали реформу податкового законодавства; збільшення витрат на науково-дослідницькі розробки; розвиток наукомістких галузей промисловості, а також підвищення кваліфікації працівників і забезпечення їх перепідготовки. Водночас було скорочено витрати на сферу освіти.

В той час чітко визначилися головні проблеми освітньої системи Сполучених Штатів, які, насамперед, стосувалися початкової і середньої освіти. У 1981 році створено Комісію з вивчення якості освіти. Підсумком її діяльності стала публікація доповіді „Нація в небезпеці” (1983 р.), у якій відзначалася надзвичайно низька якість середньої школи. За даними експертів, знання, уміння і навички американських школярів 80-х років були значно гіршими, ніж у їх однолітків 70-х років. Саме на основі цієї доповіді прийнято програму реформування системи освіти на період до 1990 року, що передбачала централізацію системи освіти. Однак, як відзначають фахівці, ця програма не привела до очікуваних результатів [5, с. 668].

За часи свого президентства Р. Рейгану вдалося подолати економічний спад у країні і домогтися значних покращень у зовнішній політиці. Але його бачення щодо освітньої політики було досить суперечливим. Президент не тільки ухвалив рішення про скорочення витрат на освіту, а й запропонував розформувати Міністерство освіти, яке було створено в період президентства Д. Картера в 1979 році. Конгрес Сполучених Штатів і демократична партія відстояли Міністерство всупереч планам президента. Загалом сучасні дослідники вважають, що освітні реформи президента Р. Рейгана спричинили низку негативних наслідків у сфері вищої освіти США [3].

Значні зрушення у реформуванні державної освітньої політики США відбулися в роки президентства Дж.Буша-старшого (1989-1993 рр.). Проаналізувавши помилки свого попередника, Дж. Буш у передвиборчій програмі визначив сферу освіти як одну з найбільш пріоритетних і зазначив, що стане президентом, який присвятить свою діяльність освіті. Він підкреслював: „Якщо ми хочемо, щоб Америка була конкурентоспроможною в наступному столітті, ми повинні взяти на себе відповідальність за освіту кожного з нас. Якщо ми прагнемо, щоб Америка залишилася лідером, ми повинні бути попереду інноваційних освітніх процесів у світі” [3, с. 126].

На початку 90-х років була прийнята нова освітня ініціатива „Америка 2000: стратегія освіти”. Програма визначала стратегічні цілі освіти до 2000 року, а також шляхи і засоби їх досягнення. Ключовими аспектами освітньої ініціативи стали: розробка єдиного стандарту середньої освіти з п'яти основних предметів: англійська мова, математика, природознавство, історія, географія; вдосконалення системи тестування для вступу у ВНЗ та влаштування на роботу; забезпечення

можливості одержання вищої освіти різних рівнів на базі середньої освіти; надання фінансової підтримки студентам-відмінникам, особливо тим, які вивчають природничі науки; стимулювання бізнесу в проведенні наукових досліджень; розвиток нетрадиційних підходів в освіті тощо. Реалізація програми, що розпочалася 1991 року збіглася з кризою фінансово-кредитної системи та економічним спадом у країні, що призвело до скорочення асигнувань соціальної сфери, в тому числі й освіти. В цей час значно зросла вартість вищої освіти в державних навчальних закладах. Проте варто відзначити, що в 1992 році були збільшені розміри допомог студентам з малозабезпечених сімей, про що була внесена поправка до закону про вищу освіту.

Нова епоха в розвитку системи вищої освіти США розпочалася в період президентства Б. Клінтона (1993-2001 рр.). В цей час у країні відзначався економічний підйом, значно зросли витрати на соціальну сферу. Серед основних пріоритетів державної політики Б. Клінтон проголосив інвестиції в людський капітал. У федеральному бюджеті більше однієї третини всіх витрат було заплановано на розвиток науки та фундаментальні дослідження.

Освітня політика була сформульована президентом чітко і лаконічно: „Для того, щоб американська освіта до 2000 р. стала кращою в світі нам необхідно, щоб кожна восьмирічна дитина вміла читати, кожний дванадцятирічний умів користуватися Інтернетом і мав до нього доступ, кожний вісімнадцятирічний міг учитися в коледжі, а будь-який дорослий мав можливість продовжувати свою освіту протягом всього життя” [6, с. 46].

Для вдосконалення системи освіти в 90-х роках було прийнято низку законодавчих актів і державних програм. У 1994 році – закон „Мета 2000: освіта для Америки”, в якому були розроблені стандарти середньої освіти і заходи з покращення навчальної інфраструктури; закони „Про вдосконалення шкільної освіти”, „Про працевлаштування школярів” та ін. У 1997 році – закон про податкові знижки на кредит, виділений на освіту дорослого населення і студентів; у 1998 році – закон про інвестиції в робочу силу, яким передбачалося надання працівникам широких прав з контролю за виконанням державних програм у галузі підготовки та перепідготовки кадрів, організації місцевих центрів навчання та працевлаштування.

В 1996 році в освітній системі США було впроваджено програму „Підготовка американських учнів до XXI століття: забезпечення технологічної грамотності”. Програмою передбачалися широкомасштабні заходи з ефективного використання комп’ютерних технологій у початковій і середній школі для того, щоб допомогти новому поколінню школярів одержати якісну освіту і підготувати їх до нових вимог сучасної американської економіки. У результаті виконання даної програми, а також завдяки значним інвестиціям в освітні технології з боку федерального уряду, штатів, місцевих органів влади і приватних

осіб, американці змогли скористатися величезними перевагами нових засобів навчання.

Пріоритетом освітньої політики США Б. Клінтон вважав поліпшення якості початкової і середньої освіти. Програма „Мета 2000: освіта для Америки” передбачала такі напрямки вдосконалення середньої школи: підтримку об’єднань (хартій) шкіл; розвиток освітніх технологій (комп’ютеризація шкіл, забезпечення доступу до Інтернету, навчання вчителів комп’ютерній грамотності, модернізація шкіл); забезпечення безпеки шкіл (боротьба з насильством, наркоманією і дитячою злочинністю); надання змоги отримати освіту дітям з малозабезпечених сімей, дітям-інвалідам, мігрантам, представникам расово-етнічних груп; підвищення рівня грамотності учнів у сфері природничих наук, ґрунтовна математична підготовка; зменшення кількості учнів у класах; створення навчальних центрів „Освітні суспільні центри ХХІ століття” та ін.

Освітня політика Б. Клінтона приділяла чимало уваги й вищій школі. У щорічних бюджетах країни планувалися розміри загальних витрат на навчальні позики, кількість їх одержувачів, максимальні розміри фінансової допомоги, а також періодичне зниження відсоткових ставок. У бюджетах обумовлювалася чисельність осіб, які отримують грант Пелла, його максимальний розмір, що практично щороку підвищувався. Коли Б. Клінтон прийшов до влади, грант Пелла становив 2300 дол., тобто таку ж суму як і в 1989 році при президентстві Дж. Буша-старшого. За період діяльності Б. Клінтона розмір гранта Пелла зріс до 3300 дол. [7, с. 48].

Адміністрацією Б. Клінтона були запроваджені нові види фінансової допомоги у сфері вищої освіти. Зокрема, найкращим випускникам середніх шкіл надавалася президентська почесна стипендія (Presidential Honors Scholarships). У 1997 році 5 % учнів середніх шкіл отримали цю стипендію у розмірі 1000 дол. Для студентів з малозабезпечених сімей були запроваджені гранти додаткових можливостей (Supplemental Educational Opportunity Grants) [8, с. 81].

Особлива увага приділялася федеральній програмі роботи зі студентами. Президент запропонував суттєво розширити програму таким чином, щоб до 2000 року вона могла охопити 1 млн. осіб, що було зроблено вже в 1999 році. Освітня політика Б. Клінтона також торкалася таких питань як підготовка абітурієнтів до вступу у ВНЗ, особливо дітей з малозабезпечених сімей; відвідуваність і успішність у навчальних закладах, зокрема етнічних; дистанційна освіта; безперервне навчання і т.д.

Низка дослідників вважає, що за президентства Б. Клінтона вищій школі було приділено значно більше уваги, ніж за всіх попередніх президентів. Б. Клінтоном ставилося досить сміливе завдання: до початку ХХІ століття зробити вищу освіту такою ж доступною, як і середня. При цьому середній рівень освіти в країні планувалося збільшити до 14 років



навчання (у 1998 році він становив 12,8 років). Але, в зв'язку з низькою якістю середньої школи, вирішення проблеми доступності вищої освіти було тимчасово призупинено [9, с. 4].

В цілому державна політика президента Б. Клінтона вважається соціально-спрямованою. Навіть традиційні для передвиборних кампаній економічні проблеми були відхилені ним на задній план, а насамперед вирішувалися питання освіти, охорони здоров'я і соціального забезпечення.

Таким чином, аналіз формування і реалізації державної освітньої політики США другої половини ХХ століття представляє для нас не тільки теоретичний інтерес, а й практичну цінність. В той же час, динаміка розвитку вищої школи США за досліджуваний період демонструє низку суттєвих проблем і тривожних тенденцій, які є актуальними для сучасних українських реалій: скорочення державного фінансування вищої освіти (за президентства Р. Рейгана); перенасичення вищої школи елективними курсами, що послаблюють ідею концептуальної, систематичної освіти; захоплення тестуванням і гігантоманією університетів; державне регулювання і підтримка вищої школи, з одного боку, і збереження „академічної свободи”, з іншого. Проте складний, суперечливий, але творчий шлях розвитку американської вищої школи має велике значення для визначення стратегії і тактики реформування вищої освіти в нашій країні.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Kerr C.** The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980 / C. Kerr. – Albany: State Univ., of N.Y. Press, 1991. – 379 p.
- 2. Филлипова Л. Д.** Высшая школа США / Л. Д. Филлипова. – М.: Наука, 1981. – 328 с.
- 3. Каверина Э. Ю.** Тенденции развития высшего образования США : дисс. ... канд. пед. наук: 08.00.14 «Мировая экономика» / Э. Ю. Каверина. – М., 2007. – 246 с.
- 4. Millard R. M.** Today s Myths and Tomorrow s Realities / R. M. Millard. – S. F.: Oxford, Jossey-Bass, 1991. – 276 p.
- 5. Фишер С.** Экономика / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Д. Шмалензи. – М. : Наука, 1993. – 864 с.
- 6. Багаутдинова Н. Г.** Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М. : Экономика, 2003. – 426 с.
- 7. Budget** of the U.S. Government. Fiscal year 2001. – U.S. Gov. pr.off., 2000. – 421 p.
- 8. Budget** of the U.S. Government. Fiscal year 1997. – U.S. Gov. pr.off., 1996. – 182 p.
- 9. Economic** Report of the President. – U.S. Gov. pr.off., 1999. – 449 p.

**Стойка О. Я.** Державна політика США у сфері вищої освіти (друга половина ХХ-го ст.)

Аналіз формування і реалізації державної освітньої політики США другої половини ХХ століття представляє для нас не тільки теоретичний інтерес, а й практичну цінність. У статті досліджено окремі аспекти формування та реалізації державної освітньої політики США другої

половини ХХ ст., виокремлено основні етапи цього процесу. Здійснено аналіз нормативно-правових актів щодо реформування системи вищої освіти, визначено основні досягнення та недоліки їх впровадження. складний, суперечливий, але творчий шлях розвитку американської вищої школи має велике значення для визначення стратегії і тактики реформування вищої освіти в нашій країні.

*Ключові слова:* державна освітня політика США, реформування вищої освіти, вищі навчальні заклади.

**Стойка О. Я. Государственная политика США в сфере высшего образования (вторая половина ХХ в.)**

Анализ формирования и реализации государственной образовательной политики США второй половины ХХ века представляет для нас не только теоретический интерес, но и практическую ценность. В статье исследованы отдельные аспекты формирования и реализации государственной образовательной политики США второй половины ХХ в., выделены основные этапы этого процесса. Осуществлен анализ нормативно-правовых актов по реформированию системы высшего образования, определены основные достижения и недостатки их внедрения. Сложный, противоречивый, но творческий путь развития американской высшей школы имеет большое значение для определения стратегии и тактики реформирования высшего образования в нашей стране.

*Ключевые слова:* государственная образовательная политика США, реформирование высшего образования, высшие учебные заведения.

**Stoyka O.Y. State U.S. policy in the sphere of higher education (the second half of the twentieth century)**

Analysis of the formation and implementation of government education policy the United States of the late twentieth century is of not only theoretical interest but also has particular practical value. The article examines some aspects of the formation and implementation of the U.S. public education policy in the second half of the twentieth century. The main stages of this process are selected. The analysis of regulations to reform the higher education system is made, the main achievements and shortcomings of their implementation are determined. Complex, contradictory, but career development of American higher education is of great importance for the strategy and tactics of the reform of higher education in our country.

*Key words:* state educational policy of the USA, reform of higher education, higher education.

Стаття надійшла до редакції 03.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

УДК 378.011.3-051:62

**Є. А. Божко**

### **ФОРМУВАННЯ ВИМОГ ДО ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

В сучасних умовах розвитку суспільства і освіти зміст професійної підготовки не повною мірою відбиває якісні зміни в змісті професійної діяльності, які характеризуються процесами інтеграції і диференціації, розширенням меж професійного поля діяльності, посиленням значущості професійних якостей особи робітників і фахівців.

Професія майстра професійного навчання в даний час має велику популярність. Підвищення її престижу зумовлено новими вимогами до фахівців даного профілю, відповідність яким в значній мірі змінюють статус самої професії. Сучасний рівень розвитку суспільства висуває перед такими фахівцями підвищені вимоги до творчої, ініціативної професійної діяльності, швидкої адаптації до мінливих умов.

Підвищення уваги до проблем змісту підготовки майстра професійного навчання є природною і об'єктивною потребою сучасної професійно-педагогічної освіти, зумовленою наступними чинниками: випереджаючим характером розвитку системи середньої професійної освіти; запитами розвитку економіки і соціальної сфери, науки і техніки, технологій, федерального і регіонального ринків праці, а також перспективними потребами їх розвитку; розширенням ролі особи в освітньому процесі; підвищенням вимог до підготовки фахівців в умовах дії ринкових механізмів і високої мінливості ринку праці, підвищенням адаптації випускників до змінних запитів економіки, їх професійною мобільністю та ін.

Проблему формування вимог до інженерів-педагогів професійного навчання досліджували О. Безпалько, М. Єрмоленко, Є. Зеєр, А. Маркова, Р. Міжеріков, В. Сластенін та інші.

Найістотнішими для дослідження є суперечності між: новими вимогами ринку праці до підготовки фахівців, що задовольняють потребам освітньої установи і підприємств і підходами, що традиційно склалися, до змісту професійного утворення майстрів професійного навчання; зростаючим об'ємом інформації, необхідністю інтенсифікації процесу підготовки майстрів професійного навчання і екстенсивних шляхів професійного розвитку; потреба професійно-педагогічної практики в творчо працюючих майстрах професійного навчання, здібних до самостійної перетворюючої діяльності за рахунок включення в зміст

знань, умінь і навиків, видів діяльності і не включення їх в межі професійного поля діяльності майстра професійного навчання; необхідністю розробки змісту підготовки відповідно до багатопрофільного характеру професійної діяльності майстра професійного навчання, встановленням взаємозв'язків в різних галузях знань і відсутністю належної технології проектування змісту і навчально-методичного забезпечення. Тому мета нашої статті – розглянути особливості формування вимог до інженерів-педагогів професійного навчання.

Важливим компонентом в структурі особи педагога виступають професійно важливі якості. В. Шадріков під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її засвоєння. До професійно важливих якостей він відносить також і здібності. Від сформованості професійно важливих якостей особи педагога залежить і продуктивність педагогічної діяльності.

Важливою професійно-педагогічною якістю є логічне мислення. Логічне мислення відображає сформованість логічних прийомів мислення як сукупності дій, направлених на виконання операцій аналізу, синтезу, класифікації понять, знаходження логічних відносин.

Домінантними якостями в професійно-педагогічній діяльності (М. Єрмоленко, Р. Міжеріков) є активність особи, цілеспрямованість, врівноваженість, бажання працювати зі студентами, здатність знаходити вихід в екстремальних ситуаціях, чесність, справедливість, сучасність, педагогічний гуманізм, ерудиція, педагогічний такт, толерантність, дисциплінованість, педагогічний оптимізм. Крім того, сюди слід включити такі якості, як вимогливість, відповідальність, комунікабельність [1, с. 213].

В професіограму педагога входить і така якість, як педагогічний артистизм, яка виражається в здатності утілювати думки і переживання в образі, поведінці, слові, багатстві особових проявів педагога. Вивчення діяльності артистичних педагогів показало, що ним, як правило, властиві ухвалення себе як особи, схильність усвідомлювати себе носіями позитивних характеристик, упевненість в собі і значущості своєї справи, високий ступінь збігу особистих і професійних інтересів, бажання постійно удосконалюватися, високий рівень спрямованості на діяльність [2, с. 39].

Вищим компонентом особи є професійна компетентність. Під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових і особових якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, достатнього для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з ухваленням рішень.

Крім того, однією з педагогічно значущих індивідуально-психологічних властивостей є висока емоційність виявляється в яскраво вираженій демонстрації емоцій, думок, розумінні і співчутті, що

проявляються до переживань студентів. Розвинуте образне відчуття світу дає можливість педагогу створювати образ ситуації, задачі, легко придумувати знаки і символи явищ, без праці сполучати, здавалося б, несполучні речі.

Педагогічно значущою є така властивість, як емоційна стійкість. Дана властивість характеризує ступінь протистояння особі стресам, психічній напрузі, песимістичному настрою, дратівливості. Постійна психічна напруга негативно позначається на продуктивності педагогічної діяльності.

Велике значення має увага. Уміння контролювати увагу, перемикаати її по своїй волі необхідно педагогу. Важливо уміти не тільки концентрувати увагу на об'єктах, але і розподіляти увагу між двома або декількома площинами, тримати в полі уваги всіх учнів, реагувати на ознаки стомлення, нерозуміння, а також стежити за своєю поведінкою.

В організації учбово-виховного процесу не можна пройти кризь такого могутнього педагогічного чинника, як характер педагога, властивості і якості його особи. У одного педагога дуже твердий характер і міцна воля, велика суспільна активність. Він прагне все зробити сам, пригнічує спонтанність дітей, залишає їх непричетними і байдужими глядачами. У іншого – м'який, він не здатний зажадати від учнів елементарного порядку. Погане знання педагогіки і психології, небажання подолати себе, формувати свій характер відповідно до педагогічних вимог дають простір безпосередньому прояву природи: запальності, жорсткості або безхарактерності, невимогливості [4, с. 48].

Ефективна організація педагогічного процесу вихователем неможлива без авторитету людської привабливості, без доброзичливості і взаємної симпатії педагога і студентів. Ефект людської привабливості виникає у вчителя не тільки завдяки його ерудиції і інтелектуальній розвинутій. Він утворюється як наслідок таланту людського інтересу, любові педагога до іншої людини. Це талант пошани особи студента, співчуття до його проблем і переживань, вимогливої допомоги йому в розвитку духовності, інтелігентності, гідності і самоповаги. Істина педагогічна любов є відповідальність за життя і майбутнє дітей, тверда рішучість вести їх до добра, цивільного і особистого щастя через подолання самих себе і зовнішніх перешкод. Тільки люблячий педагог віддає всі сили тому, щоб організувати творче, трудове життя дітей, навчити їх цілеспрямованості, дисциплінованості, вимогливості до себе. Він навчає їх дружбі, доброті, розумінню краси, мужньої праці, душі і тіла. Він переживає радість і естетико-естетичне задоволення від спілкування з дітьми, переживає миті щастя, коли бачить трудові успіхи своїх вихованців [3, с. 87].

Таким чином, висока моральність, духовна цілісність і переконаність, ерудиція і інтелектуальна розвинута людська привабливість є найважливішими умовами формування педагогічного авторитету педагога.

В наш час професійна освіта стала все більше орієнтуватися на професії соціальної сфери, сфери економіки, послуг, охорони здоров'я. Потреби в професійно-педагогічних кадрах зростають. Відбулася реорганізація учбових закладів. Управління освітніми установами стало більш автономним, зміст освіти придбав регіональні особливості, введені державні освітні стандарти.

Педагог професійного навчання дістає специфічну системну освіту, що складається з трьох інтегрованих компонентів, що включають психолого-педагогічну, галузеву підготовку і підготовку по робочій професії.

Значною особливістю психолого-педагогічної підготовки є те, що випускник має навички самостійного проектування учбового предмету, відбору його змісту і розробки методики навчання цьому предмету.

Специфіка галузевої підготовки педагога полягає в тому, що йому як педагогічному працівнику доведеться організовувати і здійснювати виробниче навчання студентів на принципах поєднання його з продуктивною працею без збитку для освітнього процесу.

При виконанні функцій майстра професійного навчання педагог повинен мати рівень кваліфікації по робочій професії, перевищуючий планований для випускників початкового професійного навчання.

В умовах яскраво вираженої внутрішньо-професійної диференціації діяльність педагогів різних спеціальностей направлена на рішення загальних організаційних і суто педагогічних задач в цілісному педагогічному процесі, що і відрізняє сучасного інженера-педагога. Викладач професійного навчання організовує і проводить теоретичне навчання по загальноосвітніх і спеціальних учбових предметах, а також виробниче (практичне навчання по групах споріднених професій). Він організовує і проводить учбово-виховну роботу: професійно орієнтує молодь, виховує і розвиває професійно важливі і значущі якості особи сучасного робітника, організовує і бере активну участь в дослідно-експериментальній і науково-дослідній роботі по проблемах професійної освіти. Здійснює організаційно-методичну діяльність в учбових закладах (створює педагогічні проекти змісту освіти, приватних методик навчання і інноваційної діяльності). Він розробляє навчально-методичну документацію (основні професійні освітні програми: учбові плани і програми учбових предметів, допомоги, рекомендації). Бере активну участь в оснащенні і розвитку матеріальної бази учбового закладу. Разом з цим, він бере активну участь в організаційно-управлінській роботі в установах і організаціях професійної освіти. Майстер виробничого навчання виконує такі основні види діяльності: учбово-виробнича діяльність, виховна робота, методична робота, організаційно-управлінська діяльність, експлуатаційно-обслуговуюча діяльність.

Педагог професійної освіти з вищою професійною освітою може займати посади викладачів загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, а також майстрів виробничого навчання. Він повинен бути підготовлений

до виконання наступних видів професійно-педагогічної діяльності: професійне навчання і виховання, виробничо-технологічна діяльність, навчально-методична робота, організаційно-управлінська діяльність, науково-дослідна, культурно-просвітницька діяльність [4, с. 118].

Перспективи розвитку економіки і соціальної сфери вимагають від фахівця нових професійних і особових якостей, серед яких слід виділити системне мислення, екологічну, правову, інформаційну, комунікативну культуру, культуру підприємництва, вміння усвідомлювати себе і пред'являти іншим, здібність до усвідомленого аналізу своєї діяльності, самостійним діям в умовах невизначеності, творчу активність і відповідальність за виконану роботу.

#### **Список використаної літератури**

**1. Барахтян, М.** Специфіка творчої професійної діяльності соціального педагога // ДИРЕКТОР ШКОЛИ. УКРАЇНА. – 2006. – № 10. – С. 62 – 68. **2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько – К. : ЦНЛ, 2003. – 134с. **3 Жуков Г. Н.** Основы общей и профессиональной педагогики / Г. Н. Жукова – М.: Гардарики, 2005. – 382 с. **4. Зеер Э. Ф.** Психология профессионального образования / Э. А Зеер. – М. : МПСИ, 2003. – 480 с.

#### **Божко Є. А. Формування вимог до інженерів-педагогів професійного навчання**

В статті наведено аналіз факторів, які суттєво впливають на формування вимог до інженерів-педагогів професійного навчання та уточнення складу інтегрованих компонентів, що включають психолого-педагогічну, галузеву підготовку і підготовку по робочій професії. Розкрито домінуючі фактори, особливості вимог та розглянуто шляхи вдосконалення підготовки майбутніх інженерів-педагогів професійного навчання.

*Ключові слова:* вимоги, професійне навчання, інженери-педагоги.

#### **Божко Е. А. Формирование требований к инженерам-педагогам профессионального обучения**

В статье приведен анализ факторов, которые существенно влияют на формирование требований к инженерам-педагогам профессионального обучения и конкретизацию состава интегрированных компонентов, которые включают в себя психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии. Раскрыты доминирующие факторы, особенности требований и рассмотрены пути совершенствования подготовки будущих инженеров-педагогов профессионального обучения.

*Ключевые слова:* требования, профессиональное обучение, инженеры-педагоги.

**Bozhko E. A. Requirements for the formation of engineers to teachers training**

The paper analyzes the factors that significantly affect the formation of the requirements for engineers to teachers training and the specification of integrated components, which include psycho-educational, training and industry training in a working profession. Revealed the dominant factors, particularly the requirements and discussed ways to improve the training of future engineers and teachers training.

*Key words:* requirements, vocational training, engineer-teachers.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3-051

**В. В. Желанова**

**РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦІЛЬОВА ОСНОВА  
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ**

Процес модернізації вищої освіти в Україні пов'язаний зі світовими тенденціями й базується на впровадженні нової освітньої парадигми, що орієнтована на особистісний та компетентнісний вимір. Такий підхід детермінований низкою причин, а саме: тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Тобто, у сучасному освітньому просторі намітилися дві провідні тенденції, а саме: реалізація особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. При цьому особистісний – базується на визнанні унікальності особистості, її праві на залучення до цінностей світової та національної культури, на самовизначенні та виборі власної траєкторії розвитку. Компетентнісний підхід виходить з позиції, що в процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико-орієнтовані знання і розвинути соціально і професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. Відтак ці два підходи неподільні та взаємообумовлені. Досліджуючи проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми вважаємо, що саме у цій освітній системі створюються умови для його професійно-особистісного зростання. Оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної



діяльності в професійну. При цьому студент з самого початку знаходиться в активній діяльній позиції, що уможливорює його ефективне професійне формування. Відтак провідною метою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових є формування його професійної компетентності, зокрема її рефлексивної складової, тобто рефлексивної компетентності. Отже, актуальність дослідження зазначеного феномену не викликає сумніву.

Різні напрями проблематики компетентнісно орієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Педагогічна наука почала займатися питаннями компетентності пізніше за інші науки, базуючись на результатах досліджень соціології, психології, філософії, математики, кібернетики. Можливо саме цим обумовлений широкий діапазон термінологічного апарату, а також досліджень щодо компетентнісної проблематики.

Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, С. Вітвицької, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, С. Сисоевої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Різні класифікації компетенцій, що визнані педагогічною спільнотою розробляються у працях О. Бондаревської, А. Деркача, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Палферової, Л. Петровської та ін. При цьому зазначені автори використовують поняття „компетентність” та „компетенція” для визначення результативно-цільових аспектів процесу навчання, а також для опису особистісних якостей майбутнього фахівця. Феномен „професійної компетентності” досліджено у працях Г. Беленької, С. Гончаренко, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, І. Колеснікової, В. Сластьоніна, Є. Огарьова, К. Шапошнікова. Доцільність впровадження в сучасну систему вищої освіти контекстно-компетентнісного підходу як плідного синтезу принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу доведено у роботах А. Вербицького, О. Ларіонової. Вагомим доробком є дослідження щодо впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів у ВНЗ, що представлені двома напрямами. При цьому перший пов'язується з процесом модернізації змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу, тобто з набуттям студентами певних компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкривається у наукових працях відомих дослідників України (О. Біда, Л. Бірюк, Н. Ігнатенко, О. Комар, Л. Коваль, Я. Кодлюк, Н. Кичук, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Нікулочкіна, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Прима,

Л. Хоружа, Н. Черв'якова та ін.). Другий напрям відбиває потребу навчити майбутніх учителів початкових класів цілеспрямовано формувати певні компетентності в учнів (Н. Бібік, О. Савченко, І. Шапошнікова). Дещо відмінною щодо бачення компетентнісного підходу є позиція В. Бондара, у дослідженнях якого професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів пов'язується з конкурентоспроможністю та конкурентоздатністю.

Феномен педагогічної рефлексії є одним з найбільш досліджуваним. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анисімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Вагомими у контексті нашого дослідження є праці О. Поліщук щодо феномену рефлексивної компетентності.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій високій зацікавленості компетентнісною, рефлексивною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, пов'язані з дослідженням професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її рефлексивної складової у межах контекстного навчання у ВНЗ залишаються поза увагою науковців.

**Мета статті** полягає у розкритті рефлексивної складової професійної компетентності як результативно-цільової основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

У психолого-педагогічній літературі поняття „компетентність” з’явилося відносно недавно. Так, наприкінці 60-х – початку 70-х років у західних, а в кінці 80-х років – у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюється новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Існують різні визначення зазначеного феномену. Так І. Зимня під поняттям „компетентнісний підхід” розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості у результаті формування у нього таких особистісних якостей, як компетентність, засобами розв’язання професійних й соціальних завдань у освіті [5]. Абсолютно схожою є позиція О. Пометун, яка визначає зазначений феномен як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості [11]. За Т. Сорочан компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі [15]. На думку Е. Зеєра і Е. Симанюк, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності [4]. Отже, специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що воно спрямоване не на засвоєння „готових знань”, що пропонуються кимось, а на дослідження „умов виникнення даного знання”; а також на переорієнтацію професійної освіти з „вхідних” показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри „студентоцентрованої освіти”. Відтак зміна ЗУНівської освіти на компетентнісну означає зміну її результативно-цільової основи.

Відомо, що усякий науковий підхід як засіб концептуалізації знань визначається певною ідеєю, концепцією й центрується провідною для нього однією або кількома категоріями (Г. Корнетов). Щодо компетентнісного підходу такими є категорії „компетенція” та „компетентність”. Розглянемо їх.

Компетенція – слово іншомовного походження (*від лат. competens* – відповідаючий). За тлумачним словником воно трактується як „сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням” [8, с. 248]. Відомі також визначення компетенції як: а) кола (сфери) питань в яких хто-небудь є добре обізнаним; б) кола повноважень, галузі підпорядкованих кому-небудь питань, явищ [12]. Відповідно до трактовки відомої дослідниці компетентнісного підходу І. Зимньої, компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [5]. Аналізуючи контекст уживання поняття „компетенція”, Н. Бібік робить висновок, що це є соціально закріплений освітній результат. Тобто указується на прямий зв’язок понять „компетенція” і „ціль”, при якому формування певних компетенцій виступає як ціль освіти.

Термін „компетенція” безпосередньо пов’язаний із поняттям „компетентність”. На думку Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко поняття „компетентність” має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. У нашому дослідженні ми розглядаємо компетентність як результативно-цільовий аспект контекстного навчання.

Компетентність також слово іншомовного походження, яке походить від латинського „*competentio*”, що, у свою чергу, бере початок від слова „*compeo*” (дослівно: досягаю, відповідаю, підходжу). У „Словнику іншомовних слів” за редакцією О. Мельничука зазначається, що „компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність” [13, с. 345]. Ю. Мальований визначає компетентність як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [6, с. 3]. Дещо інший підхід бачимо у М. Нечаєва, відповідно до якого компетентність – це: „Досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей” [7].

Слід також зазначити, що ознакою значення поняття „компетентність” є поняття „компетентний”, що у словнику російської мови С. Ожегова визначається як знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією [8]. Словник іноземних слів трактує значення „компетентний” – (лат. *competens (competentis)* – належний, здібний) – як „знаючий, поінформований у певній галузі; що має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, судити про щось” [12]. У словнику української мови компетентний – це той, хто „має достатні знання, кваліфікований” [14].

Отже наведені вище дефініції дають підставу вважати, що у сучасній педагогіці немає єдиної трактовки сутності та відмінностей зазначених понять, що у певній мірі ускладнює реалізацію компетентнісного підходу у освіті. Проте існують певні підходи до розведення понять „компетенція” та „компетентність”. Так Н. Хомський ще у 1965 році розмежував поняття „компетенція” та „компетентність” на підставі ознак „потенційне – актуальне; когнітивне – особистісне” [17]. Ю. Фролов и Д. Махотін розводять зазначені поняття, пов’язуючи перше зі змістом майбутньої професійної діяльності, а друге – з якостями особистості [16]. А. Вербицький та О. Ларионова обґрунтовують доцільність розмежування цих понять за критерієм „об’єктивні – суб’єктивні умови діяльності”. При цьому об’єктивними умовами вони вважають обов’язки, права і сферу відповідальності людини, що матимуть статус компетенцій, а суб’єктивні умови (психофізіологічні, соціальні, особистісні, духовні і професійні якості) вважають компетентностями [3]. Нам імпонує наукова позиція Г. Беленької,

відповідно до якої компетентність є семантично первинною категорією по відношенню до компетенції і являє собою інтеріоризовану (привласнену в особистісний досвід) систему знань та практичних умінь людини, поєднаних із розвитком особистісних якостей, що забезпечують успішність використання набутих знань та умінь, у той час як компетенція в цілому лише окреслює (визначає, описує) обсяг знань, умінь і навичок людини в певній сфері діяльності [1, с. 16].

Із викладеного вище можна зробити висновок, що ієрархія наведених понять є такою:

- компетенція – це задана вимога, норма освітньої підготовки; це об'єктивна сукупність певних знань у будь-якій галузі; це змістовна, потенційна характеристика;
- компетентність виступає суб'єктивною, актуальною, особистісною характеристикою; це реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності особистості;
- компетентний – це інтегрована риса особистості, що характеризує її діяльність.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття професійна компетентність. На думку В. Сластьоніна, це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [9].

Г. Беленька розвиває думку В. Сластьоніна й зазначає, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці [1].

Неоднозначними є підходи щодо складових професійної компетентності (В. Баркасі, В. Журавльов, В. Калінін, Л. Карпова, І. Колеснікова, Є. Огарьов). При цьому нам імпонує позиція В. Калініна, І. Колеснікової щодо виокремлення в структурі професійної компетентності рефлексивної складової.

У структурі професійної компетентності вчителя початкових класів ми виокремлюємо базові особистісні та професійно значущі якості, суб'єктну компетентність, професійно-діяльну компетентність як сукупність теоретичної, технологічної, психологічної, управлінської, науково-дослідної компетентностей. При цьому наскрізним інтегруючим складником, що об'єднує і пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя, є рефлексивна компетентність.

Визнання домінуючої ролі рефлексивної компетентності абсолютно виправдане, оскільки ми постійно стикаємося з проблемою дефіциту даної професійної якості в студентів, що виражається у відсутності розуміння причин тих або тих педагогічних явищ, у перцептивній безграмотності, у стереотипізації стосунків з дітьми, у вторгненні в їх

Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності тощо. У дослідженнях А. Бізяєвої, навіть з'явився термін „дефіцит рефлексії” [2].

Рефлексивна компетентність вважається достатньо новою дефініцією. За О. Поліщук, вона визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [10]. Таким чином, здібність до рефлексії як спеціального типу аналізу своєї діяльності лежить в основі професійної компетентності вчителя початкових класів, а формування рефлексивної компетентності є одним з актуальних напрямів підготовки вчителя початкових класів у системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Даний феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію;

- когнітивний, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;

- операційно-діяльнісний, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Процес формування рефлексивної компетентності ми визначаємо як цілеспрямоване створення умов для активізації і розвитку рефлексивних процесів у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в позицію рефлексії; для конструювання і переконструювання образу „Я-педагог” у педагогічну „Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріоризації зовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і спеціально створені обставини, що оптимізують даний процес. При цьому об'єктивні можливості ми визначаємо як актуалізацію рефлексивного потенціалу програмних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку і використання технологій формування педагогічної рефлексії.

При цьому слід зазначити, що формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця є двобічним процесом, оскільки з одного боку він є самостійним процесом, а з іншого – він є „наскрізним” процесом, що „обслуговує” формування інших складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Найбільш „рефлексивними” серед них ми вважаємо мотивацію та смислову сферу особистості, а також її суб’єктність.

Так „рефлексивним” є процес трансформації мотивів, що пов’язаний з усвідомленням спонукання, прийняттям та реалізацією мотиву, його закріпленням, а також актуалізацією спонукання в загальному мотиваційному процесі в межах „мотиваційного синдрому” у системі контекстного навчання.

Рефлексивно насиченими також є провідні смислові процеси, а саме: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудівництво.

Щодо „професійної суб’єктності”, то відома наукова позиція Н. Сергєєва, відповідно до якої серед провідних якостей зазначеного феномену виокремлюється й рефлексивність особистості.

Розглянемо, як відбувається процес формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у єдності з процесом формування його мотиваційно-смислової, а також суб’єктної сфери. При цьому зазначимо, що він має певну етапність, яка збігається з динамікою руху провідних діяльностей у системі контекстного навчання.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з’являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична навчальна модель, що являє собою вербальні або письмові тексти, які містять теоретичну інформацію для індивідуального присвоєння кожним студентом. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія. Проте, на відміну від традиційних підходів уже на даному етапі задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: обговорюються основні протиріччя, що виникають в її процесі, на теоретичному рівні моделюються дії фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними й позитивно впливають на формування рефлексивної сфери студента.

Перший етап мотиваційного процесу пов’язаний з виникненням та усвідомленням спонукання. При цьому спонукання може виникнути ще до навчання у ВНЗ, але саме спонукання ще не є мотивом. Першим кроком в процесі формування мотиву є усвідомлення спонукання.

Щодо процесу смислоутворення, на даному етапі переважають ситуативні смислові структури (смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки), але й можливе формування стійких цінностей особистості. У цілому в процесі навчальної діяльності

академічного типу відбувається „насичення” свідомості студента особистісними смислами. Сміслова динаміка пов’язана з переходом із потенційного, невербалізованого смислу в актуалізований смисл, спрямований на формування смислової установки, потреби особистості в саморозумінні.

Початковий етап формування професійної суб’єктності майбутнього вчителя початкових класів пов’язаний з формуванням суб’єктності не як професійної якості, а як базової особистісної складової. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані зі зверненням студента до себе, тобто з діагностикою певних показників рівня розвитку суб’єктності, із з’ясуванням суб’єктного потенціалу студенту, зі стимулюванням потягу до виявлення, аналізу й реалізації потреб в розвитку своєї суб’єктності.

Як же відбувається розвиток саме рефлексивної компетентності? Слід зазначити, що початковий етап формування педагогічної рефлексії швидше буде пов’язаний з формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного механізму. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з’являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Тобто зазначене є тільки підґрунтям щодо формування рефлексивної компетентності.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах зміст й динаміку професії, відносин зайнятих в ній людей, як це відбувається, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв’язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. Отже, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою та професійною за змістом. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиницею роботи студента є предметна дія. Інформація тут виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця.

Щодо мотиваційного процесу, квазіпрофесійна діяльність збігається з етапами прийняття та реалізації мотиву. Провідним змістом першого є ідентифікація спонукання з потребою, зі смисловими утвореннями. Зміст етапу реалізації мотиву пов’язаний з виокремленням мотиваційних тенденцій у певних ситуаціях професійної діяльності, що моделюються в процесі квазіпрофесійної діяльності, тобто відбувається пристосування майбутнього фахівця до професії, до ролі професіоналу. Спонукальна функція мотивації доповнюється смислоутворювальною, регуляторною, дозуючою.



У смисловій сфері майбутнього фахівця відбувається перехід від безпосередньо-емоційного смислового сприйняття до вербалізації смислів, підняття їх до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оціночного рівня. Тобто смислові утворення особистості піднімаються до того рівня, коли базова система смислів уже представлена в свідомості студента достатньо цілісно й він може співвіднести певні ситуації та завдання зі своїм смисловим полем та своїми смисловими пріоритетами, тобто формуються такі стійкі смислові структури як смислова диспозиція та смисловий конструкт.

„Суб’єктність” особистості характеризується усвідомлюваністю активності, розвивається активність в установленні контактів з іншими людьми, у набутті професійної інформації. Починає формуватися надситуативна активність, що переходить межі певної ситуації. Суб’єктний досвід вже пов’язується з реалізацією операціонального досвіду, а також досвіду співпраці, тобто формуються навички планування своєї життєдіяльності, що забезпечують ефективну організацію навчальної діяльності, навички співробітництва, що сприяють формуванню професійної суб’єктної позиції. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною на даному етапі є міжособистісна рефлексія. Антиципація поширюється перцептивним рівнем та рівнем уявлень (вторинних образів). Отже в квазіпрофесійній діяльності створюється суб’єктний фон у межах рефлексивного середовища як умови самопізнання студента себе з позицій суб’єкта. В імітаційних навчальних моделях відбувається оволодіння цінностями і смислами майбутньої професійної діяльності, основами суб’єктної життєтворчості, моделями суб’єктної професійної поведінки, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації. Отже, в межах квазіпрофесійної діяльності відбувається формування первинної суб’єктності майбутнього фахівця вже як професійно-значущої якості.

На даному етапі відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною є міжособистісна рефлексія.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом формами й технологіями виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й

соціальної компетентності майбутнього фахівця. Провідною одиницею активності студента є вчинок.

Навчально-професійній діяльності відповідає етап закріплення мотиву, а також етап актуалізації спонукання в загальній системі мотиваційного процесу. При цьому етап закріплення пов'язаний зі стійким повторенням відповідних моделей професійної діяльності, які стимулюють певні професійні потреби, що призводить до закріплення мотиву в якості певної професійної риси; етап актуалізації спонукання – зі стійким повторенням ситуації актуалізації й задоволенням відповідних потреб, що призводить до закріплення певної мотиваційної тенденції як внутрішньої необхідності, звички. Адже мотиви вже є смислоутворювальними, усвідомлюваними й самостійними.

На даному етапі відбувається ціннісно-смісловне самовизначення особистості.

Переважною є орієнтація на засоби здійснення навчально-професійної діяльності. Соціальні норми та еталони активно аналізуються й або приймаються, або не приймаються, тобто суб'єкт визначає свою позицію щодо них, відбувається їх істинне усвідомлення. Реалізуються всі складові суб'єктного досвіду: ціннісний досвід, досвід рефлексії, операціональний досвід, досвід співпраці. Домінуючим стилем поведінки є співпраця, тобто студент вже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Активність носить надситуативний, нададаптивний, інтегрований характер. На даному етапі вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Відбувається ускладнення як когнітивного так регулятивного аспектів антиципації. Мовномисленнєвий рівень, тобто рівень переважно інтелектуальних операцій пов'язаний з ускладненням інтеграції психічних процесів й з появою нових форм передбачення. Студент уже спрямований на самореалізацію в майбутній професії.

У процесі навчально-професійної діяльності відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності. Тут вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна.

Відтак формування зазначених професійно-особистісних феноменів майбутнього вчителя початкових класів пов'язане зі зверненням до себе, а саме з самоусвідомленням, із саморозумінням, тобто з рефлексивними процесами особистості.

Отже, реалізація компетентнісного підходу є одним з провідних напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у

ВНЗ. При цьому доцільним є впровадження ідей компетентнісної освіти в межах контекстного навчання. У сучасній психолого-педагогічній теорії й практиці навіть з'явився термін контекстно-компетентнісний підхід (А. Вербицький, О. Ларіонова) як синтез принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу. Ми вважаємо, що такий підхід є плідним оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. Провідною метою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є формування його професійної компетентності. Зазначений феномен ми розуміємо як складне професійно-особистісне утворення, у структурі якого вагоме місце належить рефлексивній компетентності, яка, з одного боку, є самостійним процесом, що передбачає формування педагогічної рефлексії в усіх її проявах, а з іншого – вона є стрижневою, інтегруючою основою таких „рефлексивно насичених” складових, як мотиви, смисли та професійна суб'єктність особистості. Процес формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у єдності з формуванням його мотиваційно-сміслової, а також суб'єктної сфери має певну етапність, яка збігається з динамікою руху провідних діяльностей у системі контекстного навчання. Відтак рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів ми вважаємо результативно-цільовою основою його контекстного навчання у ВНЗ. Проте у межах представленої статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання рефлексивних аспектів цінностей особистості як вагової складової професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Беленька Г. В.** Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: моногр. / Г. В. Беленька. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
- 2. Бизяева А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков, 2004. – 213 с.
- 3. Вербицкий А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
- 4. Зеер Э., Сыманюк Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
- 5. Зимняя Н. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М : ИЦ ПКПС, 2004. – 220 с.
- 6. Мальований Ю.** Післямова до стандарту // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2 – 4.
- 7. Нечаев Н. У.** Формирование коммуникативной компетенции как условие становления

профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3 – 21. **8. Ожегов С. И.** Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с. **9. Педагогика** профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004. – 368 с. **10. Полищук О. А.** Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дисс. канд. псих. наук / О. А. Полищук. – М., 1995. – 23 с. **11. Пометун О.** Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Редим доступу : <http://visnyk.iatr.org.ua>. **12. Словарь** иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова и Л. С. Шаумяна. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 784 с. **13. Словник** іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с. **14. Словник** української мови: в 10 т. / редкол : І. К. Білодід (голова) та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 4 : І-М. [уклад. В. О. Винник та ін.; ред. А. А. Бурячок, П. П. Доценко ]. – 1973. – 840 с. **15. Сорочан Т.** Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12. **16. Фролов Ю. В.,** Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41. **17. Хомский Н. А.** Аспекты теории синтаксиса / Н. А. Хомский. – М., 1972. – 236 с.

**Желанова В. В. Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ**

У представленій статті на підставі аналізу провідних наукових підходів щодо компетентнісної проблематики здійснено дифініційний аналіз провідних понять. Автор обґрунтовує позицію, відповідно до якої рефлексивна компетентність є результативно-цільовою основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Зазначений феномен розглядається у статті, з одного боку, як самостійний процес, а з іншого – як стрижнева, інтегруюча основа таких „рефлексивно насичених” складових, як мотиви, смисли та професійна суб’єктність особистості.

*Ключові слова:* „компетентністний підхід”, „рефлексивно-контекстний підхід”, „компетенція”, „компетентність”, „компетентний”, „професійна компетентність”, „рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів”, контекстне навчання, мотиваційна, смислова сфера, професійна суб’єктність.

**Желанова В. В. Рефлексивная составляющая профессиональной компетентности как результативно-целевая основа контекстного обучения будущих учителей начальных классов в вузе**

В представленной статье на основании анализа ведущих научных подходов к исследованию компетентностной проблематики осуществлен дифиниционный анализ ведущих понятий. Автор обосновывает позицию, в соответствии с которой рефлексивная компетентность является результативно-целевой основой контекстного обучения будущего учителя начальных классов в вузе. Исследуемый феномен рассматривается в статье, с одной стороны, как самостоятельный процесс, а с другой – как стержневая, интегрирующая основа таких „рефлексивно насыщенных” сфер, как мотивы, смыслы и профессиональная субъектность личности.

*Ключевые слова:* „компетентностный подход”, „рефлексивно-контекстный подход”, „компетенция”, „компетентность”, „компетентный”, „профессиональная компетентность”, „рефлексивная компетентность будущего учителя начальных классов”, контекстное обучение, мотивационная, смысловая сфера, профессиональная субъектность.

**Zhelanova V. V. Reflective component of professional competence as effectively-hoc basis contextual training primary school teachers in the university**

In the presented article on the basis of analysis of leading scientific approaches in relation to kompetentnisnoy problematiki the difiniciyniy analysis of leading concepts is carried out. An author grounds position in accordance with which a reflektivna competence is effectively having a special purpose by basis of context studies of future teacher of initial classes in the INSTITUTE of higher. The noted phenomenon is examined in the article, from one side, as an independent process, and from other – as the integrating basis of such cored, „refleksivno the saturated” spheres as reasons, senses and professional to subjectivity personality.

*Key words:* „competent approach”, „reflection-context approach”, „competense”, „competence”, „competent”, „professional competence”, „reflection competence of future teacher of initial classes”, context teaching, motivational, semantic sphere, professional subjectness.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.013.42

**Ю. В. Клочан**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

За сучасних умов модернізації та удосконалення вищої освіти актуалізується проблема соціального виховання студентської молоді, оскільки освічена людина – не лише кваліфікований фахівець, здатний практично реалізовувати засвоєні знання, уміння, навички, але й особистість, спроможна активно, толерантно, відповідально діяти у різноманітних сферах життєдіяльності. Відповідальність за організацію виховного процесу у вищому навчальному закладі покладається на проректора з виховної роботи, заступників декана, кураторів студентських груп та інших, які згідно з Концепцією національного виховання студентської молоді (25 червня 2009 р.) мають сприяти національно-патріотичному, інтелектуально-духовному, громадянсько-правовому, моральному, екологічному, естетичному, трудовому, фізичному вихованню студентів. Однак реалізації виховного процесу в повному обсязі перешкоджає недостатня увага з боку державних діячів до проблеми соціального виховання особистості у вищому навчальному закладі, про що свідчать відсутність посади соціального педагога в цій освітній установі, ігнорування термінів „соціальне виховання”, „соціально-педагогічна діяльність” у законодавчо-нормативних документах, що стосуються вищої освіти, наприклад у вищезазначеній Концепції, у Законі України „Про вищу освіту”, де акцентується увага переважно на інтелектуальному, моральному, духовному, естетичному, фізичному розвитку особи [1, с. 75] тощо.

Наразі існує низка наукових доробків, що розкривають проблему виховання, соціального виховання особистості у вищому навчальному закладі. Концепції виховної роботи зі студентами присвячені праці А. Андрущенко, В. Арбеніної, Я. Мольчак та ін. Різноманітні аспекти проблеми соціально-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі як процесу сприяння ефективній соціалізації молоді досліджуються такими ученими: О. Білик, О. Борисова, О. Василенко, Н. Грищенко, Л. Дябел, С. Карплюк, Н. Максимовська, Є. Научитель, К. Потопа, В. Рютін, Т. Сергієнко та ін. Виникає необхідність в узагальненні поглядів на соціально-педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі, аналізові її особливостей, напрямів, що й виокремлюється як мета цієї статті.

Вищий навчальний заклад (ВНЗ) – заклад освіти, що забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

Законодавчо-нормативну базу виховання студентів становлять: Закон України „Про виховання дітей та молоді”, вищезгадані Закон України „Про вищу освіту”, Концепція національного виховання молоді тощо.

Відповідно до Закону України „Про виховання дітей та молоді” виховання у ВНЗ здійснюється на основах демократизму, з використанням виховного потенціалу студентського самоврядування і спрямоване на забезпечення гармонійного цілісного розвитку особистості, здатної до самостійного мислення, суспільного вибору. Основні завдання виховання полягають у підготовці національно свідомої інтелігенції; носіїв високої суспільної, правової, політичної, соціально-психологічної, естетичної культури; створенні умов для вільного розвитку особистості, залучення до різних видів творчої діяльності (суспільно-гуманістичної, науково-дослідної); формуванні соціальної активності й відповідальності особистості.

Соціально-педагогічну роботу у вищому навчальному закладі розглядаємо як науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання з метою розвитку соціальності студентів (А. Рижанова), зокрема соціальної активності, соціальної відповідальності, передусім до навчання й майбутньої професійної діяльності, просоціальної професійної поведінки.

Відповідно до мети виокремлюємо такі завдання соціально-педагогічної роботи у ВНЗ:

- адаптація студентів у суспільному, виховному та навчальному житті вищого навчального закладу;
- створення умов для самореалізації студентів та викладачів;
- діагностика соціальних, особових, навчально-виховних проблем студентсько-викладацького складу ВНЗ;
- посередництво у вирішенні певного кола питань особистості між студентами та викладачами;
- реклама та пропаганда соціально-педагогічних послуг і залучення студентсько-викладацького складу до волонтерської соціально-педагогічної діяльності;
- допомога студентам із працевлаштуванням;
- допомога молоді з певними фізичними вадами, дітям-сиротам, дітям із багатодітних сімей;
- інформування студентів щодо їхніх прав та обов'язків;
- соціальна підтримка талановитої молоді [2];
- розвиток професійно-важливих якостей студентів;
- збагачення середовища соціального розвитку особистості;
- організація змістовного дозвілля;
- профілактика, корекція девіантної поведінки;
- підвищення рівня професійної, соціальної компетентності науково-педагогічних працівників;

- координація роботи різноманітних соціальних інституцій, установ, закладів, організацій у вирішенні проблем соціального розвитку студентської молоді.

Особливостями соціально-педагогічної роботи у вищому навчальному закладі є:

- орієнтація на роботу з усіма категоріями студентів незалежно від наявності чи відсутності проблем;

• превалювання: профілактичного характеру над корекційно-реабілітаційними діями, тобто спрямованість на запобігання різних форм девіантної поведінки, насильницьких дій тощо, а не на боротьбу з ними; перетворюючого характеру, тобто спрямованість на позитивний соціальний розвиток всіх учасників навчально-виховного процесу, збагачення соціального середовища вищого навчального закладу;

- відкритість до взаємодії з різноманітними соціальними інститутами, закладами, організаціями, фізичними особами щодо вирішення проблем соціальної життєдіяльності студентів.

Змістом соціально-педагогічної роботи у вищому навчальному закладі є:

- діагностування соціальності особистості, групи, а також якості соціальних впливів на розвиток студентів;

• організація взаємодії позитивного виховного впливу: традиційного (через сім'ю, мікросоціум), стилізованого (вікову субкультуру), інституціонального (виховні інститути), рефлексивного (усвідомлення індивідуально пережитого), нейтралізація негативного впливу цих факторів і їх наслідків;

- управління процесом соціального виховання [3, с. 32 – 35].

Важливим елементом у структурі соціально-педагогічної роботи ВНЗ є створення соціально-педагогічного середовища, що розуміється як складова виховного простору, в якому формується соціальність особистості завдяки цілеспрямованій, науково-обґрунтованій і системній соціально-педагогічній діяльності задля ефективного соціального становлення людини, активного перетворення її на суб'єкт соціального розвитку самої себе й соціуму [4, с. 8 – 9].

Внутрішній рівень соціально-педагогічного середовища ВНЗ характеризується такими сферами: навчання, традиції, самоврядування, громадсько-політична діяльність, дозвілля, соціальна робота.

Зовнішній рівень соціально-педагогічного середовища характеризує взаємозв'язок ВНЗ й інших соціальних інституцій, закладів, організацій (сім'я, виробництво, соціальні служби, громадські організації, культурно-дозвіллеві заклади, медичні організації, релігійні організації, заклади МВД, засоби масової інформації, органи управління) [4; 5].

Створення та функціонування соціально-педагогічного середовища ВНЗ уможливорює реалізацію соціально-педагогічної роботи за напрямками:



1) соціальна адаптація першокурсників (передбачає проведення ігор, занять, вправ на об'єднання колективу, розвиток міжособистісного спілкування, саморегуляцію емоцій та поведінки, пристосування до обраної спеціальності; залучення самотніх та ізольованих студентів до спільних справ, вузівських заходів, виконання доручень; організацію та проведення заходів зі студентами-іноземцями задля розвитку у студентів почуття власної гідності, рівності, свободи, моральної культури особистості, культури міжнаціональних стосунків; організацію групи для корекції дезадаптації молоді; організацію консиліумів для науково-педагогічних працівників; проведення бесід з батьками);

2) соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки (має за мету проведення організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження або нейтралізацію основних причин та умов, які викликають соціальні відхилення негативного характеру у поведінці студентської молоді: проведення виховних бесід та перегляд програм, фільмів щодо профілактики ВІЛ/СНІДу, паління, вживання алкогольних напоїв; відвідування реабілітаційних центрів для осіб, які вживають наркотичні засоби, громадських організацій; чергування кураторами груп у гуртожитку, де мешкають студенти (проведення бесід щодо безпечної поведінки у період свят, контроль за порядком, допомога у вирішенні проблем життєдіяльності);

3) формування усвідомленого батьківства, підтримка студентської сім'ї (передбачає організацію консультування задля розвитку знань, уявлень і переконань студента про себе як батька чи матір, що реалізується в усіх проявах поведінкових складових батьківства; проведення тренінгових занять, рольових ігор, святкування Днів матері, сім'ї тощо);

4) залучення молоді до волонтерської діяльності (передбачає участь студентів у соціальній, суспільно-корисній, систематичній та вмотивованій неприбутковій діяльності, що провадиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом. Студенти можуть залучатися до надання таких послуг та робіт: придбання і доставка медикаментів, продовольчих, промислових та господарських товарів, книг, газет, журналів, гарячих обідів; приготування їжі, годування; допомога у проведенні заходів особистої гігієни; прибирання приміщення, прання білизни; обробіток присадибних ділянок; виконання ремонтних робіт; відвідування хворих у стаціонарних медичних закладах; читання художньої літератури, преси, написання листів; організація дозвілля, масових заходів тощо) [6, с. 42 – 48; 7];

5) організація соціокультурного дозвілля (має за мету створення умов для активної творчої діяльності, самоосвіти, культурного споживання, спорту, аматорських занять, ігор, спілкування студентів);

6) соціально-педагогічна робота з кураторами груп (передбачає проведення школи педагогічної майстерності, „круглих столів”,

семінарів, тренінгів для ознайомлення кураторів з методами виховної роботи зі студентами задля їхнього позитивного соціального розвитку);

7) соціально-виховна робота кураторів з батьками студентів (завдання цього напрямку полягають у тому, щоб викликати зацікавленість у батьків до студентського життя їхньої дитини; залучити до щільної взаємодії з кураторами. Формами і методами соціально-виховної роботи кураторів з батьками студентів є: батьківські збори (доцільно проводити тричі на рік за таким розподілом: 1) на початку навчання з проблем налагодження життя та побуту в нових умовах життєдіяльності, дотримання режиму раціонального харчування, правил особистої гігієни, дотримання здорового способу життя, розподіл та витрати коштів за потребами та можливостями, навчання плануванню життєвого шляху; 2) перед зимовою заліково-екзаменаційною сесією: аналіз стану навчання (заборгованість, пропуски), підготовка до сесії, анкетування, поради для батьків з питань адаптації студентів; 3) перед літньою заліково-екзаменаційною сесією: підведення підсумків 1 року навчання, загальні збори із керівничим складом ВНЗ, виставка творчих робіт студентів, анкетування батьків щодо соціалізації студентів, пам'ятка для батьків); індивідуальна робота (індивідуальні зустрічі з проблемних питань: у навчанні, проживанні, конфліктних ситуаціях; навчання методам корекції поведінки, оволодіння прийомами саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості студента); дистанційна робота (налагодження взаємодії через телефонний зв'язок, листування (лист-подяка за старанне навчання, лист-запрошення на батьківські збори)); консультування: педагогічне (проблеми навчання, виховання), психологічне (психологічна адаптація, тривожність, конфліктні ситуації, життєва криза), медичне (профілактика захворювань, медогляд, здоровий спосіб життя), юридичне (отримання пільг, матеріальної допомоги, по оплаті на контрактній формі навчання, додаткове працевлаштування) [8, с. 23 – 24] тощо.

Необхідним елементом у розвиткові системи соціально-педагогічної роботи у вищому навчальному закладі є створення умов для самоорганізації студентського колективу, оскільки самоврядування, з налагодженою діяльністю його комісій, узгодженістю дій з проректором з виховної роботи, кураторами груп, заступниками деканів, уможливує становлення навчального закладу як демократичної інституції, що управляється самим колективом.

Отже, дослідження наукових концепцій соціально-педагогічної діяльності уможливило визначення її мети у вищому навчальному закладі як створення умов для розвитку соціальності студентів, зокрема соціальної активності, соціальної відповідальності, передусім до навчання й майбутньої професійної діяльності, просоціальної професійної поведінки; особливостей, що полягають в орієнтації на роботу з усіма категоріями студентів незалежно від наявності чи відсутності проблем; превалюванні профілактичного характеру над

корекційно-реабілітаційними діями; відкритості до взаємодії з різноманітними соціальними інститутами, закладами щодо вирішення проблем соціальної життєдіяльності студентів. Змістом соціально-педагогічної роботи вищого навчального закладу є діагностування соціальності особистості, якості соціальних впливів на розвиток студентської молоді; організація взаємодії позитивного виховного впливу; управління процесом соціального виховання. Підкреслено, що за умови створення соціально-педагогічного середовища у вищому навчальному закладі можлива активізація соціально-педагогічної роботи за напрямками: соціальна адаптація першокурсників; соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки серед студентів; формування усвідомленого батьківства, підтримка студентської сім'ї; залучення молоді до волонтерської діяльності; організація соціокультурного дозвілля; соціально-педагогічна робота з кураторами груп; соціально-виховна робота кураторів з батьками студентів.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є дослідження та розробка соціально-педагогічних програм зі сприяння розвитку соціальності студентів вищих навчальних закладів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Про** вищу освіту : закон України від 17 січ. 2002 р. №2984-III // Освіта в Україні. Нормативна база (2-ге вид.). – К. : КНТ, 2006. – С. 40 – 92.
- 2. Соціально-педагогічна** діяльність у закладах освіти / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Харків : Крок, 2003. – 83 с. – [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://socpedagogika.narod.ru/vasil.html> – Загол. з екрану.
- 3. Малько А. О.** Соціальна педагогіка. Частина 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / А.О. Малько. – Х. : ХДАК, 1998. – 59 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 / Н. О. Максимовська ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
- 5. Максимовська Н. О.** Соціальне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу / Н. О. Максимовська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць: В 2 кн. Кн. 2. Вип. 12. – К., 2008. – С. 281 – 287.
- 6. Соціально-педагогічна** робота в закладах освіти : Опорний конспект лекцій для студ. 2 курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр / Харк. держ. акад. культури; Укладач: Ю. В. Клочан. – Х. : ХДАК, 2012. – 70 с.
- 7. Клочан Ю. В.** Волонтерська діяльність як засіб розвитку соціальної активності підлітків / Ю. В. Клочан, Є. О. Донченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Зб. наук. праць № 9 (196) / Луган. нац. університет імені Тараса Шевченка ; відп. за випуск: О. Л. Караман, Я. І. Юрків. –

Луганськ : Луган. нац. університет імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 102–107. 8. Дябел Л. І. Методичні рекомендації для занять по соціалізації студентів-першокурсників / Л. І. Дябел. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — 33 с.

**Клочан Ю. В. Соціально-педагогічна робота у вищих навчальних закладах**

У статті досліджено мету, особливості, зміст, напрями соціально-педагогічної роботи у вищих навчальних закладах. Установлено, що метою соціально-педагогічної роботи в цих освітніх установах є створення умов для розвитку соціальності студентів. Особливостями є: превалювання профілактичного характеру над корекційно-реабілітаційними діями; відкритість до взаємодії з різноманітними соціальними інститутами щодо вирішення проблем соціальної життєдіяльності усіх категорій студентів. Підкреслено, що за умови створення соціально-педагогічного середовища у вищому навчальному закладі можлива активізація соціально-педагогічної роботи зі студентами, кураторами груп, батьками.

*Ключові слова:* соціально-педагогічна робота, соціальність, особливості соціально-педагогічної роботи, напрями соціально-педагогічної роботи

**Клочан Ю. В. Социально-педагогическая работа в высших учебных заведениях**

В статье исследованы цель, особенности, содержание, направления социально-педагогической работы в высших учебных заведениях. Установлено, что целью социально-педагогической работы в этих образовательных учреждениях является создание условий для развития социальности студентов. Особенности заключаются в превалировании профилактического характера над коррекционно-реабилитационными действиями; открытости к взаимодействию с различными социальными институтами относительно решения проблем социальной жизнедеятельности всех категорий студентов. Подчеркнуто, что при условии создания социально-педагогической среды в высшем учебном заведении возможна активизация социально-педагогической работы со студентами, кураторами групп, родителями.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая работа, социальность, особенности социально-педагогической работы, направления социально-педагогической работы.

**Klochan Yu. V. Social pedagogical work at institutions of higher education.**

The purpose, special features, content, directions of social pedagogical work at institutions of higher education are studied in this article. The purpose of social pedagogical work is creation of conditions for development students'

sociality. The special features are prevalence preventive measures than correction, rehabilitation and interaction with different social institutions to solve problems of social vital activity all students' categories. Activity of social pedagogical work with students, curators, parents is possible if is existing a social and pedagogical environment at institutions of higher education.

*Key words:* social pedagogical work, sociality, the special features of social pedagogical work, directions of social pedagogical work.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147:66.01

**С. О. Коваленко**

### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОСОБИСТОСТІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

Сучасні вимоги до підходу професійної школи зумовлюють необхідність формування професійно важливих якостей особистості в навчально-виховному процесі під час підготовки в стінах університету.

Мета статті полягає у виявленні сучасних підходів до особистості й діяльності інженера-педагога, які лежать в основі їх професійної підготовки.

Так, Е. Зеєр розглядає різні види кваліфікації фахівців інженерно-педагогічного профілю (інженер-педагог, інженер-викладач, інженер професійного навчання, майстер-педагог). На його думку, інженер-педагог – це фахівець із вищою освітою, який здійснює педагогічну, навчально-виробничу і організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів за однією з галузей виробництва в системі профтехосвіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Інженера-педагога характеризує широкий педагогічний профіль, він здатний поєднувати функції майстра виробничого навчання і викладача профтехциклу [5, 7; 6, 10].

А. Маленко поняття „інженер-педагог” розглядає як комплексне поєднання громадських, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких дасть можливість особистості найбільш повно виконувати покладені на неї професійні функції [10, с. 41].

С. Артюх відзначає, що інженер-педагог може працювати в освітніх установах викладачем спеціальних дисциплін, які є теоретичною основою професійної підготовки учнів, або майстром виробничого навчання, поєднуючи теоретичне навчання з практичним навчанням

учнів на діючому обладнанні. На виробництві інженер-педагог може планувати навчальний процес при підготовці робітників і підвищення кваліфікації інженерних кадрів або безпосередньо брати участь у цих процесах як викладач [1, с. 9].

Один з основоположників професійної педагогіки академік С. Батишев підкреслював, що „сучасному підприємству, училищу або технікуму потрібен педагог, який має інженерну освіту, вищу робітничу кваліфікацію та вищу педагогічну підготовку” [2, с. 26 – 27].

Виходячи з наведених вище міркувань провідних фахівців сфери інженерно-педагогічної освіти, можна зробити висновок про те, що поняття „інженер-педагог” повинно розглядатися як єдиний комплекс фундаментальних, прикладних, технічних і громадських знань, умінь і навичок, з одного боку, і психолого-педагогічних і методичних – з іншого.

Поняття „інженер” і поняття „педагог” мають досить широкий діапазон застосування, так як часто межа між науковим змістом тієї або іншої професії і галуззю використання спеціаліста не завжди достатньо чітко окреслені. Професіограма ж кожного з них містить різний комплекс знань, умінь і навичок, які мають різну професійну орієнтацію [10].

Існує кілька поглядів на сутність поняття „інженер-педагог”. Одні вважають, що „інженер-педагог” – це, насамперед, інженер певної спеціальності (інженер-технолог, інженер-конструктор і т.д.), якому необхідно дати додаткову психолого-педагогічну та методичну підготовку у вигляді „надбудови” над інженерної основою (або ж у вигляді паралельної педагогічної прибудови). Такий погляд був поширений в 20-30-е роки. Його реалізація призводила до слабкої адаптації випускників інженерно-педагогічних спеціальностей в установах професійної освіти. Інші вважають, що „інженер-педагог” – це, насамперед, педагог, якому необхідно дати відповідну інженерну (загальнотехнічну) підготовку без будь-якої конкретної спеціальності. Такий підхід можливо доцільний при підготовці вчителя праці для загальноосвітньої школи, але він зовсім не достатній для інженера-педагога установ початкової і середньої професійної освіти.

На наш погляд, обидва ці підходи не зовсім правомірні, так як вони при визначенні суті інженера-педагога виходять з формального поєднання понять „інженер” і „педагог”, а не з аналізу вимог до його особистості та аналізу його функцій у навчально-виховному процесі.

Ми в даному питанні дотримуємося погляду А. Сейтешева, який стверджує, що інженер-педагог – це фахівець такого профілю, інженерна та педагогічна складові підготовки якого повинні розглядатися як частини єдиного цілого. Таким чином, професія „інженера-педагога” не є поліпрофесією. Це не дві спеціальності і не два паралельних циклу підготовки, а – монопрофесія, що представляє собою органічний сплав інженерної і педагогічної освіти, взаємопроникаючих один в одного, відповідно об'єктивних потреб професійно-технічних училищ в якісно

нових інженерно-педагогічних кадрах [15]. Далі вчений уточнює, що під інженером-педагогом широкого профілю слід розуміти викладача ПТУ, що володіє знаннями, вміннями та навичками спеціаліста вузького профілю і здатного самостійно підготуватися і вести навчання учнів з усіх загальнотехнічних і спеціальних предметів, що входять у навчальні плани робочих професій для суміжних по відношенню до основного виду трудової діяльності в рамках будь якої галузі народного господарства [15].

Основою для психологічного аналізу особистості інженера-педагога може служити положення С. Рубінштейна про розвиток суб'єкта через його діяльність [14]. Він обґрунтовує зв'язок між суб'єктом і його діяльністю як умова формування і розвитку суб'єкта. Іншими словами, в результаті діяльності змінюється не тільки об'єкт, але і сам суб'єкт. Принцип розвитку суб'єкта через діяльність конкретизується С. Рубінштейном стосовно особистості. Ґрунтуючись на цьому методологічному положенні, ми і будемо аналізувати особистість інженера-педагога.

Суть його в тому, що особистість розуміється не як сукупність окремих психічних процесів, а як цілісне утворення, що включає в себе безліч взаємопов'язаних елементів. Жодне психічне явище, на думку К. Платонова, будь то процес, стан або властивість особистості, що виявляється в діяльності, не може бути правильно зрозуміло без урахування обумовленості його особистістю в цілому [12]. Системно-структурний підхід до особистості передбачає встановлення зв'язків і відносин між її компонентами, властивостями та функціями. У контексті даного дослідження, на нашу думку, представляється доцільним розгляд концепції динамічної функціональної структури особистості К. Платонова. Він виділяє чотири підструктури особистості:

- 1) *спрямованість*, яка включає переконання, світогляд, ідеали, схильність, інтереси, бажання;
- 2) *досвід*, який складається зі звичок, умінь, навичок, знань;
- 3) *психічні процеси*: воля, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення;
- 4) *біопсихічні процеси*: темперамент, статеві та вікові властивості [12].

Розглянемо їх детальніше стосовно особистості інженера-педагога.

У самому загальному значенні під спрямованістю особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості і визначають її вибірковість і активність. Спрямованість особистості характеризується її переконаннями, ідеалами, інтересами, схильностями, у яких виражається світогляд людини.

Коли мова йде про спрямованість особистості при виконанні конкретної діяльності, застосовується поняття „професійне спрямування”. У дослідженнях з педагогіки широко використовується термін „професійно-педагогічна спрямованість”. При цьому обов'язково говорять про творчу спрямованість діяльності педагога [16].

Професійна спрямованість – це інтегральна (системна) якість особистості, що визначає ставлення до професії, потребу в професійній діяльності і готовність до неї. Системоутворюючим фактором спрямованості є потребнісно-мотиваційна сфера, складова професійної позиції особистості.

Професійна позиція має світоглядну підставу і являє собою комплекс провідних професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, принципів. Її особливість полягає в тому, що крім виконання функції стимулювання вона надає діяльності суб'єктивне, особистісне значення.

У системі відносин особистості до конкретної діяльності істотну роль відіграють мотиви. Ґрунтуючись на відмінності потреб особистості, професійні мотиви ділять на дві групи: матеріальні і духовні. До матеріальних мотивів відносяться: розмір заробітної плати, умови праці, місцезнаходження навчального закладу, житлове забезпечення та ін. Духовні мотиви професійної діяльності – соціальна значимість праці, можливість самовдосконалення і реалізації своїх можливостей, схильність до діяльності, інтерес до неї та ін.

Професійна діяльність зазвичай спонукається одночасно декількома мотивами, причому одні виконують роль провідних, а інші – другорядну, додаткову функцію стимулювання. Таким чином, складається ієрархія мотивів, що надає спрямованості відносно стійку структуру. В процесі освоєння діяльності, професіоналізації особистості ієрархія і структура професійних мотивів змінюються, що обумовлює динаміку професійної спрямованості.

Наступною структурною складовою професійної спрямованості є ціннісні орієнтації – відносно стійкі, соціально обумовлені оцінки значимості різних боків (моментів) професійної діяльності. До професійних ціннісних орієнтацій відносяться престиж професії, зміст праці, оплата та ін.

Вибіркове ставлення особистості до окремих видів діяльності характеризує її професійні інтереси. Інтереси висловлюють особисту приязнь до діяльності, що має якусь емоційну привабливість для особистості. Виникнення професійного інтересу залежить і від особливостей особистості, і від змісту праці. По мірі освоєння діяльністю професійний інтерес все більше збагачується, включаючи в себе нові сторони і зв'язки. Стійкість інтересу виражається в тривалості його збереження та інтенсивності. В процесі свого розвитку інтерес поступово перетворюється в схильність, як прояв потреби у здійсненні діяльності, „коли емоційно привабливим стає сам процес праці, а не тільки досягнуті результати, коли виявляється творче ставлення до діяльності, то говорять про покликання” [9].

Професійне самовизначення виражається в формуванні у особистості образу професіонала в загальній концепції життєдіяльності.

Переконання і світогляд у структурі професійної спрямованості особистості інженера-педагога втілюються в педагогічному ідеалі, –



узагальненому уявленні про особистість педагога, на яке слід орієнтуватися, дорівнюватися. Зрештою педагогічний ідеал розглядається як зразок високої педагогічної спрямованості, професійної майстерності та гуманізму [8].

Таким чином, у структурі професійної спрямованості особистості інженера-педагога можна виділити наступні психологічні компоненти:

- 1) професійна позиція;
- 2) мотиви інженерно-педагогічної діяльності;
- 3) ціннісні орієнтації;
- 4) професійні інтереси;
- 5) професійне самовизначення;
- 6) педагогічне покликання;
- 7) педагогічний ідеал.

Другою підструктурою особистості інженера-педагога, згідно К. Платонову, є досвід, який лежить в основі професійної компетентності. Відправним пунктом при аналізі цієї підструктури особистості повинно стати зміст професійних функцій, так як саме вони визначають вимоги до суб'єкта діяльності. Реалізація навчальної функції припускає наявність у інженера-педагога загальної культури, суспільно-політичної обізнаності, глибоких інженерних техніко-технологічних знань і умінь, виробничих навичок з робочої професії, а також ґрунтовної підготовки з психології, дидактики і методики навчання.

Виконання виховної функції обумовлює необхідність знань з теорії та методики виховання учнів, вікової та педагогічної психології. Компетентне виконання розвиваючої функції можливе лише за наявності фундаментальних психологічних знань і діагностичних умінь.

Професійна компетентність інженера-педагога є необхідною умовою продуктивного здійснення його професійно-педагогічної діяльності. Як інтегральна освіта структура професійної компетентності динамічна. На етапі освоєння діяльності знання, уміння і навички, придбані в ВНЗ з різних дисциплін, об'єднуються в дидактичні, виховні, діагностичні та інші комплекси [11]. Психологічною основою інтеграції цих одиниць професійної діяльності є утворення узагальнених способів виконання конкретних видів діяльності.

Вищезазвані комплекси в структурі особистості інженера-педагога складають основу педагогічної техніки, яка, фактично, є типовою системою діяльності (ТСД). Поступово, з набуттям досвіду професійної діяльності, у інженера-педагога складається індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Він містить нові, порівняно з ТСД, елементи професійної діяльності. Їх поява пов'язана з наявністю в інженера-педагога творчих здібностей. Далі, на основі індивідуального стилю діяльності при виконанні акмеологічних закономірностей у інженера-педагога відбувається формування авторської системи діяльності (АСД). Відповідно, її поява означає, що інженер-педагог досяг найвищої стадії професійного розвитку – професійної майстерності [3].

Третьою підструктурою суб'єкта діяльності є якості особистості, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Такі якості, як правило, називають професійно важливими якостями (ПВЯ) особистості працівника. Крім ПВЯ у педагога успіх професійної діяльності забезпечується і так званими соціально значущими якостями (СЗЯ) особистості, оскільки педагог – елемент педагогічної системи, а вона, у свою чергу, – підсистема соціальної системи. Це означає, що і педагог, і педагогічна система повинні функціонувати за законами соціальної системи. Успіх ж такого функціонування і забезпечує соціально значущі якості особистості педагога.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що єдиного уявлення про структуру професійно важливих якостей педагога немає. Дослідники зазвичай обмежуються переліком здібностей, умінь, рис особистості вчителя.

Грунтуючись на аналізі професійних функцій і видів інженерно-педагогічної діяльності у структурі особистості інженера-педагога можна виділити групу соціально значущих і професійно важливих якостей. До соціально значущих якостей інженера-педагога можна віднести товариськість, громадську активність, соціальний оптимізм. Управління навчально-виховним процесом вимагає від педагога інтереса до громадської роботи, схильності до організаторської діяльності, здатності враховувати психологічний настрій навчальної групи, установки на досягнення успіху, високої якості навчально-виховної роботи, особливої чутливості до міжособистісних стосунків, вміння проектувати і створювати необхідні педагогічні ситуації, адекватно і швидко реагувати на їх зміну, вимогливості, практичної спрямованості розуму, критичності, відповідальності, творчої активності [13].

Важливим компонентом великої групи професійно важливих якостей інженера-педагога є комунікабельність – якість, необхідна для успішного виконання будь-якої педагогічної діяльності, що включає товариськість, емоційну експресію, розвинену мову (правильна вимова, логічний виклад думок), розумові здібності, здатність точно визначити душевний стан учня по виразам його обличчя, міміки, жестах, позі, ході.

Реалізація навчальної функції вимагає від інженера-педагога схильності ділитися своїми знаннями, вміннями та досвідом, здатності передавати їх іншим, логічно і діалогічно мислити, доводити свою правоту. Педагог повинен вміти аналізувати, відбирати і структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, діагностувати можливі пізнавальні труднощі учнів, проектувати і створювати проблемні ситуації, визначати стратегічні і тактичні цілі навчання.

Ефективність розвитку учнів багато в чому залежить від творчої спрямованості особистості педагога: його схильності до технічної творчості, раціоналізації, педагогічній уяві; вмінню діагностувати і прогнозувати стадії становлення особистості. Ці властивості характеризують креативність особистості.

Важливим фактором успішного здійснення професійних функцій педагога є його психічні властивості. В процесі освоєння інженерно-педагогічної діяльності відбувається професіоналізація цих властивостей: розвивається здатність до розподілу і переключення уваги, збільшується його обсяг, поліпшується концентрація; сприйняття стає вибагливішим і цілеспрямованим; поступово складається педагогічна спостережливність; розвивається образна і словесно-логічна пам'ять; мислення стає більш мобільним і оперативним; формується рефлексія на навчально-професійну діяльність; розвивається педагогічна уява (передбачення).

Професійно-педагогічний інтелект передбачає оперативне і якісне відображення імовірнісних подій педагогічної дійсності, спрямованої на професійну підготовку особистості. Його особливістю є інтеграція технічного та педагогічного компонентів мислення, евристичність і педагогічна спрямованість.

Ефективність будь-якої діяльності, у тому числі і педагогічної, багато в чому визначатиметься вольовими властивостями фахівця, його наполегливістю, ініціативністю, цілеспрямованістю, рішучістю і самостійністю. Поряд з цими „векторними” властивостями педагогу важливо мати витримку, дисциплінованість, гнучкість поведінки, здатність передбачити реакцію учнів при зміні педагогічної ситуації, готовність до перебудови способів впливу, здатність до співпраці з учнями [4].

Педагогічна діяльність пред'являє високі вимоги до емоційної сфери особистості. Емоційна чутливість, здатність поставити себе на місце учня, емпатія, доброта, душевна щедрість поряд з такими стабілізуючими емоційний стан властивостями, як врівноваженість, впевненість у собі, самовладання, саморегуляція емоційних проявів, складають необхідну умову педагогічної взаємодії з учнями.

Особливою підструктурою особистості є біопсихічна, яка визначається властивостями нервової системи, статевими і віковими особливостями, темпераментом. В психології затвердилася думка, що ці властивості складають природну передумову формування професійно важливих якостей і обумовлюють успішність освоєння і виконання професійної діяльності. Психофізіологічні властивості особистості впливають на ступінь нервово-психічного напруження при виконанні діяльності, її динаміку, рівень активності, визначають індивідуальний стиль діяльності. До властивостей, які мають професійну значимість для інженера-педагога, відносяться активність, емоційна стабільність, висока швидкість реакції, вироблення умовно-рефлекторних зв'язків.

Всі чотири підструктури особистості тісно взаємопов'язані, їх розвиток відбувається в режимі постійної взаємодії. Домінуючий вплив, однак, завжди залишається за соціально-психологічною підструктурою, за спрямованістю особистості: професійною позицією, схильністю, ідеалами, моральними і етичними якостями.

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях, аналізі професійної діяльності і даних досліджень, Е.Зеєр [7] запропонував наступну гіпотетичну психограму – психологічну структуру соціально і професійно важливих якостей особистості інженера-педагога, в яку входять:

- *професійно-педагогічна спрямованість*: громадська активність, соціальний оптимізм, колективізм, професійна позиція і покликання до інженерно-педагогічної діяльності;

- *інженерно-педагогічна спрямованість*: суспільно-політична свідомість, психолого-педагогічна ерудиція, інженерно-технічний кругозір, педагогічна техніка, комп'ютерна підготовленість, вміння та навички з робочої професії, загальна культура;

- *якості особистості*: організованість, соціальна відповідальність, комунікативність, прогностичні здібності, здатність до вольового впливу. Емоційна чутливість, доброта, тактовність, професійно-педагогічне мислення, довільна увага, педагогічна спостережливність. Самокритичність, вимогливість, самостійність, креативність у педагогічній та виробничо-технічній діяльності;

- *психодинамічні властивості*: збудливість, врівноваженість, емоційна стабільність, швидкий темп психічної реакції, успішність формування навичок, пластичність, екстравертність.

Інженерно-педагогічна діяльність є складним інтегральним утворенням, що включає різноманітні види діяльності. Дослідження діяльності інженера-педагога показали, що його праця являє собою органічний сплав двох компонентів: власне педагогічного (організація навчання і виховання) та виробничо-технологічного (розробка виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки і т.д.). Безсумнівно, що домінантною основою зазначеної єдності є педагогічні проблеми, у той час як виробничо-технологічний компонент у будь-якому своєму прояві носить інструментальний характер, виступаючи як засіб навчання і виховання.

### **Список використаної літератури**

**1. Артюх С. Ф.** Вступ до спеціальності : Професійне навчання. Електроенергетика. – Харків, 1998. – 148 с. **2. Батышев С. Я.** Прогностическая ориентация профессионального образования / С. Я. Батышев // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 26 – 27. **3. Васильев И. Б.** Профессионально-педагогическая компетентность инженера-педагога б структура и диагностика / И. Б. Васильев // Сник профосвіти. – 2000. – № 9-10. – С. 2 – 4. **4. Волошенко В. О.** Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : автореф. дис... канд.. пед.. наук. – Київ, 2000. **5. Зеєр Э. Ф.** Концепция развития инженерно-педагогического образования /

Э. Ф. Зеер // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования. – Свердловск : СИПИ, 1986. – С. 3 – 13.

**6. Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.

**7. Зеер Э. Ф.** Социально-психологические особенности личности инженера-педагога : Сб. науч. тр. / Свердловский инженерно-педагогический институт. – Свердловск : СИПИ, 1988. – 116 с.

**8. Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика : Пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

**9. Макрідіна Л. О.** Формування у студентів педагогічних училищ творчого ставлення до професійної діяльності : автореф. дис....канд. пед. наук. – К., 1996. – 25 с.

**10. Маленко А. Т.** Воспитание инженера-педагога : Учебное пособие для вузов. – М. : Высшая школа, 1986. – 120 с.

**11. Методология** инженерно-педагогического образования : Сб. науч. тр. / Сверд. инж.-пед. ин-т. – Свердловск : СИПИ, 1987. – 104 с.;

**12. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 250 с.

**13. Полякова О. М.** Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис... канд. пед. наук. – Харків, 1999. – 18 с.

**14. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений и университетов. – 2-е изд. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгизд., 1946. – 754 с.

**15. Сейтешев А. П.** Пути профессионального становления учащейся молодежи : Профпедагогика / А. П. Сейтешев. – М. : Высшая школа, 1988. – 336 с.

**16. Творческая** направленность деятельности педагога / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л. : НИИ ООВ, 1978. – 102 с.

#### **Коваленко С. О. Сучасні підходи до особистості та діяльності інженера-педагога**

Стаття присвячена характеристиці наукових підходів при визначенні особистісних і професійних якостей інженера-педагога, аналізується системно-структурний підхід, що передбачає встановлення зв'язків та відносин між компонентами, властивостями і функціями особистості, розкриваються види професійно-педагогічної спрямованості особистості інженера-педагога.

*Ключові слова.* Інженер-педагог, професійна підготовка, спрямованість, професійна позиція, ціннісні орієнтації, педагогічне покликання.

#### **Коваленко С. О. Современные подходы к личности и деятельности инженера-педагога**

Статья посвящена характеристике научных подходов при определении личностных и профессиональных качеств инженера-педагога, анализируется системно-структурный подход, предполагающий установление связей и отношений между

компонентами, свойствами и функциями личности, раскрываются виды профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога.

*Ключевые слова.* Инженер-педагог, профессиональная подготовка, направленность, профессиональная позиция, ценностные ориентации, педагогическое призвание.

**Kovalenko S. O. Modern Approaches to the Personality of the Engineer-Teacher and His Activities**

In the article the description of scientific approaches to the determination of personality and professional internals of engineer-teacher is given; system-structural approach that establishes connections and relations between components, properties and functions of personality is analysed; the types of professionally-pedagogical orientation of personality of engineer-teacher are characterized.

*Key words.* Engineer-teacher, professional training, orientation, professional position, system of values, pedagogical calling.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [378.011.3-051:53]:37.022

**М. В. Опачко**

**МЕТОДИ І ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДИДАКТИЧНОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ**

Сучасний стан підготовки фахівців в умовах вищих навчальних закладів характеризується стрімким впровадженням інноваційних технологій навчання, які спрямовані, передовсім, на розкриття творчого потенціалу особистості, її саморозвиток. Адже „розширити межі активної професійної діяльності дозволяє лише така кваліфікація, в основі якої лежать не тільки конкретні знання й уміння, які старіють досить швидко, але передусім здібності і прагнення до оновлення наукового багажу самоосвітою” [2, с. 19].

Формування у студентів умінь і навичок використання дидактичного менеджменту – одне із важливих завдань методичної підготовки майбутніх учителів. Досвід практичного використання дидактичного менеджменту студенти-фізики отримують як у процесі виконання завдань практикуму з методики фізики, так і під час проходження педагогічної практики в школі.

З іншого боку, впровадження інноваційних технологій навчання передбачає з’ясування можливостей кожного з методів навчання для

ефективності формування складових компетентності дидактичного менеджменту. Окрім того, необхідно також обґрунтувати умови використання сукупності традиційних та інноваційних методів навчання. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема відбору форм і методів навчання дидактичному менеджменту.

Проблеми класифікації та відбору методів навчання, а також використання різних форм організації навчально-пізнавальної діяльності розкриваються у дослідженнях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалько, В. Бондара, С. Гончаренка, Б. Житника, В. Ільїна, О. Савченко, М. Скаткіна, Д. Тхоржевського, М. Ярмаченка та ін. Проблеми удосконалення методів навчання розкриваються у дослідженнях О. Алексюка, Т. Кошманової, Ю. Кулюткіна, І. Лернера, П. Підкасистого, Л. Пироженко, О. Пометун.

Проблеми удосконалення системи підготовки вчителя фізики розроблялися в дослідженнях П. Атаманчука, Л. Благодаренко, Г. Бушка, С. Величка, С. Гончаренка, О. Іваницького, Є. Коршака, О. Ляшенка, в тому числі І. Оленюк, А. Павленка, В. Савченка, І. Солухи, Н. Сосницької, Т. Точиліної, В. Шарко, М. Шута та ін. У цих та інших дослідженнях йдеться, крім іншого, про методи активізації пізнавальної діяльності студентів-майбутніх учителів фізики, в тому числі, в умовах особистісно орієнтованого навчання, впровадження інноваційних технологій навчання.

Визначивши дидактичний менеджмент системним підходом до методичної підготовки вчителя фізики, розкривши його зміст і здійснивши конкретизацію змісту в залежності від дидактичних цілей уроку (формування понять, формування практичних умінь і навичок, формування експериментальних умінь і навичок) [4 – 7], слід було узагальнити і систематизувати знання, які відносяться до навчання дидактичному менеджменту.

Основними компонентами менеджменту визначено: проектування методичних систем, організацію та управління навчально-пізнавальної діяльності, моделювання взаємодії у дидактичному середовищі та діагностику ефективності проєктованих і реалізованих дидактичних систем.

Актуальність розглядуваної нами у даній статті проблеми обумовлена відсутністю структурованої системи знань про форми і методи засвоєння змісту дидактичного менеджменту.

Таким чином, мета дослідження полягає у визначенні організаційно-управлінських форм і методів підготовки майбутнього вчителя до використання дидактичного менеджменту як системи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Досягнення мети передбачало вирішення наступних питань: а) з'ясування сучасних підходів до організації та управління дидактичним процесом; б) розкриття методів та форм навчання студентів дидактичному менеджменту.

Сучасні уявлення про дидактичний процес ґрунтуються на засадах системного підходу до представлення педагогічного процесу, розробленого А. Кушніром. Виходячи із уявлень про педагогічний процес як про неоднорідну цілісність, що, в свою чергу породжує невизначеність у педагогічному процесі, вчений розглядає різні моделі управління [2].

Моделі управління педагогічним процесом на основі класичної науки передбачають його лінійність, зовнішню детермінацію, логічну схему, однозначність результатів управління, несуперечливість цілей управління.

Управління педагогічним процесом на основі некласичної науки, тобто на основі принципів відносності та доповнювальності, допускає неоднозначність результатів управлінських дій педагога, поєднання різних, у тому числі і конкуруючих, цілей управління, що спонукає до компромісних дій.

Постнекласичне управління педагогічним процесом ґрунтується не тільки на зовнішньому управлінні, а й на самоорганізації та самоуправлінні, що можливе завдяки принципу мінімального різноманіття.

Сутність синергетичного підходу до управління педагогічним процесом полягає в тому, що він орієнтується на внутрішнє, іманентно властиве самому педагогічному процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта управління. Управління педагогічним процесом в постнекласичному розумінні відбувається через поле можливостей, що передбачає активність суб'єктів педагогічного процесу з метою перетворення певних можливостей у дійсність.

Як стає зрозумілим із наведених концептуальних положень, кожна із моделей управління педагогічним процесом (а значить, і дидактичним, як складової частини педагогічного – *прим наша. – М.О.*) передбачає використання адекватних методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Окрім того, у виборі методів і форм організації навчання велику роль відіграє розуміння об'єктного та суб'єктного вимірів педагогічного процесу, їх взаємодії на основі принципу доповнювальності. Як зауважує А. Кушнір об'єктність у педагогічному процесі породжується причинами, які можна розділити на дві групи [2]. Перша відображає об'єктивні умови, в яких перебувають учасники педагогічного процесу, друга – стосунки між людьми, які виражаються в стилях педагога, управлінні педагогічним процесом, його організації, міжособистісних стосунках.

Об'єктність педагогічного процесу передбачає регламентовану діяльність учасників процесу, яка здійснюється за загальними схемами, вимогами, правилами. Вона ґрунтується на середньостатистичному, типовому, характерному, закономірному, сприяє структуризації педагогічного процесу, логіці його організації. Як відмічає автор теорії



педагогічного процесу, об'єктність не можна вважати хорошою чи поганою характеристикою педагогічного процесу. Об'єктність – реальність, один із найважливіших аспектів різноманіття.

Суб'єктна парадигма педагогічного процесу орієнтується на суб'єкти діяльності. Суб'єктність педагога – це вираження його внутрішніх сил у вигляді інтенцій „Я можу, хочу, здібний, здійснюю” і т.д. Стати суб'єктом – означає стати педагогом творчим. Завдання педагога – поєднати ці два виміри на основі взаємодоповнення з метою досягнення поставлених цілей.

Таким чином, враховуючи наявність різних моделей управління та можливості поєднання об'єктного та суб'єктного вимірів педагогічного процесу, зауважимо наступне: 1) методи, які використовуються у навчанні студентів дидактичному менеджменту є різними і не вичерпуються пропонованими нами; 2) оновлення форм, методів і прийомів навчання має бути спрямоване на відмову від відтворюючого (репродуктивного) навчання на користь творчого (продуктивного); 3) використання інноваційних методів навчання ні в якому разі данина „модним” тенденціям, не самоціль, а шлях до самовираження і самореалізації особистості майбутнього вчителя.

Навчання дидактичному менеджменту здійснюється в умовах кредитно-модульної системи організації навчання. Оскільки єдиної класифікації методів навчання у сучасній педагогіці немає, то в рамках модульної технології доцільно застосовувати їх у поєднанні, залежно від конкретної мети модуля, а саме:

- інформаційно-рецептивний;
- пояснювально-ілюстративний;
- проблемного навчання;
- дослідницький.

Інформаційно-репродуктивний метод – це спосіб організації спільної діяльності викладача і студентів, при якому викладач дає готову інформацію, а студенти її сприймають, осмислюють і фіксують у пам'яті. Інформація подається у вигляді розповіді, лекції, пояснення за допомогою друкованих посібників, практичного показу способів діяльності. Інформаційно-репродуктивне (іноді його називають рецептивним) навчання – один із найбільш економічних способів передачі узагальненого й систематизованого досвіду. Це навчання застосовується в усіх формах навчальних занять і під час пояснення різноманітного матеріалу. Недоліком інформаційно-рецептивного методу є те, що він не забезпечує необхідного рівня засвоєння навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей, тому його необхідно доповнювати методами проблемного та евристичного навчання.

Пояснювально-ілюстративне навчання є традиційним, але воно поступово витісняється іншими видами, оскільки складається ситуація, коли навчання будується на запам'ятовуванні програмного матеріалу, висновків та положень. Але такий вид навчання недостатньо активізує

інтелектуальну роботу студента, не стимулює здобуття знань, які одержуються на підставі творчого пошуку наукової істини. При такому навчанні лекція є основною формою занять, яка супроводжується унаочненням – показом таблиць, плакатів, схем, настінним оформленням у навчальних кабінетах, лабораторіях, ілюстративними матеріалами та відповідними технічними засобами.

Проблемне навчання – це навчання, основою якого є створення проблемних ситуацій у навчальному процесі (викладачем або студентом) і вирішення їх.

Викладач створює низку питань і ставить їх перед аудиторією для дискусії, дає час для їх обдумування (у межах першої лекційної години), орієнтує студентів на різні варіанти вирішення проблеми, організовує дискусію, дає можливість бажаючим студентам висловитися, стимулює їхні думки, аналізує й узагальнює теоретичні висновки, забезпечує правильне розв'язання проблеми – такі характерні ознаки проблемного навчання.

В основі такого навчання лежить суперечність між відомим і невідомим, між новими фактами і раніше засвоєними знаннями, з якими ці факти не узгоджуються. Проблемна ситуація усвідомлюється студентом як утруднення, шляхи подолання якого підлягають творчому пошуку.

Дослідницький метод – метод залучення студентів до самостійних спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, пізнають закономірності, роблять висновки. Унесення елемента дослідження в навчальне заняття сприяє формуванню активності, самостійності, ініціативи та інші якості.

Сучасні вимоги до фахівця стосуються не тільки його професійної кваліфікації, а й комплексу соціально-психологічних якостей. Психологічна підготовка ґрунтується на принципах активного проблемного навчання з використанням методів і засобів, які здатні збагачувати знання студентів, формувати творче, нестандартне мислення, розвивати пізнавальні інтереси. Найповніше реалізувати ці вимоги можливо при комбінуванні традиційних, інформативних і нових соціально-психологічних методів, а саме: дискусійних, ігрових методів, тренінгу тощо.

Дискусійні методи – це групове обговорення проблеми, ситуації, задачі (в нашому випадку йдеться про методичні задачі), де об'єктом є приклади з професійної практики тощо.

Ігрові методи – це проектування реальності. Вони можуть бути ділові й рольові. Ділові ігри – засіб навчання спеціалістів різного профілю і формування їх особистісних та ділових якостей. Рольова гра – це соціально-психологічний тренінг, де інтенсифікація досягається не лише впливом викладача, але й пізнавальною захопленістю учасників гри.

Кожний із методів у реальному процесі навчання не проявляється в чистому вигляді та ізольовано від інших. Методи, віддзеркалюючи внутрішні зв'язки, поєднані між собою. Так, знання виступають не лише в ролі елемента картини світу, але і як засіб діяльності та інструмент пізнавальної і практичної діяльності. Вони є складовою частиною будь-якого способу діяльності як такого, що дається викладачами студентам у готовому вигляді, або ж студенти працюють над цим самостійно.

Це два види застосування знань, у рамках яких є свої рівні. Відтак, для засвоєння знань на різних рівнях їх застосування необхідні також інші методи – репродуктивний, евристичний, дослідницький. Знання, повідомлення викладача в цих методах виступають не як продукт, а як засіб, включений у способи діяльності, тому вони глибше засвоюються, виявляючи свої аспекти. Метод може відігравати як визначальну, так і допоміжну роль, виступаючи засобом реалізації іншого методу. Кожен із методів передбачає особливий вид навчальної діяльності викладача і пізнавальної діяльності студентів, а також веде до специфічного наслідку – засвоєння відповідного йому змісту навчання.

Зазначаємо, що форми реалізації методів навчання можуть бути різними. Так, інформаційно-рецептивний й проблемний виклад можуть здійснюватися за допомогою кіно і телебачення, інших зображувальних засобів, пред'явленням алгоритмів; репродуктивний – передбачає повторення заздалегідь показаних викладачем засобів діяльності (на вербальному й образному матеріалі, практичними діями з предметами і знаковою системою). Евристичний і дослідницький методи навчання включають конструювання, проектування, планування і проведення експерименту, вирішення пошукових завдань.

Традиційні методи навчання не можуть повною мірою задовольнити вимоги, які висуваються до процесу підготовки випускника. Тому важливо зорієнтувати нові педагогічні технології на досягнення головної мети – підготовку висококваліфікованого спеціаліста, застосовуючи вдосконалені традиційні методи навчання та інноваційні, а також комп'ютерні технології навчання.

Сьогодні розроблені пакети прикладних програм, які орієнтовані як на групову роботу під час занять, так і на позааудиторну роботу студента.

Специфікою лекційних занять з методики фізики є необхідність досить часто використовувати наочність як у вигляді стаціонарних її форм (графіків, рисунків, схем тощо), так і в динаміці, наприклад, лекційні експерименти та ін. За допомогою мультимедійних засобів є можливість продемонструвати як фрагменти методичної роботи вчителя (планування уроку, структурування змісту навчального матеріалу, схеми діагностики окремого уроку і методичної системи в цілому), так і показувати досліди, проведення яких ускладнено чи то громіздкістю необхідної апаратури (наприклад, дослід Фізо із зубчастим колесом

стосовно дослідження швидкості світла), чи то іншими причинами. Для створення лекцій використовувались Power Point, Corel Draw, Flash.

Застосування комп'ютерної техніки під час проведення практичних занять дозволяє підвищити індивідуалізацію групових завдань, оскільки окремі суб'єкти навчальної діяльності були майже незалежними щодо вибору темпу сприймання, обробки та засвоєння інформації. Індивідуальний підхід до студентів виявлявся також у динамічній зміні складності поставлених перед ними завдань.

Метод тренінгу заснований на гармонійному поєднанні системи завдань і теоретичного матеріалу, потрібного для їх виконання. Кожному з користувачів такої програми пропонується до уваги певне завдання. Залежно від того, наскільки правильно студент відповідає на поставлене йому запитання, така програма автоматично оцінювала засвоєння ним знань, і, у разі потреби, надавала можливість ознайомитись з незасвоєним матеріалом, чи пропонувала нове завдання. Завдяки такому підходу до розв'язування задач, або відповідей на теоретичні запитання робився акцент саме на тому матеріалі, який був гірше засвоєний, а добре засвоєний матеріал лише закріплювався.

Використання комп'ютера дає можливість створити віртуальну лабораторію, яка дозволила проводити лабораторні роботи (вибирати роботу, змінювати параметри під час її проведення, користуючись при цьому електронними моделями лабораторного устаткування). Виконання віртуальних лабораторних робіт сприяє не тільки підвищенню рівня засвоєння студентом відповідного навчального матеріалу, а й підвищенню рівня безпеки проведення робіт із реальними приладами. Це досягається за допомогою візуалізації наслідків недотримання вимог техніки безпеки.

Неодмінна складова частина цілісної системи навчання – самостійна робота. Цей вид діяльності дозволяє використовувати всі зазначені типи програмного забезпечення навчального процесу. Крім прикладного програмного забезпечення, доцільно використовувати банки даних із різними рефератами, науковими роботами в мережі Internet.

Варто відмітити, що у контексті навчання студентів використанню дидактичного менеджменту для управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів нами використовуються традиційні методи навчання у поєднанні із нетрадиційними, до яких відносимо: метод сканування словника, метод аплікації теорій, метод тлумачення нечітких образів, метод експериментального хаосу, метод заперечення, метод евристики і мисленевого експерименту, метод рекодифікації інформації, метод дефініцій, комбінування кількох теорій, метод протиріч, метод моделювання, метод мікронавчання [1, с. 91].

Таким чином, методи і форми навчання студентів-фізиків дидактичному менеджменту мають бути адекватними як до нових підходів у розумінні сутності педагогічного процесу (за моделями

управління: класичного, неklasичного, постнеklasичного, синергетичного: за об'єктним та суб'єктним вимірах педагогічного процесу, їх взаємодії на основі принципу доповнювальності), так і до умов кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов використання методів і форм навчання студентів-фізиків дидактичному менеджменту.

### **Список використаної літератури**

**1. Впровадження** нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу (інформаційно-методичні матеріали / В. В. Сагарда, М. В. Опачко. – Ужгород, 2006. – 95 с. **2. Гунда Г. В.,** Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Г. В. Гунда, В. В. Сагарда. – Ужгород : УЖДУ, 2000 – 183с. **3. Кушнір В. А.** Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: Автореф. дис....д. пед..н. 13.00.01 – „загальна педагогіка та історія педагогіки” / Василь Андрійович Кушнір. – К., 2003. – 41 с. **4. Опачко М. В.** Технологія дидактичного менеджменту: структура та умови реалізації // Теоретичний та науково-методичний часопис: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти»: додаток 3 (т.7) / Магдаліна Василівна Опачко – К. : КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 2007. – С. 281 – 285. **5. Опачко М. В.** Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце // Науковий вісник УжНУ. Серія: „Педагогіка. Соціальна робота”/ Магдаліна Василівна Опачко. – 2008. – Вип. 14. – С. 117 – 120. **6. Опачко М. В.** Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики // Науковий вісник УжНУ. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота” / Магдаліна Василівна Опачко. – 2009. – Вип. 16-17. – С. 149 – 152. **7. Опачко М.** Підготовка майбутніх учителів фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту // Третій український педагогічний конгрес. Зб. наук. пр. / Магдаліна Василівна Опачко. – Львів : Сполом, 2010. – С. 334 – 344.

### **Опачко М. В. Методи і форми навчання студентів-майбутніх учителів фізики дидактичному менеджменту**

Стаття присвячена обґрунтуванню проблеми навчання студентів-майбутніх учителів фізики дидактичному менеджменту. Дидактичний менеджмент – це система методичної підготовки вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Методи навчання, які використовуються у процесі методичної підготовки студентів-фізиків мають бути адекватними як до нових підходів у розумінні сутності

педагогічного процесу так і до умов кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах.

*Ключові слова:* методи і форми навчання, методична підготовка вчителів фізики, дидактичний менеджмент.

**Опачко М. В. Методы и формы обучения студентов-будущих учителей физики дидактическому менеджменту**

Статья посвящена обоснованию проблемы обучения студентов-будущих учителей физики дидактическому менеджменту. Дидактический менеджмент – это система методической подготовки учителя физики к управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся. Методы обучения, которые используются в процессе методической подготовки студентов-физиков должны соответствовать как новым подходам в понимании педагогического процесса так и условиям кредитно-модульной организации обучения в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* методы и формы обучения, методическая подготовка учителей физики, дидактический менеджмент.

**Opachko M. V. Methods and forms of training students for future physics teachers didactic management.**

Article is devoted to the problem of educating students, future teachers of physics didactic management. Didactic management – a system of methodical preparation of the physics teacher in the management of teaching and learning activities of students. Teaching methods used in the process of methodical preparation physics students should be adequate to new approaches to understanding the essence of the pedagogical process as well as to the terms of credit-modular system of teaching in higher education institutions.

*Key words:* methods and forms of learning, methodical preparation of physics teachers, didactic management.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3:35–051

**М. В. Рудь**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ  
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ  
В УМОВАХ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ**

Однією з глобальних світових проблем, що посідає провідне місце у сучасній Україні, виступає проблема сирітства, що зумовлена стрімким

падінням матеріально-духовного рівня населення. Кількість сиріт, на жаль, має тенденцію до поступового зросту, а переважна більшість означеної категорії дітей стають вихованцями державних закладів опіки, що негативно позначається на процесі їх особистісного зростання та соціалізації.

Ізольованість державних закладів опіки від широкого соціуму, відрив від загальнокультурних та сімейних цінностей ставить на перше місце серед агентів соціалізації педагогів та інших дорослих, що працюють у дитячих будинках. Натомість, дослідження вітчизняних та зарубіжних учених яскраво свідчать про відсутність адекватного для сиріт спілкування в системі „педагог – дитина”, що провокує стійкі порушення у процесі розвитку вихованців, а переважна більшість фахівців виявляється неготовою до впровадження ефективної соціально-педагогічної діяльності, яка дозволила б зробити процес соціалізації вихованців цілеспрямованим та систематичним.

Професійна підготовка кадрів виступає одним з провідних завдань кожної держави, особливо якщо мова йдеться про підготовку майбутніх фахівців до роботи з дітьми групи ризику, зокрема дітьми-сиротами. Реальна практика засвідчує відсутність комплексної роботи з вихованцями в умовах дитячих будинків щодо їх успішного соціального зростання, натомість, загальновідомим є той факт, що етап дошкільного віку є найбільш сензитивним щодо розвитку всіх сфер особистості, у тому числі і соціальної.

Таким чином, нагальна потреба у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в дитячих будинках зумовлена наявними протиріччями між:

- потребою суспільства у вихованні гармонійно розвиненої особистості, здатної до відтворення соціального досвіду та творчої реалізації себе у соціумі та відсутністю належної кваліфікованої підготовки фахівців, які б розуміли особливості розвитку дітей-сиріт дошкільного віку в умовах обмежених соціалізаційних впливів та були здатні до впровадження ефективної соціально-педагогічної підтримки процесу їх соціалізації;
- необхідністю спеціальної підготовки майбутніх фахівців до практичної діяльності з дітьми-сиротами дошкільного віку в державних закладах опіки та відсутністю науково-методичного підґрунтя для її ефективного здійснення.

Окреслені протиріччя зумовлюють необхідність упровадження наскрізної підготовки студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” із залученням їх до різних видів діяльності в умовах університетської освіти з метою їх кваліфікованої підготовки до роботи в дитячих будинках.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що вітчизняні та зарубіжні вчені займаються активним пошуком оптимальних шляхів підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми-

сиротами, про що свідчить дослідження, присвячені різним аспектам проблеми: актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми групи ризику (М. Галагузова, О. Гура, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, С. Харченко), технології підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, що залишились без батьківського піклування (О. Кириченко, Л. Куторжевська, І. Манохіна), закордонний досвід підготовки фахівців до роботи з вихованцями інтернатних закладів (Л. Калашник).

Відзначимо, що у науково-педагогічній літературі досить широко висвітлена проблема підготовки фахівців до роботи з дітьми-сиротами молодшого шкільного та підліткового віку, натомість, дошкільний вік залишається поза увагою. Очевидно, що підготовка соціальних педагогів у ВНЗ потребує впровадженні послідовної, систематичної роботи з майбутніми фахівцями, що дозволило б суттєво збагатити їх практичний досвід щодо підтримки процесу соціального становлення дітей-сиріт саме на етапі дошкільного віку в умовах дитячих будинків.

Тому **мета статті** полягає у висвітленні деяких аспектів підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності з вихованцями дитячих будинків на етапі дошкільця.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків передбачає поступове формування у них певних компонентів як особистісного, так і професійного характеру, що детерміновано низкою факторів:

- особливим статусом дітей-сиріт, життєдіяльність яких відбувається в умовах державних закладів опіки, що зумовлено відсутністю батьківської турботи та ласки, негативними наслідками впливу материнської депривації;
- соціально-психологічними особливостями розвитку дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки, що виявляються через слабку адаптованість до соціального середовища, відсутність навичок взаємодії з оточуючими, порушеннями у процесі соціалізації, що спровоковано відхиленнями у когнітивній, емоційній, вольовій, особистісній сферах розвитку тощо;
- специфічними умовами соціального середовища дитячих будинків, що виявляються в певній ізольованості, обмеженому колі агентів соціалізації для вихованців, домінуванні жорсткого режиму та надмірній опіки вихованців [1; 2].

Специфіка роботи з дітьми-сиротами в дитячих будинках зумовлює необхідність підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки з орієнтацією на успішне соціальне становлення дітей-сиріт дошкільного віку, їх успішну адаптацію до широкого соціуму в майбутньому.

Зважаючи на умови соціального середовища дитячих будинків та обмежене коло спілкування дітей-сиріт, соціальний педагог посідає одне



з провідних місць серед агентів соціалізації для вихованців поряд з вихователями. Саме тому, його діяльність має бути зорієнтована на особистість дитини, з урахуванням ідей гуманізму та дитиноцентризму, з одного боку, та слугувати прикладом для наслідування – з іншого. З огляду на це, провідним компонентом підготовки майбутніх фахівців слід визначити *аксіологічний*, що віддзеркалює гуманістичну спрямованість його особистості, орієнтацію на загальнокультурні цінності суспільства, любов та повагу до дітей. „Що найголовніше було в моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей”, – писав В. Сухомлинський [3, с. 56]. В умовах ізольованості дитячих будинків та негативних наслідків розлуки із сім'єю дитина-сирота особливо гостро відчуває брак адекватних взаємин з дорослим, його підтримки та позитивного життєво прикладу, що ставить на перше місце формування високих моральних цінностей у майбутніх соціальних педагогів.

Важливим компонентом комплексної підготовки майбутніх спеціалістів, на нашу думку, виступає *когнітивно-операційний*, що відображає ті знання, уміння та навички, що є ключовими для роботи з дітьми-сиротами. Серед них важливими є знання:

- основ державної політики щодо соціального захисту дітей групи ризику на різних рівнях;
- з основ педагогіки, психології, вікової психології, соціальної психології, психодіагностики, соціології, правознавства;
- теорії та практики соціальної педагогіки, основ проектування соціально-педагогічних технологій [4, с. 39].

У своєму дослідженні О. Карепенко доводить необхідність формування методологічних, теоретичних та методичних знань у студентів, що відображає не лише засвоєння окремих тем з тих чи інших предметів, а передбачає формування системи знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності [5, с. 33].

Для роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків майбутні фахівці мають опанувати низку вмій та навичок, серед яких провідними є такі:

- комунікативні – для налагодження стосунків з дітьми-сиротами, педагогічним колективом, адміністрацією та іншими соціальними інститутами [6];
- аналітичні – для аналізу сучасних тенденцій, що відбуваються в соціумі на різних рівнях; визначення проблеми кожної окремої дитини-сироти з метою подальшого її вирішення;
- діагностичні – для ефективного визначення реального стану розвитку та виховання дітей-сиріт в умовах дитячих будинків, ступеня впливу різних видів депривацій на особистість дитини; проміжної діагностики умов соціального середовища дитячого будинку для корекції їх негативного впливу на соціальне зростання вихованців;

- прогностичні – для ефективного планування поетапної соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами; прогнозування ймовірних наслідків та результату діяльності;
- організаторські – для координації дій суб'єктів соціально-педагогічної діяльності щодо роботи з дітьми-сиротами; встановлення зв'язків з різними соціальними інституціями, залучення волонтерів, меценатів тощо;
- управлінські – для спрямування позитивних впливів різних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності в умовах дитячих будинків на досягнення єдиної мети;
- рефлексивні – для самоаналізу власної діяльності з метою подальшої корекції результатів та знаходження оптимальних форм та методів взаємодії з суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в умовах дитячого будинку [5; 7].

Робота соціального педагога в умовах державних закладів опіки безпосередньо пов'язана із значним психологічним навантаженням, а цілковита особистісно-емоційна включеність фахівців у проблеми вихованців вимагає постійної саморегуляції поведінки та емоційної стійкості. Тому, *емоційно-вольовий* компонент підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків спрямований на формування таких психологічних характеристик фахівців, як: емоційна рівновага, емоційний самоконтроль, терпіння, емпатія, психічна стресостійкість, наполегливість тощо.

Цілком очевидно, що не лише професійні, а й особистісні якості людини впливають на здатність реалізовувати себе у тому чи іншому виді діяльності. Тому, важливим компонентом підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з вихованцями дитячих будинків виступає *особистісний*, що передбачає розвиток певних якостей особистості, зокрема: доброта, уважність, активність, справедливість, тактовність, оптимізм, зовнішня привабливість, уміння переконувати тощо.

Формування окреслених компонентів у майбутніх соціальних педагогів в освітньому процесі є одним з провідних завдань вищого навчального закладу, що вимагає запровадження додаткових програм, спецкурсів, які будуть орієнтовані на теоретико-практичну підготовку спеціалістів до роботи з дітьми-сиротами саме дошкільного віку, життєдіяльність яких протікає в умовах дитячих будинків. Ефективною, на нашу думку, стане наскрізна підготовка студентів починаючи з перших років навчання, що буде включати різні види діяльності в умовах університетської освіти, зокрема: *навчальну, навчально-практичну, науково-дослідну та волонтерську*.

Провідною метою університетської підготовки фахівців до роботи з дітьми-сиротами має виступити становлення професійної компетентності майбутнього соціального педагога, здатного до адекватної взаємодії з

дітьми-сиротами дошкільного віку в умовах дитячих будинків для забезпечення їм педагогічно виваженої соціалізації та соціальної адаптації до умов відкритого соціуму.

Очевидно, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротам має здійснюватись не лише у процесі викладання дисциплін фахового спрямування, а й пронизувати предмети інших циклів. Грунтовний аналіз навчальних планів спеціальності „Соціальна педагогіка” освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр” та „спеціаліст” дає змогу визначити шляхи оптимізації підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків шляхом включення різних форм роботи упродовж всього періоду університетського навчання (див. табл. 1).

**Таблиця 1**

**Форми та зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків**

Курс	Навчальна діяльність	Навчально-практична діяльність	Науково-дослідна діяльність	Волонтерська діяльність
1	Вікова та педагогічна психологія (Лекція „ <i>Особливості психосоціального розвитку дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків</i> ”) Соціальна молодіжна політика (Відео ролік „ <i>Соціально-правове становище дітей-сиріт у сучасній Україні</i> ”)	Соціально-обслуговуюча практика (практика у дитячому будинку з метою ознайомлення з умовами соціального середовища дитячих будинків)	Виступ на щорічних Днях науки, Педагогічних читаннях з проблеми	Організація свят у дитячих будинках, проведення колективних ігор
2	Соціальна педагогіка (Лекція „ <i>Професіограма соціального педагога дитячого будинку</i> ”) Основи соціально-правового захисту особистості (Практичне заняття „ <i>Соціальні гарантії для дітей-сиріт у сучасній Україні</i> ”)	Соціально-виховна практика (практика у дитячому будинку в якості вихователя та соціального педагога; практика у дитячих оздоровчих таборах з вихованцями дитячих будинків)	Виступ на щорічних Днях науки, Педагогічних читаннях з проблеми; Написання статті з проблеми до Збірки молодих дослідників	Індивідуальна робота з вихованцями, проведення колективних занять, ігор, вправ, організація виховних заходів
3	Правознавство (Диспут „ <i>Чи</i>	Корекційно-	Написання	Патронаж 1-2

Курс	Навчальна діяльність	Навчально-практична діяльність	Науково-дослідна діяльність	Волонтерська діяльність
	<i>потрібна нам ювенальна юстиція?")</i> Соціальна психологія (Круглий стіл „Свої та чужі” (формування почуття „Ми” у вихованців дитячих будинків) Соціальна педагогіка (Зустріч із соціальним педагогом дитячого будинку) Технології соціально педагогічної діяльності (Лекція „Інноваційні технології роботи з дітьми-сиротами”)	реабілітаційна практика (Корекція негативних наслідків материнської депривації у дітей-сиріт з використанням лого-, арт-, казко-, музикотерапії тощо )	курсової роботи з проблеми; Участь у семінарах, круглих столах, присвячених проблемі сирітства	вихованців, організація свята до їх Днів народження; проведення міні-тренінгів з дітьми
4	Основи соціалізації особистості (Круглий стіл „Особливості соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку”) Соціально-педагогічна робота у закладах освіти (Лекція „Особливості соціально-педагогічної діяльності в дитячих будинках”)	Консультативна практика (Консультація вихованців з метою профілактики негативної поведінки)	Написання курсової роботи з проблеми; Участь у науково-практичній конференції, присвяченій проблемі сирітства	Патронаж 1-2 вихованців; проведення індивідуальної та групової роботи з вихованцями
5	Технологія проведення соціально-психологічного тренінгу (Проведення тренінгів ”Суб’єкт – суб’єктні стосунки в системі „педагог – дитина”; „Профілактика професійного вигорання у роботі соціального педагога дитячого будинку”) Спецкурс „Діти-сироти”	Комплексна практика (робота у дитячому будинку з виконання обов’язків соціального педагога)	Написання дипломної роботи з проблеми; Написання статті з проблеми фахового періодичного видання	Допомога соціальному педагогу у розробці навчально-методичного забезпечення; проведення соціально-педагогічної діяльності з пед. колективами дит. будинків

Отже, насичення змісту дисциплін різних циклів та всіх видів практик додатковими формами роботи зі студентами з проблеми сирітства дозволить здійснювати більш ефективну теоретико-практичну підготовку майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в дитячих будинках. Залучення студентів до науково-дослідної та волонтерської діяльності дасть змогу підвищити рівень умотивованості майбутніх фахівців до ефективної роботи з дітьми-сиротами, краще

усвідомити їх потреби на етапі дошкільного віку для ефективної подальшої роботи в державних закладах опіки.

Таким чином, специфіка виховання дітей-сиріт в умовах дитячих будинків зумовлює необхідність комплексної підготовки майбутніх соціальних педагогів, орієнтованої на задоволення соціальних потреб вихованців з метою їх успішної соціалізації та адаптації до соціуму в майбутньому. Наскрізна підготовка фахівців із залученням їх до різних видів діяльності протягом усього періоду навчання в університеті дасть змогу майбутнім соціальним педагогам ефективно проваджувати соціально-педагогічну діяльність з дітьми-сиротами дошкільного віку в умовах дитячих будинків.

Подальше дослідження проблеми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні соціально-педагогічної технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Прихожан А. М.** Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
- 2. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Ш. Шахманова ; под ред. С. А. Козловой. – М.: Издат. центр “Академия”, 2005. – 192 с.
- 3. Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну [Текст] / В. А. Сухомлинский. – 5-е изд. – К.: Радянська школа, 1974. – 588 с.
- 4. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: Сфера, 2011. – 482 с.
- 5. Карпенко О. Г.** Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : моногр. / О. Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с.
- 6. Гура О. І.** Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. І. Гура. – Харків, 2000. – 290 с.
- 7. Куторжевська Л. І.** Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Куторжевська. – К., 2004. – 254 с.

#### **Рудь М. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків**

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки до роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячих будинків. Визначено та охарактеризовано провідні компоненти підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з сиротами; запропоновано форми залучення студентів до різних видів діяльності

(навчальної, навчально-практичної, науково-дослідної та волонтерської) упродовж університетського навчання.

*Ключові слова:* майбутні фахівці з соціальної педагогіки, діти-сироти, дитячий будинок, професійна готовність.

**Рудь М. В. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами в условиях детского дома**

Статья посвящена проблеме подготовки будущих специалистов в сфере социальной педагогики к работе с детьми-сиротами в условиях детского дома. Определены и характеризированы главные компоненты подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами, предложены формы привлечения студентов к различным видам деятельности (учебной, учебно-практической, научно-исследовательской и волонтерской) в течение всего периода обучения в университете.

*Ключевые слова:* будущие специалисты в сфере социальной педагогики, дети-сироты, детский дом, профессиональная готовность.

**Rud M. V. Preparation of future social teachers to work with children-orphan in the conditions of child's house**

The article is devoted to the problem of preparation of future specialists in the field of social pedagogic to work with children-orphan in the conditions of child's house. The main components of preparation of future social teachers to work with children-orphan are determined and characterized, the forms of bringing in of students are offered to the different types of activity (educational, educational-practical, research and volunteer) during all period of educating in the university.

*Key words:* future specialists in the field of social pedagogic, children-orphan, child's house, professional readiness.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.31:316.362-053.2-058.862:330.526.39

**Я. І. Юрків**

**ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ  
З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутне української нації залежить від змісту цінностей, що закладаються у світоглядні орієнтації молодих людей та від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Перебудова національної системи освіти в

умовах становлення демократичного суспільства та ринкових відносин потребує створення надійної системи соціального захисту учасників навчально-виховного процесу, – вказується у державній національній програмі „Освіта України XXI століття” [1].

Основні завдання, які покликані вирішувати вищі навчальні заклади, випливають із головної мети виховання, а саме: підготовка свідомої інтелігенції, оновлення і збагачення інтелектуального генофонду націй; формування чіткої громадянської позицій; прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи; створення умов для розвитку загальної культури студентства, збагачення його естетичного досвіду; формування у молодих людей потреби у здоровому способі життя, зміцнення престижності здоров'я [2].

Навчальний процес має організовуватися з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості, яка здатна постійно оновлювати свої професійні знання та швидко адаптуватися до змін і розвитку відносин у сфері професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

Останнім часом помітно активізувалося вивчення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів. Загальнотеоретичний підхід до змісту і технології професійної підготовки педагога закладений у працях А. Арсенєва, М. Болдирєва, З. Ільїна, В. Кан-Каліка, І. Колеснікової, Е. Леванової, М. Левіної, А. Міщенко, А. Мудрика, А. Сластеніна, Н. Щуркової та ін. Проблеми теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності розглянуто у працях Б. Ананєєва, Н. Левітова, Б. Ломова, М. Дьяченко та ін. Визначення готовності до професійної діяльності взагалі і до педагогічної зокрема, виявлення її специфічних показників знайшли відображення у працях О. Бондарєвської, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Л. Міщенко, А. Пуні, П. Решетнікова, О. Рогова, Ю. Тюнникова, Л. Спіріна, Ф. Хакунової та ін.

Аналіз існуючих концепцій професійної підготовки фахівців для соціальної сфери свідчить про наявність цікавих досліджень. Теоретичні основи становлення професії „соціальний педагог” закладені в дослідженнях В. Бочарової, Б. Битінаса, Б. Вульфо́ва, М. Галагузової, В. Гу́рова, І. Загвязинського, А. Іващенко, Н. Клушиної, Р. Куліченко, В. Масленнікова, А. Монастирського, Л. Оліфіренко, А. Панова, Н. Сажиної, І. Спіріної, М. Філонова, А. Фокіна, Т. Яркіної та ін.

Проблема підготовки соціальних педагогів розглянута у низці зарубіжних досліджень, що мають для нас як теоретичне і практичне значення Л. Билквіст, А. Вагнер, А. Маслоу, М. Міллер, К. Роджерс, Н. Юнсон, Д. Баріс, Д. Динкмейер, Гюмаккєй та ін.

Окремі аспекти питань соціально-педагогічної роботи з людьми з обмеженими можливостями, в тому числі з дітьми-інвалідами, на

сучасному етапі розкриті в працях Ю. Баусова, Л. Буданової, Р. Головіної, Є. Маскжовой, М. Семаго та ін.

Проведений нами аналіз матеріалів досліджень з проблем підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що їх підготовка не повною мірою орієнтована на роботу з дітьми з обмеженими можливостями, практично не порушується питання про специфічні особливості і труднощі, з якими стикається фахівець, який працює з даною категорією дітей. Вивчення ситуації професійної підготовки свідчить про те, що рівень професійної компетентності студентів не забезпечує повною мірою необхідний ступінь готовності фахівців до виконання всієї сукупності ролей і функцій в роботі з дітьми-інвалідами. Це, безсумнівно, ускладнює процес адаптації випускників до професійної діяльності в освітніх установах, закладах соціального захисту для дітей-інвалідів, в сім'ях, які мають дітей-інвалідів. Таким чином, є всі об'єктивно-суб'єктивні підстави, що свідчать про актуальні потреби в розробці теоретичних і практичних шляхів вдосконалення професійної підготовки соціального педагога, готового до роботи з дітьми інвалідами. Тому метою нашої статті є підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Для забезпечення ефективної фахової підготовки соціального педагога очевидно, що у студентів має бути сформоване цілісне бачення своєї професії, яке досягається за рахунок інтеграції мети вивчення кожного предмета у ВНЗ в єдину наскрізну мету підготовки майбутнього фахівця. Ця мета – сформулювати на основі розвитку компетентності та творчості студентів такі професійні риси особистості, які дадуть їй змогу легко адаптуватися до різних умов діяльності, здійснювати власну педагогічну діяльність на основі гармонійного узгодження особистісних та суспільних мотивів, спрямовувати її на розвиток своїх вихованців та суспільства [3].

На вузівському етапі, як стверджує Г. Васянович, головна увага повинна зосереджуватись не стільки на тому, щоб студент засвоїв необхідну інформацію, виробив певні навички, скільки на формуванні потреби у діях, у постійному прагненні до професійного зростання [4].

Фахівець із соціальної та соціально-педагогічної роботи наділений різноманітними посадовими обов'язками. Основні з них такі:

- володіти основами пенсійної справи, соціального захисту сімей з дітьми, інвалідів, одиноких та інших соціально незахищених громадян;
- виявляти на підприємствах, в мікрорайонах, селах сім'ї, окремих осіб, які потребують соціально-медичної, юридичної, психолого-педагогічної, матеріальної та іншої допомоги, охорони морального, фізичного і психічного здоров'я;
- встановлювати причини виникаючих у них труднощів, конфліктних ситуацій, в т.ч. за місцем роботи, навчання тощо, допомагати їм у розв'язанні існуючих проблем, працевлаштуванні,



соціальному захисті;

- сприяти інтеграції діяльності різних державних і громадських організацій та установ по наданню необхідної соціально-економічної допомоги населенню;

- проводити психолого-педагогічні та юридичні консультації з питань сім'ї і шлюбу, виховну роботу серед дітей, схильних до правопорушень;

- надавати допомогу в укладанні угод про надомну працю батькам, що мають неповнолітніх дітей, інвалідам, пенсіонерам;

- виявляти і надавати підтримку дітям та дорослим, яким потрібна опіка і піклування, влаштування у лікувальні й навчально-виховні заклади, матеріальна, соціально-побутова та інша допомога;

- організовувати громадський захист неповнолітніх правопорушників при необхідності – брати в ньому особисту участь;

- сприяти створенню і діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, юнацьких, підліткових, дитячих об'єднань, асоціацій, клубів за інтересами;

- брати участь в роботі з соціальною адаптації і реабілітації осіб, які повернулися з спеціальних навчально-виховних установ і місць позбавлення волі, розв'язанні інших гострих соціальних проблем.

У контексті дослідження підвищення ефективності підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми-інвалідами проаналізуємо особливості реалізації функцій соціального педагога, що пов'язані із роботою з дітьми-інвалідами.

Діагностична функція соціального педагога полягає у вивченні особливостей сім'ї, групи людей, ступеню й спрямованості впливу на них мікросередовища і постановці відповідного „соціального діагнозу”. З його врахуванням прогнозується розвиток подій, процесів, моделі соціальної поведінки дітей-інвалідів. В разі потреби використовуються закони і правові акти з метою надання допомоги і підтримки дітей-інвалідів, їхнього захисту. Соціальний педагог сприяє організації соціальних служб на підприємствах за місцем проживання, залучає до їх роботи громадськість, спрямовує їхню діяльність до надання різних видів допомоги і соціальних послуг дітям-інвалідам. Велику увагу він приділяє попередженню і профілактиці негативних явищ, приводячи в дію різні механізми (юридичні, психологічні, медичні, педагогічні та ін.), організовуючи відповідну допомогу дітям-інвалідам, що її вкрай потребують.

Безпосередня соціально-медична функція працівника соціальних служб полягає в організації роботи з профілактики здоров'я, засвоєння навичок трудотерапії та ін.

Багатопланова його соціально-педагогічна функція: виявляти інтереси й потреби дітей у різних видах діяльності (культурно-освітній,

спортивно-оздоровчій, науково-технічній) і залучати до роботи з ними відповідні установи, творчі спілки та асоціації та ін.

Суть психологічної функції – застосування різних видів консультування і корекції міжособистісних стосунків, сприяння соціальної адаптації інваліда, допомога в соціальній реабілітації всім нужденним.

Чільне місце в діяльності соціального педагога займає соціально-побутова функція, що полягає у необхідній допомозі й підтримки дітям-інвалідам в поліпшенні їх житлових умов, облаштуванні, веденні домашнього господарства тощо.

Комунікативна функція передбачає встановлення контактів з клієнтами, організацію обміну інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії сприймання і розуміння іншої людини.

Вже із стислої характеристики функцій видно, якими різними видами діяльності доводиться займатися соціальному педагогові. При розв'язанні соціальних проблем він має бути і соціологом, і психологом, і лікарем, і правознавцем. Можна виділити такі три головні підходи, до яких він часто вдається.

Виховний – виконання ролі вчителя, консультанта, експерта. Соціальний педагог дає поради, навчає вмінню, моделюванню і демонстрації правильної поведінки, встановлює зворотній зв'язок, застосовує рольові ігри, як метод навчання.

Наступний підхід зводиться до ролі помічника, прихильника або посередника в подоланні апатії чи дезорганізації особи, коли їй це зробити самій важко. Діяльність соціального педагога за такого підходу спрямована на пояснення поведінки, обговорення альтернативних варіантів, з'ясування ситуацій, підбадьорювання і мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта.

Адвокативний підхід застосовується тоді, коли треба юридично захистити громадянина чи групу людей (подання об'єктивної інформації, співпраця з адвокатом, допомога клієнтові в усвідомленні прав і обов'язків, добір документально обґрунтованих звинувачень і т.д.).

Соціальний педагог відіграє активну роль в плануванні, узгодженні дій різних систем соціальної допомоги населенню. Він справляє безпосередній вплив на особу чи групу людей. Це не стільки виховний, словесний, як діяльний процес, створення умов для розвитку особи чи системи, просування до наміченої мети з допомогою відповідних засобів і методів. Цей процес – взаємодія (інтеракція), тобто вплив на свідомість клієнта соціального педагога та інших факторів, його прихильне і правильне сприймання і відповідне реагування, ставлення до суб'єктів впливу, тобто зворотна дія, координування, коригування взаємних зусиль.

Джерелами впевненості соціального педагога у праві справляти такий вплив є його знання та досвід, поінформованість, узаконені повноваження, статус і репутація, харизматичні дані, особиста

привабливість, благородство та інші риси. Вони набуваються у процесі навчання, самовиховання, життєвої практики. Фундаментальне значення мають знання і досвід, на них ґрунтується вміння впливати на інших людей. Багато важать, зокрема, здібності, навички інтерв'ювання, тактовного надання підтримки, встановлення зворотного зв'язку, послідовність і наполегливість, терпеливість і витримка, самоконтроль, щира зацікавленість, спрямовані на досягнення перемін у поведінці та стосунках між соціальним педагогом і клієнтом.

Знання потрібні для забезпечення диференційованого підходу до людей, вивчення і розуміння інтересів і потреб особи на різних етапах життєвого шляху, кризових станів, наслідків фізичних і психічних розладів.

Знання і досвід важливі для спеціалізації соціального педагога, наприклад, в наданні допомоги бідним і безпритульним, роботі з дітьми-сиротами, у профілактиці правопорушень, роботі з дітьми-інвалідам тощо. Така спеціалізація вимагає знань відповідних теорій і концепцій, опори на емпіричні дослідження, вміння проаналізувати конкретну ситуацію, розробити програму дій, вибрати ефективні методи, врахувати існуючі закони тощо.

Ці знання, вміння і досвід вкрай важливі в управлінні діяльністю соціальних служб, доборі кадрів для них і застосуванні новітніх технологій.

Особлива сфера діяльності соціального педагога орієнтація в проблемах моделювання і прогнозування наступного розвитку і функціонування соціальних систем: сім'ї, груп, спільностей. Тут потрібні знання структур і процесів, що справляють вплив на процедуру прийняття рішень, використання владних повноважень, а комунікативні функції, рольові позиції, їх можна буде здобути у відповідних навчальних курсах (з соціології, соціального управління), а також під час практики, передусім виробничої.

І, звичайно, фахівець високої кваліфікації повинен володіти знаннями джерел і систем забезпечення соціальними послугами за місцем проживання людей (лікарень, шкіл, державних органів, приватних підприємств), знати умови, напрями, специфіку діяльності цих систем, способи виходу на них, думку і ставлення до них клієнтів, їхні можливості, регламентуючі засади і т.д., щоб вільно орієнтуватись і комплексно з ними співпрацювати.

Сприймання людьми навколишнього світу, а також їх поведінка певною мірою залежить від рівня інформованості. Мова іде про широкий кругозір соціального педагога, який не обмежується суто професійними обов'язками. Обізнаність в багатьох сферах суспільного життя сприяє поверненню й довіри до нього з боку клієнтів, підкріпленні у них впевненості в тому, що вони отримують всебічну допомогу.

Таким чином, соціальний педагог повинен:

1) мати добру професійну підготовку, знання з різних галузей правознавства, соціології, психології, педагогіки, фізіології, демографії і статистики, інформатики, економіки і управління;

2) володіти високою загальною культурою, розумітися в літературі, музиці, живописі та інших видах мистецтва;

3) бути добре поінформованим про сучасні політичні, економічні, соціальні процеси в суспільстві, мати широку обізнаність про різні соціальні групи населення;

4) вміти передбачати наслідки своїх дій, не йти сліпо за клієнтом, а проводити в життя свою продуману й послідовну лінію;

5) володіти певною соціальною пристосованістю, враховувати різноманітність контингенту, що потребує допомоги, вміло контактувати і привертати до себе „важких” підлітків, сиріт, інвалідів, безробітних, одиноких, людей похилого віку, які перебувають на реабілітації тощо.

Головне для майбутніх фахівців із соціально-педагогічної роботи – мислити системно, діалектично, не втрачати цілого за частковим, бачити завжди клієнта з усіх боків, а не симптоми чи окремі ознаки його занедужання і втрати опори в сім'ї, на роботі, в побуті, у суспільстві. Теоретичні дисципліни допоможуть поєднати частини в ціле, дотримуючись принципу діалектичної єдності в підході до людини і суспільства. Соціальний і науковий прогрес коригуватиме зміст і методику фахівця цього профілю, критерії оцінки знань і навичок, найбільш раціональні шляхи і методи їх засвоєння.

Зміст підготовки соціальних педагогів – це те, чому навчати. Наразі можна виділити такі підходи до формування змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ, які доцільно узагальнити:

1) теорії формальної та матеріальної освіти, які вимагають на практичному матеріалі та реальних знаннях формувати розумові вміння, а творчість стає можливою тільки на основі репродукції;

2) теорія змісту освіти І. Лернера, за якою цей зміст має включати: знання та способи дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до засвоюваного. Це зумовлює існування освітньої, виховної і розвивальної функцій процесу навчання фахівців; вимог до знань, умінь, навичок, творчості, професійних якостей і властивостей особистості як певного переліку, що відбиває готовність до розв'язання професійних задач;

3) теорія змісту освіти, де є розподіл на дисципліні з провідним компонентом „знання”, „способи дій”, „знання + способи дій”, „художній образ”, що означає необхідність включення до навчального плану предметів, які ускладнюються поступово від знань до способів дій; а якщо ми хочемо мати не вузького фахівця, а думаючого спеціаліста, то в усі рівні підготовки треба додати предмети з провідним компонентом „художній образ”;

4) компетентнісний підхід до підготовки соціальних педагогів, який дозволив би поділити зміст підготовки на предмети, які формують:

а) ключові компетентності – це цикл гуманітарної, соціально-економічної і природничонаукової предметної підготовки. Тоді кожен предмет має формувати якусь певну компетентність, мати професійну спрямованість, якщо ще не професійні вміння;

б) базові компетентності, які відбивають будову професійної діяльності, її специфіку, відмінність від педагогічної, психологічної, правової діяльності. Тут потрібна професійно орієнтована підготовка з предметами всіх типів;

в) спеціальні компетентності, які відбивають специфіку конкретної предметної чи надпредметної сфери професійної діяльності, реалізують базові і ключові компетентності в конкретній області діяльності – тобто в спеціалізації.

На результативність професійної підготовки майбутніх фахівців впливає навчально-виховний процес вищого навчального закладу найбільш вагомими підвалинами якого є: загальнопедагогічні принципи (науковості, культуровідповідності, гуманізації, професійної спрямованості та ін.). Натомість універсальність є специфічною вимогою, що ґрунтується, з одного боку, на багатоаспектному предметному змісті соціально-педагогічної діяльності, а з іншого, – сприянні гуманізації дозвілля, до якого має адаптуватися дитина-інвалід. Цей принцип вимагає, принаймні, трьох моментів: усвідомлення студентами на рівні переконань ємності соціально-педагогічної дійсності, що „породжує” проблеми вихованців; вироблення цілісного бачення особистості дитини-інваліда; актуалізації потреби майбутнього соціального педагога в особистісно-професійному самовдосконаленні, оскільки опановує професію, що передбачає різнопланові професійні ролі.

Принцип контекстуальності тлумачиться згідно концепції контекстного навчання (А. Вербицький) та з урахування своєрідності „професії захисту”, передбачає спрямованість університетського навчання студентів на розвиток їхньої здатності розуміти відтінки різнопланових, унікальних соціально-педагогічних ситуацій вихованців, їхніх соціальних проблем, що потребують компетентного втручання фахівця. Розгортання ідеї контекстуальності в навчально-професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів сприяє їхньому максимальному наближенню до виконання соціально-професійного призначення.

Інтегративність осмислюється як важливий принцип побудови моделі процесу формування професійних умінь студентів, оскільки в ньому сконденсовано своєрідність їхньої соціально-педагогічної діяльності, що, з одного боку, пов'язана з багатоаспектністю проблем вихованців, а отже, – актуалізацією інтегрування наукових знань з різних предметів галузей, з іншого, – нагальною потребою у запровадженні майбутнім фахівцем саме інтегрованих умінь, оскільки він вчиняє

одночасні дії в межах різних підсистем („вихованець – сім'я”, „вихованець – особистість дорослого”, „вихованець – однолітки” тощо).

Отже, у змісті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-інвалідами важливим є засвоєння сутності професійної діяльності із дітьми-інвалідами, формування професійної культури студента, забезпечення особистісного розвитку студента, посилення ролі практики та самостійної роботи студента.

З погляду підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-інвалідами проаналізуємо зміст соціально-педагогічних дисциплін.

Основи оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що забезпечують розвиток їхньої готовності до соціально-педагогічної діяльності з дітьми-інвалідами, повинні закладатися у процесі вивчення навчальної дисципліни „Вступ до спеціальності” при розгляді питань: професійні функції соціального педагога, посадові обов'язки соціального педагога, професійні знання та уміння фахівця соціально-педагогічної роботи, основні підходи у роботі соціального педагога: виховний, фасилітативний, адвокативний, когнітивний, операційний, характеристика групи потенційних клієнтів соціального педагога, особливості їх життєдіяльності, основні причини, через які людина стає потенційним клієнтом соціального педагога.

У процесі вивчення навчальної дисципліни „Соціальна педагогіка” студенти знайомляться із основними поняттями соціальної педагогіки (соціалізація, соціальна адаптація, соціальна профілактика, соціальна реабілітація), тобто тими процесами, які є важливими у роботі із дітьми-інвалідами. Важливими з погляду формування готовності до роботи із дітьми-інвалідами є такі теми: „Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю” (вивчення питання щодо особливостей соціально-педагогічної роботи з проблемними сім'ями); „Соціально-психологічний портрет особистості з обмеженими функціональними можливостями” (розглядаються такі питання: поняття інвалідності, характеристика видів відхилень у здоров'ї, типологія інвалідності, характеристика видів відхилень у здоров'ї, правила реабілітації дітей з обмеженою дієздатністю); „Характеристика моделей соціальної підтримки осіб з обмеженою дієздатністю” (висвітлюються такі проблеми: характеристика сегрегаційного та інтеграційного підходів щодо вирішення проблем людей з обмеженими функціональними можливостями, особливості медичної, політико-правової та соціальної моделей підтримки осіб з обмеженою дієздатністю, зміст та форми соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями в межах соціальної моделі).

Правові основи знань щодо роботи з дітьми-інвалідами закладаються у процесі вивчення навчальної дисципліни „Основи соціально-правового захисту особистості” через вивчення таких тем: „Взаємодія соціального педагога та ЗМІ у забезпеченні прав дитини”

(розглядаються питання висвітлення теми дітей з обмеженими можливостями, про рівність і недискримінацію дітей); „Соціальний захист і держава допомога окремим категоріям дітей та молоді”, серед питань якої: міжнародні документи про правовий захист дітей-інвалідів; законодавче вивчення дітей-інвалідами; забезпечення прав дітей-інвалідів на навчання, працю, матеріальне, соціально-побутове та медичне обслуговування; соціально-правова допомога сім'ям з хворими дітьми.

Певні можливості для формування готовності до роботи з дітьми-інвалідами має навчальна дисципліна „Етика соціально-педагогічної діяльності”, зокрема у процесі вивчення теми „Етика взаємовідносин з клієнтами”, коли розглядається питання щодо особливостей взаємин соціального педагога при наданні допомоги людям з фізичними та психічними обмеженнями.

Найбільш повні знання та можливості для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-інвалідами дає навчальна дисципліна „Технології соціально-педагогічної діяльності”, у змісті якої виділяється модуль: „Технології організації соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів”, що передбачає серед інших тем і теми, пов'язані із роботою із дітьми-інвалідами: „Технології соціально-педагогічної роботи з сім'єю” (питання: типологія видів сімей, що потребують допомоги та підтримки соціального педагога; технології соціальною патронажу, інспектування, нагляду; технології соціально-педагогічного сімейного консультування). У процесі вивчення теми „Технології соціально-педагогічного супроводу осіб з обмеженими можливостями” студенти знайомляться з такими аспектами роботи соціального педагога з дітьми-сиротами: технологічні основи здійснення соціально-педагогічного супроводу клієнтів з обмеженими можливостями; завдання соціального педагога в роботі з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями; технології вивчення особистості дітей з обмеженими можливостями, технології соціального супроводу даної групи клієнтів; реалізація соціально-психолого-педагогічних програм соціалізації дітей та молоді з обмеженими можливостями; програми „Разом заради розвитку”, „Крок за кроком”, форми і методи роботи соціального педагога в цих умовах; методи та форми соціально-педагогічної роботи Центрів реабілітації, спеціалізованих центрів з дітьми та молодими людьми з обмеженими функціональними та інтелектуальними можливостями; особливості соціального патронажу дітей з функціональними обмеженнями.

Таким чином, аналіз змісту соціально-педагогічних навчальних дисциплін показав, що розробниками Галузевого стандарту підготовки соціальних педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” передбачено достатньо тем для того, щоб випускники ВНЗ якісно готувалися до роботи з дітьми-інвалідами. Проте ці знання є розрізненими, тому у процесі організації навчально-виховного процесу

викладачі мають реалізовувати міжпредметні зв'язки, уникати дублювання розгляду окремих положень, постійно розширюючи знання студентів на основі узагальнення того матеріалу, що вивчався раніше в інших навчальних дисциплінах, залучати студентів до різноманітної як навчальної, так і позанавчальної діяльності з метою розвитку у них позитивної мотивації до роботи з різними категоріями населення та формування практичних умінь.

#### **Список використаної літератури**

**1. Державна** національна програма «Освіта. Україна ХІХ століття». – К. : Радуга, 1994. – 61 с. **2. Вітвицька С. С.** Практикум з педагогіки вищої школи: Навч. посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2005. – 396 с. **3. Беленька Г. В.** Інтегроване навчання: навч.-метод. посібник для аспірантів та магістрантів / Г. В. Беленька, І. О. Мордоус. – К. : НПУ, 2003. – 116 с. **4. Бойко М. Д.** Право соціального забезпечення України: Навч. посібник. Вид. 3-тє, доп. та перероб. / М. Д. Бойко. – К. : Атіка, 2006. – 380 с.

#### **Юрків Я. І. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями**

У статті розглядається підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, яка спрямована на: врахування змісту професійної діяльності соціального педагога з дітьми з обмеженими можливостями, що знаходить відображення у змісті соціально-педагогічних дисциплін, поєднанні методів навчання; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; організація художньо-творчої діяльності студентів.

*Ключові слова:* соціальний педагог, дитина з обмеженими можливостями, професійна підготовка.

#### **Юрків Я. И. Подготовка социальных педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями**

В статье рассматривается подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями, которая направлена на: учет содержания профессиональной деятельности социального педагога с детьми с ограниченными возможностями, что находит отражение в содержании социально-педагогических дисциплин, сочетании методов обучения; актуализацию рефлексивной способности студентов как субъектов профессиональной подготовки; организацию художественно-творческой деятельности студентов.

*Ключевые слова:* социальный педагог, ребенок с ограниченными возможностями, профессиональная подготовка.



**Yurkiv Y. I. Training of social teachers to work with children with disabilities**

The article considers the preparation of future social teachers to work with children with disabilities, which is aimed at: integration of the content of professional activity of a social pedagogue with children with disabilities, which is reflected in the content of socio-pedagogical disciplines, a combination of methods of learning; updating of the reflexive ability of students as subjects of vocational training; the organization of artistic and creative activities of students.

*Key words:* social pedagogue, child with disabilities, vocational training.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

**Відомості про авторів**

1. **Артюшенко Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Артюшенко Олександр Федорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
3. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
4. **Бадер Світлана Олександрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Бартош Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, завідувач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
6. **Безбородих Світлана Миколаївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Бережна Аліна Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
8. **Божко Єлизавета Анатоліївна** – викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Будаг'янець Тетяна Миколаївна** – фахівець вищої категорії, старший учитель, учитель-методист Комунального закладу „Луганська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 57”.
10. **Ваколя Зоряна Михайлівна** пошукувач кафедри педагогіки Ужгородського національного університету.
11. **Волков Володимир Леонидович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичного виховання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
12. **Демчак Маріанна Михайлівна** – аспірантка кафедри педагогіки Ужгородського національного університету.
13. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Дохоян Анна Меліксовна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.

15. **Єпіхіна Марина Анатоліївна** – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Желанова Вікторія В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Канюк Олександра Любомирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
18. **Ключан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
19. **Кобрій Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
20. **Коваленко Сергій Олегович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Ковальчук Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Максимовська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
24. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Марфинець Надія Василівна** – вчитель української мови та літератури Росошанської загальноосвітньої школи I – II ступеня Свалявського району Закарпатської області.
26. **Онищенко Катерина В'ячеславівна** – студентка 4 курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» Харківської державної академії культури.
27. **Опачко Магдаліна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Ужгородського національного університету.

28. **Плотніков Сергій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи Приазовського державного технічного університету.
29. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
30. **Роскопіна Юлія Олегівна** – аспірантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
31. **Рудь Марія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, начальник сектору ліцензування й акредитації відділу управління якістю планування навчального процесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Самарська Катерина Юріївна** – аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Сідун Лариса Юріївна** – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету.
34. **Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
35. **Стойка Олеся Ярославівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
36. **Терехова Ірина Михайлівна** – вчитель початкових класів МБОУ-гімназії № 1 м. Армавір.
37. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
38. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 19 (254) жовтень 2012**

**Частина III**

Відповідальні за випуск:  
к. п. н., доц. **О. Л. Караман**,  
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 31.07.2012 р. Підп. до друку 31.08.2012 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,81. Наклад 200 прим. Зам. № 150.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*