

Kuzmina, Olena V. [Hrsg.]
Projecting life competency of urban youth

Hameln : InterGING 2018, 364 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kuzmina, Olena V. [Hrsg.]: Projecting life competency of urban youth. Hameln : InterGING 2018, 364 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157078 - DOI: 10.25656/01:15707

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157078>

<https://doi.org/10.25656/01:15707>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

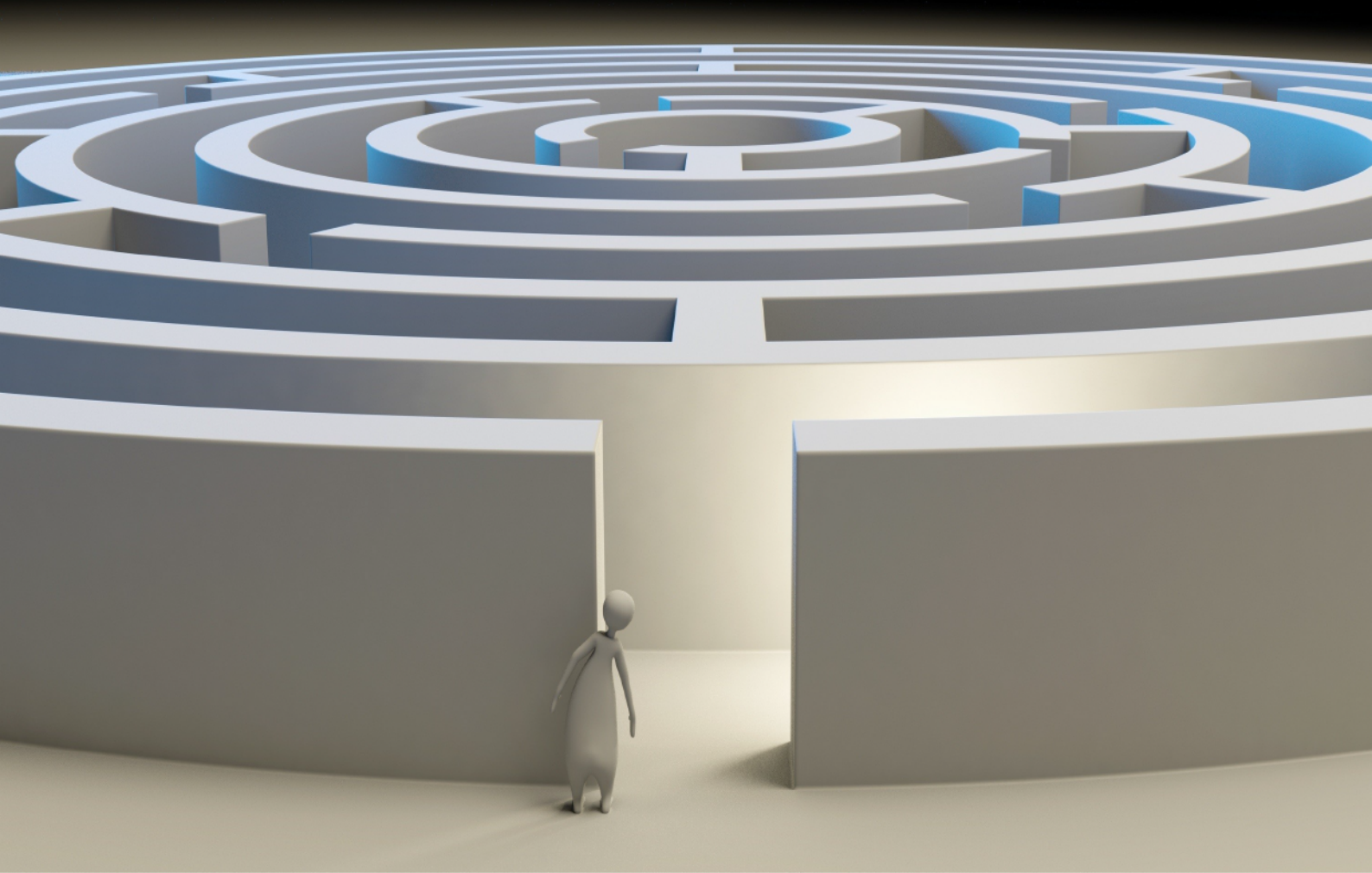


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

за наук. ред. проф. Кузьміної О.В.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de> .

Informazione bibliografica della Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek registra questa pubblicazione nella Deutsche Nationalbibliografie; dettagliati dati bibliografici sono disponibili in internet in <http://dnb.dnb.de> .

Библиографическая информация Немецкой Национальной Библиотеки

Немецкая Национальная Библиотека вносит эту публикацию в Немецкую национальную библиографию; подробные библиографические данные можно найти в интернете на странице: <http://dnb.dnb.de> .

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.dnb.de> .

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

***ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ***

Монографія

Hameln, 2018



ISBN 978-3-946407-05-8
<https://doi.org/10.19221/978-3-946407-05-8>
GTIN 9783946407058
УДК 37.015.31:316.61
П 79

Проектування життєвої компетентності учнівської молоді : колективна монографія / за наук. ред. проф. Кузьміної О.В. – Hameln: InterGING, 2018. – 362 с.

Рецензенти:

Свтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України.

Набока О.Г. – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Науковий редактор –
доктор педагогічних наук, професор **О. В. Кузьміна**

У монографії розглянуто широке коло теоретичних питань, пов'язаних із особливостями формування життєвої компетентності учнівської молоді.

Сьогодні особливо актуальною стає проблема формування життєвої компетентності учнівської молоді, оскільки вона повинна бути підготовленою до самостійного життя. Ми звертаємося до наших читачів-науковців, педагогів, студентів і тих людей, які причетні до роботи з дітьми, молоддю. Сподіваємось, що наша колективна робота зможе ефективніше допомогти молодому поколінню не лише самореалізовуватися, самовдосконалюватися, а й усвідомлювати свою роль у створенні і наповненні творчим змістом того соціуму, в якому їм жити і сьогодні і завтра.

Kuzmina OV, editor. Projecting life competency of urban youth. Hameln: InterGING; 2018. 362 p.

Veröffentlicht im InterGING Verlag, Hameln, Deutschland, July 2018

Inhaber Marina Kisiliuk

Umschlagbild: <https://pixabay.com>

Umschlaggestaltung: M. Kisiliuk

Korrektur: D. Proniaiev

Published in Germany

©The Editor(s) (if applicable) and The Author(s) 2018, July 2018. This book is an open access publication. Open Access This book is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made. The images or other third party material in this book are included in the book's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the book's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use. The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, express or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright © 2018 by InterGING
Sonnenbrink 20, 31789 Hameln, Germany
www.intergingpublishing.wordpress.com
Copyright © 2018 by Prof., PhD. O.V. Kuzmina



ПЕРЕДМОВА

Відомий український політолог М. Ф. Головатий сказав: «Ми повинні створити такі умови для молоді, щоб вона мала свободу вибору. А свобода вибору кожним членом суспільства і реалізація ним своїх інтересів, запитів та потреб завжди значною мірою обмежуються рівнем розвитку конкретного суспільства, наявними в ньому соціальними відносинами». Ми звертаємося до наших читачів-науковців, педагогів, студентів і тих людей, які причетні до роботи з дітьми, молоддю саме спираючись на ці слова. У кожному суспільстві, у кожній країні, як і в житті кожної людини, є такі періоди, коли їй потрібна допомога. І в цій ситуації особливу роль може відіграти допомога фахівців. Ми добре усвідомлюємо, що лише професійно грамотний спеціаліст може вирішувати ті складні, суперечливі і болючі питання, які назріли у молодій державі, у молоді цієї держави, які переживають кризовий етап свого становлення. Саме з цією метою ми зробили спробу підготувати колективну монографію, яка, ми хочемо думати, допоможе науковцям, фахівцям, педагогам, студентам формувати життєву компетентність у учнівської молоді, спираючись на різні точки зору, та різні напрямки цієї роботи. Ми сподіваємось, що наша колективна робота зможе ефективніше допомогти молодому поколінню не лише самореалізовуватися, самовдосконалюватися, а й усвідомлювати свою роль у створенні і наповненні творчим змістом того соціуму, в якому їм жити і сьогодні і завтра.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії та практики є формування життєвої компетентності учнівської молоді. Звернення широкої громадськості, учених, педагогів, психологів до цієї проблеми зумовлено тим, що учнівська молодь в умовах демократичного суспільства не повинна залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. Вони повинні мати необхідний життєвий досвід, правильно сприймати, оцінювати, творчо використовувати матеріальні й духовні надбання українського народу.

Розвиток демократичних засад в Україні, приєднання її до міжнародного співтовариства створили умови для того, щоб чинними в нашій державі стали міжнародні правові документи щодо соціального захисту дітей та молоді. Це, насамперед, Конвенція ООН про права дитини, європейська соціальна хартія, Саламанська декларація та низка інших міжнародних актів. Україна набула світового досвіду соціалізації дітей і як суверенна держава взяла на себе конкретне зобов'язання щодо реалізації на практиці їхніх конституційних прав. Участь державних та громадських організацій у вирішенні зазначеної проблеми стає особливо важливою, оскільки зростає невідповідність учнівської молоді до самостійного життя.

Підґрунтям для вирішення цих завдань є Закон України «Про освіту» (1996 р.), Національна доктрина розвитку освіти України (2001 р.), Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.), Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (2004 р.); Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (2005 р.), Загальнодержавна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року» тощо.

Особливо актуальною стає проблема формування життєвої компетентності учнівської молоді, оскільки учнівська молодь по закінченні навчального закладу повинні бути підготовленими до самостійного життя, але фактично частіше за все більшість з них відчувають неготовність до власного життєвого вибору, їм бракує базових побутових, економічних, правових, соціокультурних знань та вмінь.

Актуальність проблеми формування життєвої компетентності учнівської молоді зумовлена низкою причин.

По-перше, орієнтацією сучасного українського суспільства на відкритість, гуманізацію, демократизацію, інтеграцію суспільних відносин, що вимагає спрямування роботи інститутів соціалізації на підготовку молодого покоління до усвідомленого та відповідального вибору життєвих стратегій і життєвих перспектив формування в нього широкого спектра компетентностей.

По-друге, процесами інтернаціоналізації та глобалізації, які на сьогодні відбуваються в суспільстві, реалізацією ідей створення Європейського Союзу, які вимагають від сучасної молоді вміння будувати взаємини в різних умовах життя, бути економічно мобільними, гнучкими, конкурентоспроможними, готовими до подання життєвих криз.

По-третє, трансформацією соціального замовлення до інститутів соціального виховання, вимогами забезпечувати життєве, професійне, особистісне самовизначення в умовах різноманітних моральних традицій і ціннісних орієнтацій.

По-четверте, соціальною реальністю, яка постійно змінюється, спробами сучасної соціальної політики коректувати діяльність закладів інтернатного типу, а також постійною небезпекою маргіналізації тієї частини вихованців інтернатних закладів, які виявляються невідповідними до складних реалій життя та нездатними конструктивно їх долати.

Отже, проблема осмислення накопичених у теорії педагогіки, соціальної педагогіки теоретичних знань з питань формування життєво компетентної особистості та необхідність узагальнення практики організації соціально-виховного процесу за цим напрямом роботи є актуальною.

Теоретичну основу нашого дослідження складає історико-педагогічний аналіз джерел, який дозволяє стверджувати, що ідеї формування життєвої компетентності людини, громадянина, знаходять своє відображення в теологічних, філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних концепціях багатьох авторів, починаючи з глибокої давнини, а саме: у роботах Аристотеля, Платона, Сократа, Квінтіліана, А. Дістервега, Ж.-Ж. Руссо, вітчизняних (Д. Дорошенко, М. Грушевський, А. Жуковський, О. Субтельний, Ф. Прокопович).

Феномен компетентності в зарубіжному людинознавстві інтенсивно вивчали в минулому столітті М. Аргайл (M. Argal), Д. Баак (D. Baacke), Р. Бонсек, (R. Bohnsack), Дж. Хебермас, (J. Habermas), Х. У. Отто, (H. U. Otto), К. Філлеман (K. Filleman) та інші науковці, які подають визначення цього

явища, розкривають його сутнісні ознаки з різних методологічних позицій, характеризують особливості його проявів у ранньому дитинстві, у дошкільному та молодшому шкільному віці, установлюють зв'язки між рівнем сформованості компетентності, зокрема життєвої, та ступенем дезадаптованості людини.

Монографічне дослідження також здійснювалось на основі аналізу проблеми компетентності в працях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської та ін.) яку зазвичай розглядають, орієнтуючись на педагогіку професійної освіти, у контексті підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців, зокрема, соціальних педагогів та соціальних працівників. В останні роки зростає кількість публікацій, присвячених різним видам компетентності: аутопсихологічній, інформаційній, методичній, емоційній, мовній (О. Бігіч, Ю. Варданян, Н. Гавриш, Н. Кузьміна, Л. Хоружа, О. Шиян та ін.).

Проблеми формування та розвитку показників життєвої компетентності студіювали вчені багатьох галузей знань і фахівці-практики. Так, філософські аспекти процесу формування життєвої компетентності особистості окреслено в наукових розвідках М. Степаненка. У педагогічних та соціально-педагогічних дослідженнях останніх років висвітлено різні аспекти проблеми формування життєвої компетентності дитини та молодшої людини: умови формування соціальної компетентності старшого підлітка (М. Докторович); формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл (І. Ящук); формування культури життєвого самовизначення старшокласників (Т. Цюман); аналіз показників сформованості різних форм життєвої компетентності (Д. Воронін – здоров'язберігаючої, Т. Дрожжина – конфліктологічної); психологічна готовність учнівської молоді до шлюбно-сімейних стосунків у контексті їх соціальної зрілості (О. Кізь); дослідження рівня соціальної депривації в підлітків (А. Полянничко) та ін.

Належну увагу в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях приділено проблемам дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема, таким її аспектам: соціальній діагностиці процесу виховання в інтернатних закладах (О. Балакірева, О. Коваленко та ін.); експертній оцінці системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування (Л. Волинець, Н. Комарова, Л. Мельничук, О. Антонова-Турченко); комплексній оцінці потреб дитини в інтернатному закладі (О. Безпалько, І. Зверева, О. Карагодіна); аналізу соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в альтернативних формах опіки й піклування та в притулках для неповнолітніх (Л. Кальченко, Н. Павлик, І. Пеша); соціально-педагогічним засадам організації виховної роботи з молоддю (В. Штифурак, Н. Чернуха); технологізації соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей-сиріт (Л. Ваховський, О. Караман, М. Кратінов, В. Кратінова, О. Песоцька, С. Харченко та ін.).

Порівняльний аналіз інституційної та сімейної форми опіки над дітьми в Центральній і Східній Європі та в країнах колишнього Радянського Союзу подано в працях Р. Картер; порівняльний аналіз стану психічного розвитку дітей, які виховуються в родині, та дітей-сиріт, які виховуються в громадських установах, – у дослідженнях О. Голик, О. Морозової, питання підготовки випускників інтернатних закладів до самостійного життя студіюють Р. Вайнола, Ж. Петрочко, О. Денисюк.

Окремим напрямом постають дослідження, присвячені розгляду різних аспектів соціально-виховної роботи зі старшокласниками: змісту, форм і методів формування соціальної відповідальності старшокласників (В. Тернопільська); педагогічних умов оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників (Л. Середюк); соціально-педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання старшокласників (Н. Тимощук); педагогічних умов самореалізації особистості старшокласника (С. Гармаш); шляхів формування окремих показників у діяльності старшокласників. (О. Артюхова, А. Ковальова, Л. Корінна, Г. Коссак та ін.).

Водночас, вивчення стану дослідженості проблеми формування життєвої компетентності учнівської молоді засвідчило, що реалізація цього процесу зумовлена низкою *суперечностей* між:

- потребою суспільства у вихованих, освічених, адаптованих до життя в сучасних умовах молодих людей, що оперують комплексом домінантних життєвих компетенцій, та відсутністю концепції формування життєвої компетентності учнівської молоді;

- тенденціями до використання в сучасній педагогічній теорії та практиці компетентнісного підходу в обґрунтуванні соціально-виховного процесу загальноосвітніх установ та відсутністю науково обґрунтованої моделі формування життєвої компетентності учнів;

- потребами соціально-педагогічної практики в дієвому змістовно-технологічному забезпеченні процесу формування життєвої компетентності учнівської молоді та необхідністю впровадження соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності учнівської молоді, що передбачають модернізацію змісту, форм і методів соціально-педагогічної роботи з учнями.

Тому метою нашої колективної монографії є обґрунтування теоретичних засад процесу формування життєвої компетентності учнівської молоді та надання допомоги у вирішенні вищезазначених питань.

INTRODUCTION

The well-known Ukrainian political scientist M. F. Holovatiy said, “We must create such conditions for young people that they should have the freedom to choose. And the freedom to choose of every member of society and to realize his/her interests, requests and needs are always largely limited to the level of the development of a particular society and the social relations available in it”. We appeal to our readers-scientists, pedagogues, students and those people who are involved in working with children, the youth being guided by these very words. In every society, every country, as in each person’s life, there are periods when he/she needs help. And in this situation the help of specialists can play a special role. We are well aware that only a professionally competent specialist can solve those complex, controversial and painful issues and problems which have come to a halt in a young state, in the youth of this state, who are experiencing the crisis stage of their formation. It is for this purpose that we have attempted to prepare this collective monograph, which, we’d like to believe, will help scientists, professionals, pedagogues, educators and students to form a vital competence in student youth, based on different perspectives, and different directions of this work. We hope that our collective work can help more effectively the younger generation not only to their self-realisation, self-improvement, but also to be aware of his/her role in creating and filling the society in which they live today and will live tomorrow with the creative content.

The urgent problem of contemporary pedagogical theory and practice is to form the vital competences of the student youth. The appeal of the public, scientists, scholars, pedagogues, psychologists to this problem is determined by the fact that the students under the conditions of a democratic society are not to remain on the verge of socio-cultural processes, the economic life of the society, the system of human relations. They are supposed to have adequate life experience, to perceive correctly, to evaluate, to use creatively the material and spiritual benefits of the Ukrainian people.

Developing the democratic principles in Ukraine, joining it to the international cooperation have created favourable conditions for the international legal documents on social protection of children and youth to become valid and effective in our state. This is, first of all, the UNO's Convention on Children's Rights, the European Social Charter, the Salamanca Declaration and a number of other international acts. Ukraine has gained world-wide experience of socialising children and as a sovereign state, it has undertaken a specific commitment to realise the practice of these constitutional rights. Participating the state and public organisations in resolving this problem becomes especially important because of the lack of preparedness of the student youth for independent living.

The basis for solving these issues is the Law of Ukraine "On Education" (1996), the National Doctrine on Developing Education of Ukraine (2001), the Law of Ukraine "On Social Services" (2003), the Law of Ukraine "On Assistance to Social Formation and Development of Youth People in Ukraine" (2004); the Decree of the President of Ukraine "On Top Priority Measures on Protection of Rights of Children" (2005), the General State Program "National Plan of Actions for Implementing the UNO's Convention on Rights of the Child for the Period until 2016", etc.

Particularly relevant is the problem of forming the vital competency of the student youth, since the students at graduating from the educational institution should be trained and prepared to live independently, but in fact most of them often feel unprepared to choose their own livelihood, they lack basic everyday, economic, legal, socio-cultural knowledge and skills.

The relevance and urgency of the problem of forming the vital competence of the student youth is due to a number of reasons.

Firstly, orienting the modern Ukrainian society to openness, humanisation, democratisation, integration of social relations, which requires the direction of the institutions of socialisation to prepare and train the younger generation for a conscious and responsible choice of life strategies and life prospects of forming the new wide spectrum of competencies.

Secondly, the processes of internationalisation and globalisation, which are currently taking place in society, realization of the ideas of establishing the European Union, which require from the modern youth the ability to build relationships under different conditions of life, to be economically mobile, flexible, competitive, prepared for overcoming life-threatening crises.

Thirdly, they are becoming urgent by transforming the social order to the institutes of social upbringing, providing vital, professional, and personal self-determination under the conditions of different moral traditions and valuable orientations.

Fourthly, they are due to the social reality that is constantly changing, with the attempts of contemporary social policy to correct the activity of the institutions of the boarding-house type, as well as the constant danger of marginalisation of that part of the wards of the boarding schools, which appear to be unprepared for complicated realities of life and unable to overcome them constructively.

Consequently, the problem of comprehension of accumulated theoretical knowledge on the issues of forming the vitally competent personality and the need to generalise practical experience of organising the social and upbringing process in this direction of work in theory of pedagogy, social pedagogy is relevant.

The theoretical basis of our research is the historical and pedagogical analysis of the sources, which allows us to assert that the ideas of forming the vital competence of man, citizen, are reflected in the theological, philosophical, sociological, psychological and pedagogical concepts by many authors, since the ancient times, namely: in the works by Aristotle, Plato, Socrates, Quintilian, A. Dysterveg, Jean-Jacques Rousseau, domestic ones (D. Doroshenko, M. Hrushevskyi, A. Zhukovskyi, O. Subtelnyi, F. Prokopovych).

Phenomenon of competence in the foreign human studies was intensively studied in the past history by M. Argal, D. Baacke, R. Bohnsack, J. Habermas, H. U. Otto, K. Filleman and other scientists who present the definition of this phenomenon, uncover its essential features from different methodological angles, characterise the peculiarities of the manifestations at early childhood, at preschool

and junior school age, set the connections between the levels of formation, in particular life competence, and the degree of disadaptation of the person.

The monographic investigations have also been carried out on the basis of the analysis of the problem of competence in the works of domestic and foreign authors (V. Baidenko, N. Bibik, I. Zymnia, O. Lokshyna, A. Markova, O. Ovcharuk, O. Pometun, A. Khutorskoi and others). The named competence is usually studied focusing on pedagogy of vocational education, in the context of training, retraining, advanced training of specialists, in particular, social pedagogues and social workers.

In recent years, there have been a number of publications devoted to various types of competencies: autopsychological, informational, methodical, emotional, and language (O. Bihich, Yu. Vardanian, N. Havrysh, N. Kuzmina, L. Khoruzha, O. Shyian and others).

The problems of forming and developing the indicators of life competence have been studied by the scientists of many branches of knowledge and specialists-practitioners. Thus, the philosophical aspects of the process of forming the life competence of the individual are indicated in the scientific researches by M. Stepanenko. In the pedagogical and socio-pedagogical investigations of the last years, the various aspects of the problem of substantiating the vital competence of the child and the young person have been highlighted: the conditions of forming the social competence of the senior teen (M. Doktorovych); forming the life competence of senior pupils of secondary schools (I. Yashchuk); forming the culture of life self-determination of senior pupils of secondary schools (T. Tsiuman); the analysis of the indicators of forming various forms of the life competence (D. Voronin – healthkeeping, T. Drozhzhyna – conflictological); psychological readiness of the students to marriage and family relations in the context of their social maturity (O. Kiz); studying the level of social deprivation in adolescents (A. Polianychko) and others.

Due attention in the modern socio-pedagogical studies is paid to the problems of orphans and children deprived of parental care, in particular, to such its aspects: social diagnostics of the process of education in residential boarding institutions

(O. Balakireva, O. Kovalenko and others); expert evaluation of the system of maintenance and education of children deprived of parental care (L. Volynets, N. Komarova, L. Melnychuk, O. Antonova-Turchenko); comprehensive assessment of the needs of the child in residential boarding institutions (O. Bezpalko, I. Zvierieva, O. Karahodina); analysis of socialization of orphans and children deprived of parental care in alternative forms of care and guardianship and in shelters for the juvenile (L. Kalchenko, N. Pavlyk, I. Piesha); social and pedagogical bases of organising upbringing work with the youth (V. Shtyfurak, N. Chernukha); technologization of social and pedagogical work with different categories of orphans (L. Vakhovskyi, O. Karaman, M. Kratinov, V. Kratinova, O. Pesotska, S. Kharchenko and others).

The comparative analysis of institutional and family forms of child custody in Central and Eastern Europe and in the former Soviet Union republics is presented in the proceedings by R. Karter; the comparative analysis of the state of mental development of children brought up in the family, and orphans who are brought up in public institutions – in the studies by O. Holyk, O. Morozova; the issues of training graduates of residential boarding care institutions for independent life are studied by R. Vainola, Zh. Petrochko, O. Denysiuk.

The definite area of research is devoted to the consideration of various aspects of social and educational work with senior school children: the content, forms and methods of forming social responsibility of senior school children (V. Ternopilska); the pedagogical conditions of optimisation of the process of personal self-expression of senior school children (L. Serediuk); the social and pedagogical conditions of personality-oriented upbringing of senior school children (N. Tymoshchuk); the pedagogical conditions of self-realisation of senior school children (S. Harmash); the ways of formation of separate indicators in activity of senior school children (O. Artiukhova, A. Kovalova, L. Korinna, H. Kossak and others).

At the same time, analysing the state of studying the problem of forming the life competence of the students has shown that implementing this process is due to a

number of *contradictions* between:

- the need of society for well-bred, educated, adapted to life under the modern conditions young people who operate a set of dominant life competencies and the lack of the concept of forming the life competence of the students;
- the trends in using the competence-based approach in justifying the social and upbringing process of educational institutions in modern pedagogical theory and practice and the lack of the evidence-based model of forming the students' life competence;
- the needs of social and pedagogical practice in effective content and technological support of the process of forming the life competence of the studying youth and the need of introducing the social and pedagogical conditions of forming the life competence of the studying youth providing modernisation of the content, forms and methods of social and pedagogical work with students.

Therefore, the purpose of our collective monograph is to substantiate the theoretical foundations of the process of forming the life competence of the students and to assist in solving the above mentioned issues.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

КУЗЬМІНА О. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: kov35@ukr.net

У розділі проаналізовано визначення «середовище», «освітнє середовище», «соціальне середовище», «освітньо-виховне середовище». Подано теоретико-методичний аналіз проблеми формування життєвої компетентності особистості, що дозволило визначити основні категоріальні засади для здійснення аналізу процесу формування життєвої компетентності особистості.

Ключові слова: компетентність, життєва компетентність, середовище, соціально-педагогічні процеси, освіта.

The paper analyses the definition of «environment», «educational environment», «social environment», «educational-upbringing environment». The theoretical and methodical analysis of the problem of forming the life competence of the individual is presented, which allows to determine the main categorical principles for analysing the process of forming the life competence of the individual.

Transiting to a new system of social relations has led to the need for new scientific studies of the socio-pedagogical processes. In particular, the relevant has become perceiving new key points, value relationships, life goals and norms of behaviour of the individual, adequate to the modern living conditions in the consciousness of the personality. To solve these challenges, the international targets were adopted and directed: the UN Convention on the Rights of the Child (ratified by the Verkhovna Rada of Ukraine No. 789-XII (789-12) dated 27.02.91) and the

national legislation acts: the Constitution of Ukraine, the Laws of Ukraine «On Education» (1991), «On Protection of Childhood» (2001), «On Social Work with Children and Youth» (2001), the State National Program «Education» (Ukraine of the 21st Century) (1993), the National Doctrine on the Development of Ukraine's Education in the 21st Century, the information and normative materials of the Ministry of Education and Science of Ukraine.

It should be noted that a number of modern theoretical and applied researches do not contain a complex vision of the theoretical foundations of the educational socio-upbringing environment, the tasks of the new system of social education of the individual necessary for the modern Ukrainian society, as well as the specifics of its formation and development.

Most researchers of the problem of forming the life competence of children and young people note that the role assigned to the young people at the present stage of the society's development requires improving the structure and content of educational institutions concerning social education and training of adolescents for their future independent living in a rapidly changing social environment.

Keywords: competence, life competence, environment, socio-pedagogical processes, education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід до нової системи суспільних відносин спричинив необхідність у нових наукових дослідженнях соціально-педагогічних процесів. Зокрема, набула актуальності сприйняттям у свідомості особистості нових орієнтирів, ціннісних відношень, життєвих цілей і норм поведінки особистості, адекватних сучасним умовам життєдіяльності. На вирішення цих завдань спрямовані міжнародні: Конвенція ООН про права дитини (ратифікована Постановою ВР N 789-XII (789-12) від 27.02.91) та національні законодавстві акти: Конституція України, Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.), Державна національна програма «Освіта»

(Україна ХХІ століття) (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, інформаційні та нормативні матеріали Міністерства освіти і науки України.

Слід зазначити, що ціла низка сучасних теоретичних і прикладних досліджень не містить комплексного бачення теоретичних засад освітнього соціально-виховного середовища, завдань нової системи соціального виховання особистості, необхідної сучасному українському суспільству, а також специфіки її формування й розвитку. Аналізуючи зміни, що відбулися, автори переважно обмежуються лише констатацією необхідності визначення та розвитку системи виховного середовища, визнанням знецінення багатьох цінностей індивіда, посиленням уваги до матеріальних відношень. У сучасних дослідженнях недостатньо акцентується увага на важливості формування принципово нових підходів до компетентнісного підходу в оцінці результатів діяльності соціально-виховної роботи освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми аналізу середовища як основного чинника соціалізації особистості традиційно були в центрі інтересу науковців. Достатньо повно в науковій літературі висвітлено підходи до: створення педагогічного середовища (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський, А. Гельмонт, В. Семенов); процесу формування, розвитку і становлення сприятливого середовища (І. Песталоцці, Я. Корчак, В. Сухомлинський), інтеграції впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Моложавий, С. Шацький), організації цілісного виховного процесу в середовищі (Р. Фахрутдінова); створення комфортного соціального та освітнього середовища (О. Воробйова, Т. Лошакова), впливу культурного середовища (А. Трошева, Н. Романченко); структури та функцій освітнього середовища (А. Воронін, С. Дерябо, В. Слободчикова, В. Левін); навколишнього середовища (В. Афанасьєв, Г. Тараскіна); дитячого середовища (Н. Йорданський, Г. Ковальов, Я. Новікова).

Формулювання цілей (постановка завдання). Більшість дослідників проблеми формування життєвої компетентності дітей та молоді відзначають, що роль, відведена молоді на сучасному етапі розвитку суспільства, потребує удосконалення структури та змісту діяльності освітніх закладів з соціального виховання та підготовки підлітків до майбутнього самостійного життя в умовах швидкоплинного соціального середовища. Водночас, поза увагою дослідників часто залишаються проблеми визначення способу життя, впливу соціального досвіду особистості на процес формування життєвої компетентності в умовах освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У контексті виконання завдань нашого дослідження, виникла потреба в узагальненні теоретичних підходів до визначення поняття «середовище».

На думку Д. Ж. Марковича, поняття середовище людини в загальному вигляді може бути визначене як сукупність природних і штучних умов, за яких людина реалізує себе як природна й суспільна істота.

Нас зацікавив підхід, що визначає Л. А. Максимова, за яким поняття «середовище» є принципово співвідносним, тому що відбиває суб'єкт-об'єктні відношення і втрачає смисл без визначення того, до якого суб'єкта воно відноситься. Середовище людини виступає складним утворенням, яке інтегрує велику кількість різноманітних компонентів, що дає можливість говорити про таку ж кількість середовищ, стосовно котрих «середовище людини» виступає родовим поняттям. Розмаїтість, множинність різнорідних середовищ, що складають єдине середовище існування людини, визначають, зрозуміло, різноманіття його впливів на нього.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях часто звучить думка про те, що створюючи для особистості сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу з метою свого розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових

підходів, пов'язаних не тільки з удосконаленням освіти з врахуванням попереднього досвіду, але й зі створенням сприятливого середовища.

Оскільки більшість підходів до аналізу поняття «середовище» має яскраво виражені соціальні характеристики, ми вважали за доцільне надалі перейти до характеристики поняття «соціальне середовище». Існує підхід, який розглядає соціальне середовище як умови існування й діяльності, що оточують людину, як суспільні, так і матеріальні, духовні [2, с. 16].

За визначенням В. Семенова, соціальне середовище – це та об'єктивна реальність зі всією її різноманітністю, багатством змісту та форм, із якою взаємодіє людина; це соціальна інстанція її розвитку, її спосіб життя, міра участі в ній.

Л. Коган трактує соціальне середовище як «порівняно стійку сукупність суспільних і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність» [9].

Енциклопедія соціальної педагогіки трактує соціальне середовище як складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що є характерними для суспільства, у якому живе та розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (площини суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку [16, с. 247].

Більшість дослідників проблеми зазначають, що наявність соціального середовища – необхідна та обов'язкова умова соціалізації особистості. Воно охоплює людину від моменту її народження і впливає на неї аж до смерті. Саме соціальне середовище, зокрема його сфери: політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування відповідні соціальні інститути перетворюють на цілі, завдання, зміст соціального виховання. Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів. Чим більша та різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніший його розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості.

Структуру соціального середовища сучасні дослідники (О. Безпалько, М. Галагузова, Л. Орбан-Лембрик, С. Харченко), розглядають в аспекті його територіальної глобальності, виділяючи макро- та мікрорівні.

Макрорівень соціального середовища – це система соціальних стосунків у суспільстві. До його структури та змісту належить сукупність багатьох факторів, зокрема економічних, правових, ідеологічних, культурних, політичних тощо. Вони впливають на індивідів як безпосередньо – через закони, соціальну політику, цінності, норми, засоби масової інформації, так і опосередковано через вплив на малі групи, до яких належить індивід.

Аналіз проблеми дослідження, дав нам можливість зупинитися на визначенні макрорівня соціального середовища, запропонованому Л. Буєвою. Макрорівень – це загально створені умови існування для кожної людини, що є однаковими для всіх. А саме до макросередовища належать: держава, етнос, суспільство, регіон, місто, селище чи село, а також ті великі організації, які діють на території даних середовищ, а саме: засоби масової інформації, субкультури, контркультури, а також економічне і політичне становище у країні, які також відіграють чималу роль у соціалізації індивіда [5, с. 57].

Мікрорівень соціального середовища – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусіди) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний або трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання).

О. Безпалько виокремлює види соціального середовища за принципом місцезнаходження групи у структурі суспільних відносин. На підставі цього дослідниця визначає робітниче, студентське, шкільне соціальне середовище тощо. Конкретне соціальне середовище в соціально-психологічному плані – це сукупність відношень особистості з певною групою [15, с. 247].

Соціальне середовище нерідко трактують як сукупність соціальних умов виховання, що безпосередньо впливають на механізми його регулювання. Зміни в соціально-педагогічному процесі обов'язково зумовлені реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища.

Наведені підходи імпонують нам, оскільки обумовлюють суб'єктний характер особистості та визнають, що головним джерелом різноманітних виховних впливів є соціальне середовище з його пріоритетним значенням у формуванні особистості дитини та молодії людини. Тобто соціальне середовище у своїй структурі утворює освітній простір, що має бути зорганізованим на створення сприятливих для становлення та розвитку особистості соціальних та педагогічних умов.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження дав нам можливість окреслити наукові теорії соціального середовища, викладені у працях Г. Зіммеля, П. Сорокіна, П'єра Бурдьє.

Німецький соціолог Г. Зіммель розглядав суспільство не тільки як суб'єктивну сутність (форма Я), але і в якості певної об'єктивної схеми. У другому значенні суспільство перетворюється на стабільний, структурований космос, що вбирає у себе усі позиції. Його спрощеною моделлю може бути чиновництво, що розсілося на своїх посадах як горобці на дереві, причому кожна гілка – «позиція». Зіммель пише, що суспільство пропонує людям анонімні місця, які можуть бути заповнені індивідами відповідно до їх внутрішнього «поклику», кваліфікації. Для кожної особистості у суспільстві є позиція та вид діяльності, до яких вона має покликання, а також культурний імператив: шукати їх, доки не знайдеш [7, с. 111–113].

Нас зацікавив підхід, що пропонує П. Сорокін. Він розглядав категорію соціального середовища як базове поняття для побудови теорій соціальної мобільності та соціальної стратифікації. Це поняття він чітко розмежував з категорією геометричного простору, хоча й користувався відомими природничими, математичними термінами для утворення соціологічних аналогів. Він трансформує поняття «точка простору», «низ», «верх», «дистанція», «рух у просторі», «координати простору», «вертикальні й горизонтальні параметри» у соціологічні категорії, наповнює їх соціальним змістом.

У дослідженнях П. Сорокіна, система соціального середовища виглядає так: об'єктивно існує система соціальних позицій (умовні точки простору), вона виникає відповідно до процесу диференціації суспільства за ознаками статі, віку, професії, багатства, національної та етнічної належності тощо; кожній позиції відповідає соціальна група, прошарок (Сорокін розглядав і диференціацію всередині групи), і навпаки – людина, що є членом групи, автоматично посідає відповідну позицію, а якщо група складна, організована, то позиція уточнюється відповідно до структури групи; позиція, яку займає особа у соціальному середовищі, визначається належністю не тільки до групи, але й співвідношенням груп у суспільстві (вертикальні або горизонтальні зв'язки), яке, водночас, зумовлене соціокультурними чинниками даної епохи; людина може рухатися у соціальному середовищі, для цього вона повинна змінити свою групову приналежність, долучитися до нової групи, або «піднятися» всередині своєї групи [14, с. 297–307].

Французький соціолог П'єр Бурдьє трансформував теорію соціального середовища і розвинув її у теорію соціального поля, розглядаючи соціальне середовище як двопорядкову сутність, що утворює: а) соціальне поле (задана система координат, у якій розташовані суб'єкти); б) фізичне поле (розташування людей відносно один одного у реальному просторі, «привласнення» агентами речей, земельних ділянок, міських ландшафтів та інших артефактів). Автор, у своїй теорії, оперує поняттями «соціальна позиція» і «диспозиція», які відображають, відповідно, об'єктивні й суб'єктивні властивості соціального середовища й наголошує, що позиція суб'єкта залежить від наявності та обсягів капіталів, як фізичних, так і символічних, за які у суспільстві ведеться постійна боротьба. Бурдьє намагається пов'язати категорію соціального середовища з діяльністю людей, їх взаємодіями, конкуренцією, реальним змістом соціального життя. У своїх працях Бурдьє визначає середовище як ансамбль підсередовищ – економічне, соціальне, культурне, символічне поле, – за якими і розподіляються відповідні види

капіталів. Кожне поле є абстракцією, але воно тяжіє до втілення у фізично-просторових артефактах [6].

Ми вважали за доцільне детальніше зупинитися на даній теорії, оскільки нашу увагу привернуло положення про те, що середовище між індивідами заповнюють практики, які здебільшого є несвідомими зразками соціальної поведінки. Бурд'є не зупиняється на категорії соціального середовища і вводить нове поняття – «соціальне поле».

Ми усвідомлюємо, що основний процес соціального виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу відбувається на макро- та мікрорівнях соціального середовища. Проте, не можна відкидати значення державної соціальної та освітньої політики, державні освітні стандарти, які визначають соціальне замовлення на той чи інший набір компетенцій громадянина суспільства. Тому ми вважали за доцільне звернутися до аналізу *складових макросередовища*.

Нашу увагу привернула характеристика держави, як ланки політичної системи суспільства, яка має функції керування. Державу можна розглядати як чинник стихійної соціалізації, оскільки, для неї притаманні політична, економічна й соціальна практики, що створюють певні умови для життя її громадян, їх розвитку й самореалізації. Діти, підлітки, дорослі, функціонуючи в цих умовах, вільно або мимоволі засвоюють норми й цінності, що декларуються державою та реалізуються в соціальній практиці. Таким чином держава створює певні умови для вибору життєвого шляху, для розвитку і самореалізації своїх членів.

До складових макросередовища більшість дослідників зараховують місто – як осередок культури: матеріальної (архітектура, промисловість, транспорт, пам'ятники матеріальної культури), духовної (навчальні заклади, пам'ятники духовної культури, музеї, театри тощо). У цілому роль міста у вихованні, соціалізації дітей, підлітків визначається тим, що воно надає кожному городянину потенційно широкі можливості вибору кола спілкування, систем цінностей, стилів життя, а отже, і можливостей самореалізації і

самоствердження. Проте місто має більш високу щільність скупчення соціальних негативів, таких як: неблагополучні сім'ї, споживачі наркотичних і токсичних речовин, молодіжні об'єднання антисоціальної спрямованості, прояви девіантної поведінки.

У соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях останніх років збільшилася питома вага праць, присвячених проблемам регіонального розвитку України. Оскільки соціальна політика держави нині спрямована на надання більшої самостійності та автономності регіонам у виборі економічних та соціальних стратегій розвитку, ми вважатимемо необхідним розглянути певні аспекти регіону як соціального середовища. Так, відомий дослідник проблем соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору, Савченко С. В., визначає *регіон*, як частину країни, що є цілісною соціально-економічною системою, характеризується спільністю економічного, політичного й духовного життя, загальним історичним минулим, культурною й соціальною своєрідністю. Вплив регіональних умов на виховання має різний характер і низку особливостей [12].

Нашим подальшим завданням є аналіз особливостей соціального середовища на мікрорівні. Мікросередовище є специфічним проявом соціального суспільного середовища, що визначає конкретні умови здійснення життєдіяльності особистості. Ми використали визначення Ю. Сичова, який виділяє такі типи мікросередовища: за видами діяльності (суспільно-трудова, сімейно-побутова, навчально-виховна, культурно-просвітницька тощо); за територіальними ознаками (мікросередовище міста, району, селища, села); за віковими та статевими ознаками [17]. Отже, мікрорівень є складовою частиною макрорівня і, здебільшого, залежить від його впливу, адже саме від того, якими є загально створені умови існування людей, будуть залежати і створені умови в мікросередовищі.

Як зазначає Л. Буєва, мікрорівень соціального середовища – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний або трудовий колектив,

громадські організації, формальні та неформальні об'єднання). Автор також визначає мікрорівень (мікросоціум) як спільність, що діє на певній території, та може передбачати взаємодію всередині таких соціальних спільнот, як: сім'я, сусіди, навчальний колектив, група однолітків, громадські (державні та недержавні) організації, неформальні групи. Умовно мікросоціум – це конкретне сільське поселення, селище або мале місто, а в середніх і більших містах – мікрорайон. Вплив мікросоціуму на процес соціалізації дітей, підлітків, молоді залежить від об'єктивних характеристик мікросоціуму і суб'єктивних характеристик самої людини [5].

Межі мікросередовища часто співпадають з територіальними кордонами, наприклад, коли йдеться про селища та маленькі міста. Важче визначити мікросередовище в межах великого міста, регіону чи країни. У даному випадку мікросоціум можна обмежувати двором (якщо йдеться про мікросоціум маленьких дітей); кварталом (для молодших школярів), мікрорайоном (для більш старших вікових груп). Для вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів мікросоціумом часто є сам інтернат, соціальний гуртожиток тощо.

Просторовими ознаками конкретного мікросоціуму можуть бути: розташування мікрорайону міста в центрі, на околиці, в серединній зоні і по-різному бути пов'язаним з іншими частинами міста; село або селище можуть бути більш-менш ізольованими і віддаленими від інших поселень. Із просторовими тісно пов'язані архітектурно-планувальні особливості мікросоціуму: у селі або селищі – компактна або розкидана забудова; у місті – мікросоціум із забудовою, що історично склалася або індустріальною, співвідношення малоповерхової і висотної забудови, відвертість-замкнутість прибудинкових просторів, наявність, кількість і якість малих архітектурних форм.

Зрозуміло, що дані характеристики мікросоціуму визначають функціональну структуру середовища, у тому числі й його придатність до здійснення соціально-виховної роботи: наявність або відсутність місць для ігор дітей і підлітків, закладів освіти, культури, дозвілля тощо.

Важливою ознакою мікросоціуму, на нашу думку, слід вважати демографічну, тобто склад його мешканців: їх етнічну приналежність, однорідність або неоднорідність; соціально-професійний склад; особливості статево-вікового складу; склад сімей.

До поняття «середовище» належить як внутрішнє, так і зовнішнє стосовно індивідуума середовище. Стан внутрішнього середовища охоплює вік, хворобу, травму, інвалідність, втому, настрій індивіда. Зовнішнє середовище складається з матеріального (природного й техногенного) і соціального. Стан зовнішнього середовища життєдіяльності індивіда характеризує її як бідну або багату, ворожу або дружелюбну до нього, стабільну або нестабільну, відому або нову для нього. Для морфологічного аналізу необхідно виділити головну для нашого завдання характеристику середовища. Нагадаємо, що ми розглядаємо успішність, ефективність тих або інших дій індивіда. Стосовно життєдіяльності індивіда, середовище може бути сприятливим або несприятливим, з позитивним або негативним впливом, що сприяє або перешкоджає його життєдіяльності. Залежно від ступеня сприяння його життєдіяльності з боку середовища, індивід ставить одне із завдань: оборона, запобігання збитку, програшу або настання, досягнення успіху, виграшу. Цей фактор поєднує ступінь сприятливості середовища (умов, ситуації) для життєдіяльності індивіда й відповідний ступінь активності (або реактивності) індивіда.

Аналіз та узагальнення підходів до понять «середовище», «соціальне середовище» актуалізували основне завдання даного дослідження – визначення теоретичних засад поняття «освітнє середовище».

Нині перспективною для розвитку освіти України є концепція гуманізації середовища шляхом створення сприятливих умов для суб'єктів педагогічного процесу, який дарує дитині життєвий сенс, несе в собі невичерпне джерело мотивів, спонукань, натхнень, творчості, забезпечує єдність дій учителів, учнів та їхніх батьків на підставі духовної спільності взаєморозуміння, взаємодії, співробітництва. Атмосфера сприятливого середовища освітнього закладу має ґрунтуватися на довірі й любові, співпереживанні, позитивній тональності, що

визначають перспективну лінію успіху як у цілому освітньої установи, так і всіх суб'єктів педагогічного процесу [1].

Особливу увагу педагогізації середовища приділяв С. Шацький. На його думку, цей процес складається зі створення системи культурно-просвітніх установ для дітей та дорослих, які повинні враховувати не лише місцеві умови, але й координувати зусилля всіх зацікавлених установ та організацій, і самодіяльність населення. У межах створеної системи, на його думку, повинно бути організоване життя дітей. У своїх працях С. Шацький підкреслював, що основними факторами виховання ми повинні вважати ті засоби, які використовує навколишнє середовище [19, с. 87].

У своїй роботі, ми будемо вважати підґрунтям підхід М. Лукашевича, який зазначає, що у соціальному середовищі можна виокремити певні площини: політичну, економічну, соціальну та духовну. У сукупності та взаємодії вони й складають середовище життєдіяльності індивіда. Вплив кожної із площин на освіту та виховання визначається кількома напрямками. З одного боку, кожна площина – це сукупність відповідних умов виховання – політичних, економічних, соціальних та духовних. Вони окреслюють можливості впливу на поведінку людей. З іншого боку, у кожній сфері формуються певні очікування щодо поведінки людей. Ці очікування перетворюються певними соціальними інститутами кожної із площин у завдання, цілі виховання з формування очікуваних рис та характеристик. За допомогою цих інститутів здійснюється зворотній зв'язок – оцінюється ефективність виховання, відповідність його результатів очікуваній поведінці людей [12, с. 62–63].

Відома дослідниця В. Г. Бочарова пропонує рівні організованого середовища як сукупності таких компонентів: державні виховні заклади (школа, позашкільні установи, культурно-просвітницькі установи, засоби масової інформації); шефи школи й мікрорайону (актив підприємств та установ, депутати, педагогічні об'єднання, громадськість мікрорайону, складові

найближчого оточення дітей та підлітків); сім'я як первинний соціальний осередок суспільства [4, с. 13–17.].

В основу підходу Е. Феоктістової до визначення соціального середовища закладено визначення соціально-виховної діяльності. Автор визначає соціальні інститути як таке організоване середовище, що надає можливість реалізовувати соціально-виховну функцію через: професійну виховну діяльність (школа, позашкільні установи); непрофесійну виховну діяльність (громадські організації, створені для здійснення конкретної мети); культурно-просвітницькі установи в процесі соціально-виховної діяльності (кіно, бібліотеки, клуби, музеї, театри тощо) [20].

Ми погоджуємося із поглядами А. Куракіна, Л. Новікової, які запропонували класифікацію інститутів соціального середовища, спираючись на системно-територіальний підхід. Така класифікація містить: державну виховну систему; регіональну виховну систему; локальну виховну систему [17]. Кожна з цих підсистем має свої цілі й реалізує їх самостійно, але всі вони взаємодоповнюють одна одну і утворюють єдине ціле.

Державна виховна система реалізує свої цілі та завдання через навчально-виховні та позашкільні заклади, дитячі та юнацькі громадські організації, трудові колективи, наукові заклади та заклади культури. Суб'єктами державної виховної системи є не лише педагоги, але й працівники культури, широкий загал дорослого населення, шефи, працівники науки, сфери обслуговування, батьки тощо.

Регіональна виховна система має відмінності за масштабами області, міста, тощо, обсягом та контингентом дітей та підлітків, на яких здійснюється виховний вплив усіма соціально-педагогічними інститутами.

Локальна виховна система відрізняється своєрідністю структури виховних і культурно-просвітницьких закладів, що беруть участь у виховному процесі, і визначаються структурою навчальних та позашкільних закладів – загальноосвітніх шкіл, районних будинків дитячої творчості та закладів культури. Локальна виховна система відрізняється масштабом

мікросередовища, який, крім загальноосвітнього навчального закладу, може мати комплекс позашкільних закладів, закладів культури тощо.

Деякі автори зазначають, що структура та функції виховних інститутів є непостійними, вони змінюються із розвитком суспільства, науки, культури. Тому необхідно співвідносити зміст кожного соціально-виховного інституту та соціальне замовлення конкретного історичного етапу. Зазначимо, що окреслені системи взаємодії не виключають наявності у кожного соціального інституту своєї власної виховної системи відповідно до категорій дітей або дорослих, сфери спілкування між ними. Так, таким специфічним інститутом є загальноосвітні навчальні заклади.

Щодо визначення поняття «освітнє середовище» зазначимо, що аналіз педагогічної літератури свідчить про його багатовимірність і різноплановість. Більшість дослідників означеної проблеми (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, Б. Серіков, В. Слободчиков, І. Фрумін та ін.) під поняттям «освітнє середовище» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо. Найповнішим та сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномена, є, на нашу думку, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, містить, і є балансом культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [11, с. 36–40].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження дав нам можливість зупинитися на визначенні освітнього середовища, запропонованому С. Тарасовим. Автор зазначає, що освітнє середовище – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного

функціонування освіти. Це система впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [18, с. 28].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні тлумачення поняття освітнього середовища. Воно розглядається як: сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес; сукупність чинників, що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності [13]; система взаємозв'язків і відносин, зразки колективної дії, які складаються у процесі освітньої комунікації, реально реалізовані в освітньому середовищі цінності і норми [13]; сукупність зовнішніх умов, у яких протікає повсякденна життєдіяльність індивіда, який розглядається під кутом зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості [13]; як все те, що створено працею людини з метою виховання, навчання й освіти молоді.

Значна кількість дослідників (І. Зязюн, С. Савченко, А. Кушнір, І. Шендрик) звертає свою увагу на комплексний підхід до виховання творчої особистості, зокрема освітнім середовищем, велика кількість праць присвячена розвивальному навчально-виховному середовищу (Т. Башинська, О. Жорнова, Ю. Мануйлов, Л. Лохвицька), не менш важливою проблемою, яка висвітлюється в наукових дослідженнях, є сумісна діяльність таких складових соціального середовища як школа і сім'я (Т. Жоробеков, В. Журавльов, С. Іванюк, В. Іванов, О. Ярошинська та ін.).

Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.).

Більшість дослідників відзначають такі особливості освітнього середовища, як: динамічність, здатність до еволюційного розвитку, плинність освітніх реформ та соціуму.

Р. Вайнолоу виявлено фактори впливу освітнього середовища на особистісний розвиток людини: активізація ролі соціально-виховних впливів, створення еталонного освітнього середовища; забезпечення конструктивності соціокультурного оточення; відповідність змісту навчально-виховного процесу новітнім культурним, духовним, матеріальним запитам сучасної учнівської молоді; спрямованість навчально-виховного процесу на формування особистості майбутнього громадянина держави, підвищення якості освітніх послуг [6].

Показником для типології освітнього середовища В. Ясвін називає наявність чи відсутність в освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної свободи (чи залежності).

Визначення структурних компонентів освітнього середовища не має єдиного бачення в сучасних психолого-педагогічних підходах, зокрема, їх подають так: фізичне оточення, людські фактори, програма навчання (Г. Ковальов); соціально-контактна частина середовища, інформаційна, соматична, предметна (Є. Клімов); просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний компоненти (С. Тарасов); суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний (психодидактичний) компоненти (В. Ясвін).

Разом з тим всі дослідники погоджуються, що центральним серед інших структурних компонентів освітнього середовища є соціальний компонент та його складові: педагогічна, психологічна та комунікативна. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні й покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні зі сторони інших, в самоактуалізації. Як ключову психологічну характеристику

освітнього середовища загальноосвітнього закладу науковці (І. Баєва, С. Вершловський, О. Лебедєв, В. Слободчиков та інші) розглядають безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного зростання її учасників. Психологічно безпечне освітнє середовище розуміють як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів навчально-виховного процесу (в плані позитивного ставлення до неї), яке характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї суті і суті інших людей) і які відображаються в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках [3, с. 27].

Отже, ми визначатимемо *психологічно безпечне освітнє середовище* загальноосвітнього навчального закладу як сукупність територіальних, соціальних, психолого-педагогічних факторів, що визначають позитивне ставлення учнів до закладу, високі показники індексу задоволеності потреб і захищеності від насилля. Психологічно безпечне освітнє середовище є ефективною міжособистісною взаємодією, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному росту учнів, професійному зростанню і довголіттю педагогів, гармонізації їх особистості. Психологічна безпека освітнього середовища відображається в показниках захищеності її суб'єктів, що виявляється в характеристиках психічного здоров'я. Підвищення рівня психологічної безпеки сприяє особистісному розвитку і гармонізації психічного здоров'я [3]. Проектування психологічно безпечного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу повинно виходити із принципів захисту особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу, через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля між його учасниками. Ці вимоги набувають особливої актуальності, коли йдеться про вихованців інтернатних закладів, багато з яких зазнали ситуації психологічної небезпеки, і для яких інтернат має стати терапевтичним середовищем.

У межах нашого дослідження ми вважали за доцільне більш детально зупинитися на характеристиці освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Суттєвий внесок у проблему взаємодії суспільства й школи зробив А. Макаренко. Він зазначав, що система виховання не повинна існувати тільки в межах школи, а й повинна охоплювати всі аспекти життя. Нас приваблює сучасний підхід до бачення школи як центру соціального середовища, основна мета якого полягає в поєднанні всіх виховних впливів. Загальним положенням у працях А. Макаренко було бачення особистості як такої, що не створюється середовищем, не є виключно її продуктом, але виховується ним [5].

Нам видається цікавим також підхід А. Куракіна, який при визначенні виховних властивостей середовища, розрізняє організоване та стихійне середовище. Автор зазначає, що за різних умов компоненти організованого середовища можуть перетворюватись на стихійно діючий фактор. Організоване середовище – це соціальні інститути, що виконують виховні функції. До організованого середовища автор зараховує: навчальні, позашкільні заклади, заклади культури й побуту. Загальноосвітній навчальний заклад, на думку автора, є базовою первинною складовою організованого середовища.

Освітнє середовище школи в сучасних педагогічних дослідженнях розглядають як системний об'єкт педагогічного проектування, що передбачає виокремлення та вивчення її структурних елементів, зв'язків, системотвірних факторів. Разом з тим чітко визначених структурних компонентів освітнього простору школи не існує. Так, Н. Рибка наголошує, що поняття освітнє середовище відбиває переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні тощо) зміни в системі освіти.

Н. Масюкова зазначає, що освітнє середовище складається з освітніх процесів – навчання, виховання, соціалізації, підготовки тощо. Оскільки освітній простір виражається взаємодією людини з елементами-носіями культури, що оточують її, через знаковість освітнього середовища,

компонентами моделювання освітнього простору можуть виступати компоненти освітнього середовища.

В. Ясвіним запропоновано такий підхід до компонентів освітнього середовища: соціальний, просторово-предметний, психодидактичний.

Аналіз наукових джерел (С. Савченко, Р. Вайнола, В. Ясвін, Н. Масюкова, та ін.), що стосуються проблеми освітнього середовища, дозволяє нам зробити такі висновки:

- освітнє середовище – система педагогічних факторів та впливів, що забезпечують взаємодію та пізнання особистістю, у процесі її соціалізації, спеціально організованого педагогічного та виховного середовища;

- освітнє середовище – це безпосередня взаємодія всіх учасників педагогічного процесу у роботі, у якій забезпечується активізація їх творчого потенціалу та втілення його у діяльність;

- освітнє середовище відображає систему соціальних зв'язків у галузі освіти, а також характер взаємостосунків соціуму та соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- освітнє середовище характеризується обсягом освітніх послуг, інтенсивністю освітньої інформації та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, що характерні певному суспільству.

Отже, аналіз теоретичних підходів до характеристик соціального та освітнього середовища надав нам можливість стверджувати, що соціальне та освітнє середовища взаємопов'язані. Кожне з цих середовищ є частиною іншого, вони не можуть існувати незалежно один від одного. Чим більший перетин із соціальним середовищем, тим ефективнішим та продуктивнішим є освітнє середовище.

Поняття «освітнього середовища» та «соціально-освітнього середовища» досить умовні, оскільки, як стверджує Б. Коротяєв [19], вони створені не природою, а людиною. З'явилися вони на певному етапі еволюційного розвитку людини і суспільства, і з моменту зародження знаходилися і знаходяться під контролем суспільства та його інститутів.

Освітнє середовище означає ділянку упорядкованого і навіть гармонізованого середовища, підпорядкованого завданням розвитку, соціалізації та виховання особистості. Посилаючись на філософію природи цього педагогічного явища, освітнє середовище слід вважати (за Н. Головановою) педагогічно організованою формою буття особистості, що соціалізується.

У своїй роботі, ми будемо спиратися на визначення соціально-освітнього середовища, запропоноване А. Каплею. Соціально-освітнє середовище розглядається автором, як одна із домінантних площин соціального життя, яка за умови її вдосконалення може стати надійним стабілізуючим фактором у соціокультурному середовищі і в подальшому сприяти його успішному розвитку.

Соціально-освітнє середовище – це складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, необхідні для успішного функціонування освіти.

Як свідчать дослідження науковців (О. Асмолова, О. Бондаревської, Г. Щедрова, С. Савченко, Б. Коротяєва, В. Курило та ін.), соціально-освітнє середовище має свої певні атрибути:

- матеріально-предметне середовище (території та природні об'єкти, приміщення для різноманітної діяльності, оснащення і обладнання, зокрема, книги, технічні й мультимедійні засоби, програмні директивні документи, проекти тощо);
- освітні заклади на рівні мікросоціуму (навчальні заклади, заклади культури й додаткової освіти, громадські організації, спортивні, дозвільні заклади);
- джерела масової комунікації (теле- і радіопрограми, молодіжні видання, журнали, стіннівки);
- зміст соціально-освітнього простору (соціальний досвід, «закодований» у змісті освіти, у соціокультурній діяльності, спорті, молодіжній субкультурі);

– організацію освітнього простору (суб'єкти освітньої діяльності, режим, організація часу й регламентація життя учасників освітнього простору, форми самоуправління, норми, заповіді, система управління, основи професійної дисципліни) [8].

У нашому педагогічному дослідженні ми будемо ґрунтуватись на підході С. Савченко до соціально-освітнього середовища як цілісного соціально-педагогічного феномену. Його сутнісною характеристикою є сукупність освітніх, регулювальних, інноваційних і суспільних процесів, які здійснюються освітніми й іншими інститутами, а також усе розмаїття взаємозв'язків, які виникають у процесі соціальних взаємодій, що стосуються соціально-гуманітарної галузі. Його ефективне функціонування забезпечується єдністю нормативно-правових, організаційних, мотиваційних, соціокультурних чинників, які сприяють успішній соціалізації особистості. Критерієм, який визначає ступінь оптимального розвитку соціально-освітнього простору, є відсутність протиріч між цілями розвитку конкретної особистості, регіону й держави в цілому, що надає особистості можливість самореалізуватися з урахуванням загальнодержавних, регіональних й особистих інтересів [13].

Ми здійснили спробу визначити такі механізми впливу на особистість освітнього середовища:

– першій механізм – вплив педагога (вихователя, соціального педагога) на особистість, що посилює бажаний ефект впливу елементів мікросередовища, або, у випадках небажаного впливу, протиставляє йому інший, що нейтралізує негативний ефект;

– другий механізм – це вплив на саме середовище, і вже через нього – на особистість. Такий вплив надає можливість посилювати дію елементів мікросередовища: стримувати, нейтралізувати або змінювати небажані напрямки та активізувати адекватні.

Зазначені механізми тісно пов'язані між собою та доповнюють один одне, що сприяє розширенню та поглибленню площини соціального впливу, підвищенню ефективності педагогічного керівництва. Для нас це надає

можливість визначити головний мотив діяльності педагогів з формування життєвої компетентності вихованців – здійснення цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на особистість в умовах мікросередовища з метою підготовки дитини до самостійної, соціально-позитивної, компетентної життєдіяльності.

Висновки. Отже, поданий у роботі теоретико-методичний аналіз проблеми формування життєвої компетентності особистості дозволив визначити основні категоріальні засади для здійснення аналізу процесу формування життєвої компетентності особистості.

Література

1. Беспалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : [моногр.] / О. В. Беспалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
3. Бессонова Т. І. Система психолого-педагогічного захисту соціально-занедбаних дітей і підлітків : дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Іванівна Бессонова. – К., 2006. – 224 с.
4. Волинець Л. С. Британська модель соціальної допомоги дітям / Л. С. Волинець // Соціальна політика і соціальна робота : Укр. наук. і громад.-політ. часопис. – 2000. – № 13. – С. 25–31.
5. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: Ценности культуры и морали. М.: МГУ, 1992. 120 с.
6. Вчимося жити самостійно : [навч.-метод. посіб. для роботи з учнями випуск. класів інтернат. закладів] / [Ж. В. Петрочко, О. В. Беспалько, О. М. Денисюк та ін.]. – К. : ДІПСМ, 2002. – 203 с.
7. Караман О. Л. Захист дитинства як соціально-педагогічна категорія, її сутність і зміст / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 10–18.

8. Койнова Ю. В. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения (на материале Германии): Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
9. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : [моногр.]. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
10. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
11. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки: монографія. / Алла Олександрівна Малько. – Х.: ХДАК, 2004. – 285 с.
12. Методология и методы социально-педагогических исследований : [учеб.-метод. пособие] / С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. – Луганськ : Альма-матер, 2001. – 216 с.
13. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа: Посібник до тренінгового курсу з підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у трьох частинах. – Частина друга. – К.: Держосоцслужба, 2008. – 212 с.
14. Соціальні служби – родині : розвиток нових підходів в Україні / [за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної]. – К., 2003. – 128 с.
15. Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной среде / С. В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с., с.28.
16. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции / С. Ю. Темина. – М. : Сфера, 2001. – 204 с.
17. Феоклистова Е. Л. Совершенствование деятельности школы как организующего центра воспитательной работы с подростками в микрорайоне./ Е. Л. Феоклистова – К.: Наукова думка, 1983. – 178 с.
18. Фирсов М. В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект)./ М. В. Фирсов. – М.: МОДЭК, 1997. – 192 с.
19. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учеб. пособие. / Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. – М.: Дашков и Кс, 2002. – 340 с.

20. Цюман Т. П. Організаційно-методичні основи соціально-психологічного тренінгу / Т. П. Цюман // Практична психологія в соціальній роботі: метод. посіб. – К: Наукова думка, 2003. – С. 142–156.

References

1. Bezpalko O. V. (2006) Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu u terytorialnii hromadi : teoretyko-metodychni osnovy : [monohr.] / O. V. Bezpalko. Kyiv : Nauk. svit, 363 p. [in Ukrainian]
2. Bespал'ko V. P. (1989) Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov / V. P. Bespал'ko, Ju. G. Tatur. Moskva : Vyssh. shk., 141 p. [in Russian]
3. Bessonova T. I. (2006) Systema psykhologo-pedahohichnoho zakhystu sotsialno-zanedbanykh ditei i pidlitkiv : dys. ... kand.. psykol. nauk : 19.00.07 / Tetiana Ivanivna Bessonova. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian]
4. Volynets L. S. (2000) Brytanska model sotsialnoi dopomohy ditiam / L. S. Volynets // Sotsialna polityka i sotsialna robota : Ukr. nauk. i hromad.-polit. chasopys. № 13. pp. 25–31. [in Ukrainian]
5. Volchenko L. B. (1992) Gumanost', delikatnost', vezhlivost' i jetiket: Cennosti kul'tury i morali. Moskva: MGU, 120 p. [in Russian]
6. Vchymosia zhyty samostiino : [navch.-metod. posib. dlia roboty z uchniamy vypusk. klasiv internat. zakladiv] / [Zh. V. Petrochko, O. V. Bezpalko, O. M. Denysiuk ta in.]. Kyiv : DIPSM, 2002. – 203 p. [in Ukrainian]
7. Karaman O. L. Zakhyst dytynstva yak sotsialno-pedahohichna katehoriia, yii sutnist i zmist / O. L. Karaman // Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka. – 2004. – № 1. – pp. 10–18. [in Ukrainian]
8. Kojnova Ju. V. (1996) Formirovanie professional'noj kompetentnosti social'nyh robotnikov v processe vuzovskogo obuchenija (na materiale Germanii): Avtoref. dis. kand. ped. nauk. Moskva, 16 p. [in Russian]
9. Kravcheno T. V. (2009) Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaiemodii simi i shkoly : [monohr.]. Kyiv : Feniks, 416 p. [in Ukrainian]

10. Levina M. M. (2001) Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: ucheb. posobie [dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij] / M. M. Levina. Moskva. : Izdatel'skij centr «Akademija», 272 p. [in Russian]
11. Malko A. O. (2004) Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku sotsialnoi pedahohiky: monohrafiia. / Alla Oleksandrivna Malko. Kharkiv : KhDAK, 285 p. [in Ukrainian]
12. Metodologija i metody social'no-pedagogicheskikh issledovanij : [ucheb.-metod. posobie] / S. Ja. Harchenko, N. S. Kratinov, A. N. Chizh, V. A. Kratinova. Lugans'k : Al'ma-mater, 2001. 216 p. [in Russian]
13. Sotsialna adaptatsiia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, a takozh osib z yikh chysla: Posibnyk do treninhovoho kursu z pidhotovky spetsialistiv tsentriv sotsialnykh sluzhb dlja simi, ditei ta molodi u trokh chastynakh. Chastyna druha. Kyiv: Derzhosotssluzhba, 2008. 212 p. [in Ukrainian]
14. Sotsialni sluzhby – rodyni : rozvytok novykh pidkhodiv v Ukraini / [za red. I. M. Hryhy, T. V. Semyhinoi]. Kyiv, 2003. 128 p. [in Ukrainian]
15. Tarasov S. V. Shkol'nik v sovremennoj obrazovatel'noj srede / S. V. Tarasov. SPb.: Obrazovanie-Kul'tura, 2001. 151 p., p.28. [in Russian]
16. Temina S. Ju. (2001) Vospitanie razvivajushhejsja lichnosti: istoki, iskanija, funkcional'no-rolevye pozicii / S. Ju. Temina. Moskva: Sfera, 204 p. [in Russian]
17. Feoklistova E. L. (1983) Sovershenstvovanie dejatel'nosti shkoly kak organizujushhego centra vospitatel'noj raboty s podrostkami v mikrorajone./ E. L. Feoklistova. Kyiv.: Naukova dumka, 178 p. [in Russian]
18. Firsov M. V. (1997) Vvedenie v teoreticheskie osnovy social'noj raboty (istoriko-ponjatijnyj aspekt)/ M. V. Firsov. Moskva: MODJeK, 192 p. [in Russian]
19. Holostova E. I. (2002) Social'naja rehabilitacija: ucheb. posobie. / Holostova E. I., Dement'eva N. F. Moskva: Dashkov i Ke, 340 p. [in Russian]
20. Tsiuman T. P. (2003) Orhanizatsiino-metodychni osnovy sotsialno-psykholohichnoho treninhu / T. P. Tsiuman // Praktychna psykholohiia v sotsialnii roboti: metod. posib. Kyiv: Naukova dumka, pp. 142–156. [in Ukrainian]

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЯК СТРИЖНЕВА МЕТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДНЗ

САЯПІНА С. А.

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: korkishko.l.g@gmail.com

Розробка Базового компоненту визначила упуцнення в методичній розробці системи знань дітей з основних сфер життєдіяльності людини. Основною метою виховної роботи дитячого навчального закладу на новому етапі розвитку освітньої системи в Україні має стати формування життєвої компетентності дітей, а не лише підготовка до навчання у школі. Поняття життєвої компетентності стало ключовим у Базовому компоненті та в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, що підкреслює надання переваги системному, комплексному підходу у вихованні та навчанні особистості дитини дошкільного віку, її розвитку. За допомогою впровадження у практику роботи дошкільних закладів України Базового компоненту на державному рівні відбувся перехід до особистісно орієнтованої моделі освіти, що ставить собі за мету виховання життєво-компетентної, зрілої (відповідно до віку) дитини.

Ключові слова: життєва компетентність, інтегральна особистісна характеристика, Базовий компонент, дошкільник.

Working out the Basic component has determined the omission in the methodical development of the system of knowledge of children in the main spheres of human life. The primary goal of upbringing work of the children's educational institution at the new stage in the development of the educational system in Ukraine should be forming of the children's living competence, and not only preparing them

for schooling. The concept of the living competence has become key in the Basic Component and in the National Doctrine of the development of education in Ukraine in the 21st century, which emphasizes the benefits of a systematic, integrated approach while upbringing and learning the personality of a child of the preschool age, its development. Introducing the Basic component into practice of work of preschool institutions of Ukraine at the state level has taken place the transition to a personally oriented model of education, which aims to bring up the life-competent, mature (according to the age) child.

Keywords: living competence, integral personality characteristics, Basic component, preschooler.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відсутність особистісно зорієнтованого виховання підростаючого покоління щодо духовного, емоційного та фізичного потенціалів у часи тоталітарного суспільства негативно впливала на можливості соціального розвитку особистості. Соціально-економічні та освітні реформи теж не зуміли забезпечити достатній рівень розвитку освітньо-виховних програм. А тому на сьогодні необхідним є вихід на новий рівень соціального розвитку дітей і молоді з метою формування духовності, активного ставлення до довкілля, уміння користуватися визначальними надбаннями демократичного суспільства.

Розвиток життєво компетентної особистості – головне завдання, яке стоїть перед сучасною дошкільною освітою. Розв'язання його, з одного боку, допоможе здійснити цілісний підхід до розвитку дитини, з другого, – співвіднести цей розвиток із життям, зрозуміти, чи живе дитина відповідно до вимог соціуму та власних потреб, чи узгоджує в своєму індивідуальному досвіді те, що хоче, з тим, що може і повинна; як досягає поставлених цілей; в який спосіб розв'язує життєві конфлікти; на які цінності орієнтується [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Основні завдання та

шляхи розв'язання окресленого питання розкрито в освітніх нормативно-правових актах: Закони України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2008 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття» (1993 р.)), Концепція дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2011 р.), Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011 р.), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.) тощо.

Наукові дослідження та ідеї І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Єрмакова, Т. Піроженко, Н. Пустовіт, Л. Сохань, М. Степаненко, Т. Титаренко, В. Циби, І. Ящук та ін. свідчать про цілеспрямовані пошуки вченими шляхів формування життєвої компетентності особистості у процесі її виховання та навчання. Останні роки відзначені якісним проривом у створенні основ вітчизняної концепції компетентісно зорієнтованої дошкільної освіти, дослідженні компетентностей особистості дитини дошкільного віку.

На думку дослідниці А. Богуш, компетентність дитини-дошкільника – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку та самоконтроль. Дослідники І. Бех, В. Ляшенко, Т. Поніманська розглядають становлення життєвої компетентності як процес засвоєння моральних норм, духовних цінностей, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого формується система внутрішніх регуляторів, морально-ціннісне ставлення до життя.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою нашого дослідження є аналіз поняття «життєвої компетентності» як однієї із складових особистісно орієнтованої моделі освіти, яка розглядає життя дитини як самоцінність; розкриття мети дослідження зумовлює вирішення наступних завдань: з'ясувати основні фактори розвитку життєвої компетентності; визначити базові цінності життєвої компетентності у дитини в дошкільному

закладі; надати характеристику оцінці розвитку життєвої компетентності дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Стрижневим напрямом у роботі дошкільного навчального закладу є стратегія життя особистості дитини. Обрана тактика допомагає їй усвідомити життєві цінності, сформувати інтегровані знання про людину та цілісні уявлення про світ і самого себе як його частину. На сьогодні можна виділити декілька основних підходів щодо визначення сутності життєвої компетентності: соціальний (визначає життєву компетентність особистості як умову, необхідну для дотримання ними існуючих у суспільстві норм, прав і цінностей), психологічний (визначає життєву компетентність людини як розвинену здатність до самореалізації найважливіших фізичних, психічних та духовних якостей), педагогічний (визначає життєву компетентність особистості як духовно-практичний досвід, який може бути успішно освоєний ними у процесі навчання).

Перехід до особистісно орієнтованої моделі освітньо-виховної системи ґрунтується на формуванні вільної особистості, яка свідомо обирає свій життєвий шлях. Життя в такому разі виявляється творчістю, бо лише через ідеальну представленість в інших людях та інших людей у собі й можливий розвиток власної особистості. Особистісно орієнтоване виховання забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, можливість його дійового здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Виховні ситуації, які створюються в межах особистісно орієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності з тим, щоб вона стала творцем власного духовно багатого життя, могла самостійно приймати рішення й поводитися згідно з ними.

Виховання, з одного боку, повинно адаптувати підрастаюче покоління до реального соціуму, інакше ми, дорослі, ризикуємо серйозно ускладнити їх життя. Виховуючи занадто адаптовану людину, можна отримати інфантильне

створіння, яке не здатне протистояти життєвому виру та змінам. Виходом з цієї ситуації стане побудова такої системи виховання, щоб, соціалізуючись, особистість мала за мету свій саморозвиток і життєве самовизначення.

Розглянемо, що виділено головним змістом освітньо-виховної системи України щодо дошкільного віку. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті наголошує на переході до нової гуманістично-інноваційної освіти, що виходить з її пріоритету для розвитку України. Головною метою такої перебудови є зростання самостійності й самодостатності особистості, що суттєво повинно зміцнити демократичні основи громадянського суспільства, формування самосвідомості, національного характеру, національної гідності людини.

У Законі України «Про дошкільну освіту» дошкільний вік визначається як базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини. Серед завдань дошкільної освіти чільне місце посідає завдання формування особистості дитини, набуття нею життєвого досвіду, формування моральних норм, а також збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини.

Спираючись на основні положення Міжнародної конвенції про права дитини, реалізацію завдань Закону України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту» було створено Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Ним було заявлено пріоритет розвитку дошкільника як особистості, що включає багато сторін загального розвитку людини – фізичного, психічного, соціального. Тобто відбувся відхід від традиційного визначення рівня індивідуального розвитку дитини через оцінку сформованості знань, умінь і навичок згідно з діючою програмою виховання.

Щоб на етапі дошкільного дитинства закласти основи компетентності як інтегральної особистісної характеристики, необхідно почати з чіткого визначення змісту цього поняття. Оскільки поняття компетентність – компетенція – зрілість – авторитетність перебувають в одній зв'язці, детальніше розглянемо кожне з них.

Компетентність є особистісною, складною характеристикою дитини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Отже, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують. Іншими словами, якщо нас цікавить компетентність дошкільника, ми маємо фіксувати увагу на питаннях: Наскільки вона сформована у дитини? Наскільки самостійно виявляється? Якщо ж ідеться про компетенцію, нас цікавлять, насамперед, напрями, сфери, в яких дитина компетентна, а в яких – ні.

Близьким до поняття компетентність є поняття зрілість. Ним позначають найвищий для певного віку поріг розвитку, ступінь його повноти, готовності до чогось. Отже, говорячи про зрілість дошкільника, маємо на увазі міру розвитку – особистісного, розвитку компетентності як інтегральної характеристики.

Що ж означає поняття авторитетний? Дитину, яка користується в інших авторитетом, має вплив, високий статус у групі однолітків, за якою визнаються високі права, з якою рахуються, якій довіряють, яку визнають. Найчастіше авторитетною буває компетентна дитина, тобто така, що знає, як діяти в тій чи тій ситуації, може знайти для цього належні засоби, володіє необхідними вміннями і навичками, хоче реалізувати свою ініціативу, здатна покладатися на власний досвід, адекватно діє, реалізуючи свої наміри у вчинках і діях.

Отже, поняття компетентність засвідчує наявність у дитини відповідної інтегрованої особистісної якості; компетенція – вказує на сфери й напрями її прояву, зрілість – бажану й доступну віковій повноту розвитку компетентності (не лише знає, а й уміє, позитивно ставиться, адекватно діє); авторитетність – ступінь визнання компетентності дитини іншими – дорослими й однолітками [2].

Тлумачний словник сучасної української мови визначив компетентну людину як ту, що має достатні знання в будь-якій галузі, що добре обізнана чим-небудь, розуміється в певних питаннях. Тобто сам термін «компетентний» у більшості випадків визначається як ступінь професійних якостей дорослих

людей. Зазначимо, що термін «компетентність» щодо дитячого віку буде визначати не професійну обізнаність, а життєвий досвід.

Компетентність щодо дитини, на думку Т. Поніманської, «передбачає інтелектуальну та поведінкову самостійність, ініціативу, творчість, незалежність, критичність, оптимізм, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки». Тому дорослі мають не лише визнавати цю якість, а давати дитині змогу виявляти самостійність, не караючи, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись у її діяльність, допомагаючи лише за об'єктивної необхідності [6].

Коментар до Базового компоненту визначає: життєво компетентною можна вважати ту дитину, яка адекватно веде себе в різних життєвих ситуаціях, є активним суб'єктом життєдіяльності, проявляє своє «Я» в різних сферах життя, володіє набором базових якостей, характеризується зрілими (відповідно до віку) формами основних видів діяльності (ігровою, комунікативною, трудовою, навчальною) [3].

Ідея такого системного й цілісного підходу до виховання особистості не нова. Ще в Давній Греції з'явилася думка про необхідність підготовки дитини не лише до навчання, а й до повноцінного життя в суспільстві, у природному та предметному світі. Так, Сократ, якого цікавили проблеми людської поведінки, створив теорію етичного раціоналізму. На його думку, людина робить погані вчинки від незнання, у її поведінці є те, що є в її розумі. Тому можна зробити висновок, що надання якомога раніше людині знань про духовні цінності оточуючого, про природний і предметний світ сприятимуть набуттю нею життєвої компетентності.

Представник філософії Просвітництва Ж.-Ж. Руссо запропонував шляхи морального прогресу суспільства. Він прагнув до моделі суспільства, де люди соціально рівні й морально чисті. Ідея соціальної рівності людей покладена в основу концепції виховання. Основними завданнями виховання Ж.-Ж. Руссо визначав формування гармонійної особистості у праці й навчанні в контексті загальнолюдських цінностей.

Український філософ «сократівського типу» Г. Сковорода вважав, що гармонійному розвитку особистості сприятиме цілеспрямоване виховання, побудоване на принципі єдності істини й доброчинності, знань про життя й моральні принципи суспільства. Щастя, за Г. Сковородою, людина знайде в сердечному спокої, спогляданні природи, внутрішній свободі й мудрості.

Варто наголосити, що і з-поміж виховних методів української народної педагогіки виділено ті, що формували суспільну поведінку дитини, той уклад її життя та діяльності, який сприяв нагромадженню відповідного життєвого досвіду.

Життєва компетентність передбачає гармонію між зовнішнім світом і самим собою, своїм власним «Я». Дисгармонія цих складових призводить до спустошеності внутрішнього світу особи, нездатності відповідально, індивідуально-особистісно ставитись до світу, до самого себе, до оточуючих. Це проявляється в утилітарному ставленні до життя, коли на перший план виступає вороже, недовірливе ставлення до світу, прийняття лише матеріальних цінностей. От чому так важливо навчати дитину з перших років життя усвідомлювати свій життєвий світ, виробляти найпростіші життєві плани та вміти зіставляти власний світ із життєвим світом інших людей.

Відповідно до цього підходу, метою дошкільної освіти має бути забезпечення сприятливих умов для становлення життєвої компетентності дитини, формування особистісної культури й реалізації особистісного потенціалу.

У сучасному дошкільному навчальному закладі вихователь повинен допомогти дитині успішно оволодіти цінностями, як структурними компонентами життєвої компетентності. У даному контексті необхідно акцентувати увагу на рекомендаціях вітчизняного педагога В. Сухомлинського, який своїми теоретичними та практичними здобутками підтвердив необхідність створення умов, в яких розвивається душа та природна зацікавленість дитини до оточуючого світу. Реалізація поставлених завдань перед вихователем потребує використання гуманістичних природовідповідних принципів:

підходити до дошкільного дитинства як до унікального етапу особистісного зростання, орієнтуватися на властивості дитячої субкультури; розглядати знання, вміння, навички дітей не як мету освітньо-виховного процесу, а лише як засоби розвитку особистості, розгортання нею свого внутрішнього потенціалу; забезпечувати у навчально-виховному процесі збалансованості інтелектуального з моральним, фізичним, емоційним, вольовим розвитком дитини; урахувати об'єктивні закономірності психічного розвитку дитини, надавати перевагу сензитивним періодам у розвитку дитини; позбутися звички бути розпорядником думок і вчинків дітей, збагачувати взаємодію з дітьми особистісними взаєминами; ставитися до дитини як до суб'єкту освітнього процесу, надавати їй право на власний вибір різних видів самостійної діяльності, власної думки [7]. На нашу думку, керівництво даними принципами посприє успішному співробітництву вихователя з дитиною, що є умовою формування життєвої компетентності.

Підкреслимо, що формування життєвої компетентності об'єднує набір важливих особистісних характеристик дошкільника та дозволяє набути знань, досвіду орієнтування в життєвих реаліях. Загальновідомо, що факторами розвитку життєвої компетентності слід вважати: свобода вибору та самостійність; методика проектування; інтерактивні технології; інтеграційні процеси; співробітництво; розвивальне середовище; особистість педагога.

У парадигмі життєвої компетентності також виділяють базові термінальні (життя людини як найвища цінність, самоцінність; свобода для реалізації індивіда; моральність як поведінка людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм; спілкування з оточенням, взаємодопомога; сім'я, особисте щастя, діти; робота як самоцінний сенс життя і як можливість заробляти; благополуччя, доходи, комфорт життя, здоров'я) та базові інструментальні цінності (ініціативність, здатність виразити себе; традиційність, повага до традицій, орієнтація на те, щоб «жити, як усі»; незалежність, здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями; самопожертва, готовність допомагати іншим навіть на шкоду собі;

авторитетність, здатність впливати на інших, мати владу, конкурувати, досягати успіху; законність, порядок задля безпеки індивіда, рівноправність у взаєминах з іншими; вільність як свобода від обмежень), які стають внутрішньо особистісними установками дитини. Беззаперечним є той факт, що формування даних цінностей являється важливою складовою парадигми життєвої компетентності.

Отже, за допомогою впровадження у практику роботи дошкільних закладів України Базового компоненту на державному рівні відбувся перехід до особистісно орієнтованої моделі освіти, що ставить собі за мету виховання життєво-компетентної, зрілої (відповідно до віку) дитини. Про це свідчать практичні доробки вихователів дошкільних навчальних закладів за напрямками: розвиток життєвої компетентності дитини – провідне завдання вихователя (Коршунова Т. Л., методист-координатор методичного тренінгового центру природного розвитку дитини ПОППО); проектна діяльність з дітьми старшого дошкільного віку (Токаренко Н. М., методист методичного тренінгового центру природного розвитку дитини ПОППО); тематичні проекти для дітей старшого дошкільного віку (Горбуленко Л. В, вихователь ДНЗ №17 «Золотий ключик» м. Лубни, Святко О. М, вихователь-методист ДНЗ №17 «Золотий ключик» м. Лубни); метод ТРВЗ в системі формування життєвої компетентності дошкільника (Юхимець Т. О., вихователь СНВК №10, м. Полтава); тематичний цикл занять для дітей старшого дошкільного віку «Незвичайний скоро день – Великдень» (Жалдак Н. М. вихователь ДНЗ «Горобинка», м. Комсомольск) та ін. [9].

На основі критеріїв оцінки розвитку дитини, означених у Базовому компоненті дошкільної освіти, та згідно з Коментарем до нього вперше складена індивідуальна картка, у якій критеріями оцінки виступають не знання, уміння та навички, а ціннісне ставлення дитини до світу, оволодіння провідною діяльністю (відповідно до віку), прояви активності та базові якості особистості.

Першим показником компетентності дошкільника є оптимальна для віку модель провідної діяльності, до якої слід віднести ігрову діяльність,

спілкування і предметно-практичну діяльність. Оцінюватися при цьому буде не лише наявність цієї діяльності, а й мотиви, що спонукають дитину до неї, мета, яку вона перед собою ставить, засоби, які використовує, а також уміння домагатися результату в цій діяльності, давати йому власну оцінку. Як відмічала Г. Люблінська, «якості особистості не лише виявляються, а й формуються в активній діяльності, у тих її різних видах, що становлять життя. Залежно від того, що дитина робить, як робить, від організації, умов діяльності й від ставлення, яке ця діяльність викликає в дитині, у ній формуються певні нахили, здібності та риси характеру, закріплюються знання» [4].

О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв у дослідженнях указували на активність, як на одну з головних причин розвитку дитини, завдяки якій процес впливу середовища на дитину перетворюється на складну двобічність взаємодії підростаючої людини з оточуючим світом. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні виділяє такі основні форми активності, які засвідчують реалізованість його потенціалу:

- фізична активність, що спрямована на збереження здоров'я й рухову, предметно-практичну активність;
- соціально-моральна активність, що пов'язана з ухваленням дитиною в соціум, з оволодінням соціально прийнятими формами поведінки, моральними нормами;
- емоційно-ціннісна активність, що спрямована на формування вміння приймати рішення, самовизначатися;
- пізнавальна активність пов'язана з відкриттям нового, розв'язанням життєвих проблем, розширенням і поглибленням інформації;
- мовленнєва активність, що спрямована на вміння грамотно будувати й висловлювати мовленнєву взаємодію;
- художня активність пов'язана зі здатністю висловлювати свої враження за допомогою засобів образотворчого, музичного, літературного, театального мистецтва;

– креативна активність пов'язана з прагненням до творчої, створювальної діяльності, прояву фантазії, вигадки та уяви [3].

Звичайно, у жодного з дошкільнят не можуть бути рівноцінно розвинуті всі ці форми активності. Проте, показником, що вказує на їх наявність буде те, що дитина прагне в будь-якій життєвій ситуації знайти вихід, не відчувається абсолютно безпорадною, виявляє ініціативність, самостійність і впевненість.

Третім показником компетентності дошкільника є сформованість у нього базових якостей особистості. На них ґрунтується особистісна культура дошкільника, вони є показником його особистісного зростання. О. Кононко виділила десять основних базових якостей: самостійність, працелюбність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, розсудливість, справедливість, самовладання та креативність.

Найбільш оптимальним періодом для розвитку життєвої компетентності є дитинство. Так, передумови розвитку особистості, що склалися ще в ранньому дитинстві, дають змогу знаходити нові шляхи впливу на дитину з боку оточуючих. Розвиваючись, дитина засвоює нові психологічні риси й форми поведінки, стає новим членом суспільства.

У дошкільному віці формується той відносно сталий внутрішній світ, що надає підстави вперше назвати дитину особистістю, здатною до подальшого розвитку і вдосконалення. Дошкільний вік – період пізнання світу й людських стосунків. Навколо дитини відбувається безліч подій, які її цікавлять, привертають увагу, закарбовуються в пам'яті. Її цікавить і світ природи, і світ людей, і світ мистецтва.

На сучасному етапі відбувається зміна поглядів на освітньо-виховний процес у цілому. Важливою рисою останніх змін у європейській освіті є відхід від формалізму та академізму в доборі змісту базових знань, посилення надання практичних навичок і вмінь, необхідних для життя й діяльності в сучасному суспільстві. Тому головною метою виховання є не лише формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, а й забезпечення підростаючому поколінню можливості самореалізуватися, успішно функціонувати в різних

умовах життєдіяльності. Завданням педагога стає надання дітям допомоги в набутті цього цінного досвіду. Треба допомогти зрозуміти отримані враження, задавати їм потрібний напрям, знайти дохідливі слова.

Для повноцінного розвитку дітей потрібне змістовне спілкування з близькими їй людьми. Пасивне спостереження за «дорослим» життям не сприятиме цьому. Набуття самостійності, досвіду відбуватиметься лише завдяки активній взаємодії дитини й дорослого.

Як указував Ш. Амонашвілі: «У своєму розвитку особистість спирається на життєвий досвід дитинства, і чим він багатогранніший, тим успішніше можна вплітати в нього багатий досвід людства». Саме це, на думку педагога, допоможе виховати неповторну особистість [1].

Розвиваючись як особистість, дошкільник функціонує, як: носій фізичного й духовного начал; активний суб'єкт поведінки й діяльності; зацікавлений партнер спілкування; носій самосвідомості, індивідуального початку. Тому й оцінка розвитку дошкільника як особистості, має бути інтегрованою, містити судження педагога про характер життєвої компетентності кожної дитини, її цінності та здатності посісти належне місце серед однолітків, зайняти певну життєву позицію. Експерт має володіти інформацією про те, що дошкільник знає, уміє, цінує, наскільки може передавати свої життєві враження образом і словом, які вчинки для нього характерні, наскільки він співвідносить їх з моральними нормами.

На основі критеріїв оцінки розвитку дитини, означених в Базовому компоненті дошкільної освіти, та згідно з Коментарем до нього, авторами Т. Бондаревою, А. Кушнарєнко та педагогами творчої групи вперше було складено індивідуальну картку, у якій критеріями оцінки були не знання, уміння й навички, а ціннісне ставлення дитини до світу, оволодіння провідного діяльністю, прояви активності й базові якості особистості. На думку авторів, оцінка розвитку життєвої компетентності дитини має враховувати такі моменти:

1. Як дитина ставиться до запропонованих розумових і практичних завдань, наскільки вкладає зусилля у свій розвиток, тобто наскільки високий у неї вектор віддачі.

2. Наскільки дитина реалізувала свій потенціал: чи діяла відповідно до своїх природних можливостей, чи лишилися резерви.

3. Як дошкільник проявляє себе як особистість у різних сферах життєдіяльності.

4. Чи зберігається певна тенденція поведінки дошкільника в різних видах діяльності.

5. Наскільки збалансовані в житті дитини різні форми активності (фізична, соціально-моральна, емоційно-ціннісна, пізнавальна, мовленнєва, художня, креативна).

Крім розробки оцінки динаміки формування життєвої компетентності дитини в дошкільному навчальному закладі, автори багато уваги приділяють оцінці діяльності педагога, технологіям контролю за навчально-виховним процесом в умовах особистісно орієнтованого підходу. Вони вважали, що контроль може стати тим механізмом, який сприятиме особистісному та професіональному зростанню педагога в тому разі, коли в ході контролю будуть виявлятися не лише недоліки, а й перспективи розвитку дітей, педагогів, закладу освіти [8].

Проблема формування життєвої компетентності зацікавила багатьох науковців у сфері дошкільного виховання. З метою її розв'язання постійно з'являються нові технології формування не лише життєвої компетентності дитини, а і її складових: соціальної, комунікативної, фізичної компетентності, художньо-естетичного потенціалу особистості, виховання свідомого ставлення до себе, екологічний та мовленнєвий розвиток дитини тощо.

Соціальна компетентність, на думку Н. Гавриш, є складною багатокомпонентною властивістю особистості, її інтегральною якістю, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних

особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості.

Дослідниця Т. Поніманська розглядала соціальну компетентність дитини як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки, як сукупність таких складників: пізнавальний, ціннісний (розкриває дитині значення ставлення до людини як до найвищої цінності), емоційний, оцінний, поведінковий компоненти.

На думку В. Кузьменко, новоутвореннями соціального розвитку дошкільняти сьогодні повинні стати:

- готовність дитини до входження в нове соціальне середовище – клас;
- формування «внутрішнього плану дій» – самопізнання у вигляді роздумів над власними вчинками, поведінкою, характером узаємин з іншими дітьми, дорослими над причинами непорозумінь;
- відчуття справедливості або несправедливості дій, учинків, висловлювань дорослої людини;
- совісність, що проявляється у власному виборі вчинків, у висловлюваннях;
- збагачення мотивації спілкування, опосередкованого не грою, а навчанням.

Структура соціальної компетентності дошкільника різними науковцями розглядалося з різних боків. Так, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Литвиненко, Т. Піроженко, Т. Пріма, Н. Шиліна у структурі соціальної компетентності виділяли емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний компоненти.

Формування основ соціальної компетентності – двобічний процес. З одного боку він вказує на активний вплив дорослих (батьків, педагогів), а з іншого – на активність самих вихованців, що проявляється у вчинках, почуттях і стосунках. Набуття дитиною таких важливих якостей, як уміння керувати своєю поведінкою та способами спілкування, здатність вибирати альтернативу

своїм діям та вчинкам, орієнтуватись в нових обставинах; пізнавати людей, їхню поведінку, взаємини; уміти взаємодіяти в різних ситуаціях спільної діяльності, слугує її соціокультурному розвитку. Тому становлення та збагачення соціального досвіду дитини у процесі морального виховання сприяє формуванню основ соціальної компетентності.

У педагогічному процесі ДНЗ використовується цілий комплекс різних методів, які умовно можна розділити на дві групи:

- група методів, що забезпечують утворення в дітей практичного досвіду суспільної поведінки;
- група методів, що спрямована на формування в дошкільників моральних суджень, оцінок і уявлень.

До першої групи відносять метод привчання дитини до позитивних форм суспільної поведінки, виховання моральних навичок, метод показу дій, метод організації діяльності (це праця, яка є не лише методом, а й засобом виховання).

Великі можливості у формуванні соціального вияву відкриває перед вихователем ще один метод організації діяльності – гра. Виховання дитини у грі робить її більш свідомою, визначає її інтереси, ставлення до образу у грі. Завданнями вихователя щодо всіх дітей, у зв'язку з вихованням їх у грі, є наступні: розвивати і спрямовувати ігрову активність, цілеспрямованість дитини, упливати на зміст гри; допомагати кожному увійти в колектив, установити гарні стосунки з товаришами; слідкувати за поведінкою та почуттями дитини у грі, викликати позитивні емоції та переживання.

Друга група методів спрямована на формування в дошкільників суджень й оцінок. Тому до неї відносяться бесіди на етичні теми, читання художньої літератури, розповіді, розглядання й обговорення картин, ілюстрацій тощо.

Комунікативна компетентність як складова соціальної розглядалася багатьма авторами. Визначення комунікативної компетентності було дано А. Богуш. Проблема розвитку, розробкою показників оцінювання, методик розвитку комунікативної компетентності займалися С. Кулачківська, Г. Лаврентьева, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Смирнова та інші.

Т. Піроженко необхідність розвитку комунікативної компетентності бачить у тому, що вона «виступає ніби каталізатором, механізмом запуску всіх талантів людини, якщо природа подарувала їй передумови, а соціальне оточення зуміло побачити, підтримати та допомогти розвинути» [5]. Важливість своєчасного розвитку мовленнєвої здібності дитини автор також бачить у тому, що вона є найпершим проявом серед фундаментальних базових здібностей людини. Тому повноцінний її розвиток пробуджує безліч різних видів спеціальних здібностей дитини (пізнавальних, художніх та інших), якщо в дитини є здатність для цього виду діяльності.

Життєва компетентність дітей дошкільного віку стала відправним пунктом до створення й апробації «Програми розвитку дитини дошкільного віку». Її розробники вивчали різні аспекти життєвої компетентності дошкільника. Так, О. Кононко зосередила увагу на вихованні свідомого ставлення дитини до себе. Вона вказала на необхідність формування в дитини самостійної поведінки, самостійних суджень, спостережливості, інтересу й уваги до своїх особливостей, станів, якостей, поведінки, результатів праці тощо. О. Богінич розглянуто проблему фізичного зростання дошкільника, основними напрямками якого є: ознайомлення дитини з людським тілом, надання їй інформації про зародження нового життя, навчання орієнтуванню в основних ознаках здоров'я та хвороби, безпечного і шкідливого для здоров'я, виховання основних фізичних якостей і інтересу до здорового способу життя. На необхідність розвитку мовленнєвої особистості вказує А. Гончаренко, формування основ екологічної культури – Н. Глухова.

У Програмі приділено увагу й розвитку художньо-естетичного потенціалу особистості. Автор цього розділу, О. Терещенко, вважає, що образотворча діяльність сприяє розвитку самостійності дитини, формуванню її здатності відображати своє ставлення до себе та навколишнього світу.

Висновки. Отже, вивчення й дослідження проблеми формування життєвої компетентності та її складових в Україні активно триває. Незабаром, можливе використання її результатів у нових державних програмах, а тому й

вихід на новий рівень державної освіти. Життєва компетентність дитини дошкільного віку являється базовою характеристикою особистості та включає необхідні складові процесу життєтворчості. Проведений аналіз визначив базові цінності та принципи парадигми життєвої компетентності особистісно орієнтованої моделі освіти та фактори розвитку компетентності у дошкільника.

Література

1. Амонашвили Ш. Как живете, дети?: книга для учителя. Изд.2-е. Москва: Просвещение, 1991. 175 с.
2. Звіт про роботу освітньої галузі 2017. Чернівці, 2017. 85 с. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhittyevoyi-kompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html> (дата звернення: 8.02.2018).
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: *наук. метод. посібник* / наук. ред. О. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 1974. 355 с.
5. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навчально-методичне видання. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.
6. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Рівне: РДГУ, 2006. 364 с.
7. Поніманська Т. І. Гуманізація освіти: радимося з Василем Сухомлинським. *Дошкільне виховання*. 2014. № 9. 4 с.
8. Формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Донецьк: ІППО, 2005. 108 с.
9. Формування життєвої компетентності у дошкільника. *Навчально-методичний збірник* / упоряд.: Т.Л.Коршунова. Полтава: ПОІППО, 2012. 108 с.

References

1. Amonashvili Sh. (1991). *Kak zhivete, deti?: kniga dlia uchitel'ia* [How do you live, children? A book for a teacher]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].

2. Zvit pro robotu osvითnoi haluzi 2017 (2017) [Report on work of educational sphere of 2017]. Chernivtsi. Available at: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhyttievoyi-kompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html> (Access date: 8.02.2018) [in Ukrainian].
3. Komentar do Bazovogo komponenta doshkyl'noi osvity v Ukraini: *nauk. metod. posibnyk* / nauk red. O. Kononko. Kiev: Red. jurn. "Doshkil'ne vykhovania", 2003. 243 s. [in Ukrainian].
4. Liublinska H.O. (1974). Dytiacha psykholohiia [Children psychology]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
5. Pirozhenko T. (2010). Osobystist doshkylnyka: perspektyvy rozvytku: navchalno-metodychne vydannia [Preschooler's personality: perspectives of development: educational and methodical edition]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
6. Ponimanska T. I. (2006). Teoretyko-metodychni zasady humanistychnoho vykhovannia ditei doshkylnoho viku [Theoretical and methodical principles of humanistic education of children of preschool age]. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
7. Ponimans'ka T. I. Gumanizatsia osvity: radymosia z Vasylem Sukhomlyns'kym [Humanization of Education: Consulting with Vasyl' Sukhomlyns'kyj] // *Doshkilne vykhovania* [Early Childhood Education]. 2014. № 9. 4 s. [in Ukrainian].
8. Formuvannia zhyttievoyi kompetentnosti ditei doshkylnoho viku (2005). [Formation of living competence of children of preschool age]. Donetsk: IPPO [in Ukrainian].
9. Formuvannia zhyttievoyi kompetentnosti u doshkylnyka. Navchalno-metodychnyi zbirnyk / uporiad.: T. L. Korshunova. (2012). [Formation of living competence in preschoolers. Educational and methodical collection]. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СВІТЛІ НОВИХ ВИМОГ ДО РОЗРОБКИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

ТРУБАВІНА І. М.

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди*

ЦИБУЛЬКО Л. Г.

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: luda.czibulcko@gmail.com*

У розділі проаналізовано поняття: «професійна компетентність» та «загальні компетентності». Розглянуто, яким чином загальні компетентності можуть бути сформовані через застосування відповідних змісту, методів і форм навчання у закладі вищої освіти. Відзначено, що загальні компетентності вимагають не тільки знання основ професій, а й творчого мислення, креативності, життєвих вмінь та навичок.

Ключові слова: професійна компетентність, загальні компетентності, соціальний педагог, методи навчання, форми навчання, вміння та навички, самостійна робота, евристичні методи навчання.

The concept of «professional competence» and «general competences» are analyzed in the section. The way of forming of general competences by using of suitable content, methods and forms of education in the institution of higher learning is considered as well. It is noted, that the general competences require not only knowledge of the basics of the profession, but creative thinking, creativity, life skills and experience too. For the purpose of forming the above-mentioned competences

such provisions for organizing exercises in a higher educational institution are intended:

1. The learning process should be focused on the formation of creativity and creative thinking, life skills.

2. The learning process should be educating one.

3. The training should simulate the real conditions of professional activity and focus on the multidisciplinary environment and multiculturalism, it should morally and academically well-behaved by all its participants.

All of these findings resonate with the law on higher education of Ukraine and konkretisiert it.

Among the disclosed methods and forms of learning that can contribute to the formation of General competences, the priority is independent work of students and heuristic teaching methods. Competence-based approach requires support in training for the professional duties and professional tasks of the future social pedagogues.

Therefore, formation of General competences of the future social pedagogues. in the institution of higher education is relevant in the context of the new requirements for the development of educational programs and possible under certain conditions the content of education and appropriate ensure training of modern teachers.

Formation of general competences of future social pedagogues in the light of new demands concerning educational programs elaboration.

Key words: professional competences, social pedagogue, general competences, teaching methods, skills and experience, independent work, heuristic teaching methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Професійна компетентність – вимога часу і завдання вищої освіти в контексті компетентнісного підходу (Закон України «Про вищу освіту»). Цей закон передбачає, що випускник повинен володіти набором компетентностей, у т. ч. загальних, які формуються

під час вивчення не однієї навчальної дисципліни, а протягом тривалого часу і комплексу дисциплін. У той же час досвіду їх формування в навчальному процесі у викладачів ще немає. Кожен з викладачів працював раніше в руслі свого предмету і орієнтувався на професіограму випускника. Сьогодні є потреба уточнити ці компетентності і визначити можливості формування загальних компетентностей у закладі вищої освіти, зокрема, щодо майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблемі компетентнісного підходу у закладах вищої освіти приділяли увагу багато науковців. В. Г. Кремень визначає професійну компетентність як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Він зазначає, що розвиток компетентностей є метою освітніх програм. При цьому компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах [2, с. 8]. Ці компетентності можуть бути професійним (фаховими), загальними [2]. Серед останніх виділяють: 1. Інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); 2. Міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); 3. Системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) [2, с. 10]. Ці компетентності відбивають єдині думки викладачів, студентів та роботодавців. Їх формування здійснюється цілеспрямовано під час вивчення всіх циклів дисциплін і на практиці. Вони є важливими для всіх фахівців з вищою освітою. Це означає, що на їх формування впливає не тільки зміст, а й методи і форми навчання у закладі вищої освіти. Це твердження узгоджуються з класифікацією принципів навчання В. І. Лозової [1] поділом на ті принципи навчання, які визначають зміст навчання, і на ті, які визначають процес навчання. Ми розглянемо, як загальні компетентності можуть бути сформованими через застосування адекватних загальним компетентностям змісту, методам і формам навчання у закладі вищої освіти.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою дослідження є визначення можливостей формування загальних компетентностей у майбутніх соціальних педагогів в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У результаті обговорення та вдосконалення кінцевий конкретизований варіант список компетентностей за В. Г. Кременем включає такі 30 загальних компетентностей:

1. Інструментальні компетентності: Здатність до аналізу і синтезу. Здатність до організації і планування. Базові загальні знання. Засвоєння основ базових знань з професії. Усне і письмове спілкування рідною мовою. Знання другої мови. Елементарні комп'ютерні навички. Навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел). Розв'язання проблем. Прийняття рішень.

2. Міжособистісні компетентності: Здатність до критики та самокритики. Взаємодія (робота в команді). Міжособистісні навички та вміння. Здатність працювати в міждисциплінарній команді. Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей. Позитивне ставлення до несхожості та інших культур. Здатність працювати в міжнародному середовищі. Етичні зобов'язання.

3. Системні компетентності. Здатність застосовувати знання на практиці. Дослідницькі навички і уміння. Здатність до навчання. Здатність пристосовуватись до нових ситуацій. Здатність породжувати нові ідеї (креативність). Лідерські якості. Розуміння культури та звичаїв інших країн. Здатність працювати самостійно. Планування та управління проектами. Ініціативність і дух підприємництва. Турбота про якість. Бажання досягти успіху [2, с. 10–14].

З цього переліку можна зробити кілька важливих висновків. Розглянувши перелік загальних компетентностей, відзначимо, що вони вимагають не тільки знання основ професії, а й творчого мислення, креативності і життєвих умінь та навичок. Це третій компонент змісту освіти за І. Я. Лернером (досвід творчої діяльності) [1], який досі був в освітніх програмах в якості побажань без

конкретної характеристики «знати та вміти», бо творчість для кожного різна. Зараз творче мислення вже вимагається як результат навчання у закладі вищої освіти. Наступний акцент в компетентностях – акцент на життєвих вміннях (прийняття рішень, комунікативні, критичного мислення, управління собою і вплив на інших), яким також досі ніхто не навчав у закладах вищої та середньої освіти. Це вміння, які потрібні для життя, навчання і роботи вміння, але їх сформованість у кожної людини – різна. Їх потрібно формувати ще в школі, але в проекті української нової школи їх немає. Випускники не отримують ці вміння під час навчання у середній школі, вони набуваються емпіричним шляхом. Тому сьогоденні студенти – це люди з різним життєвим досвідом і характером, і саме тому потрібен студентоцентризм (В. Г. Кремень, 2015), який передбачає перш за все опору на власний пізнавальний, соціальний, життєвий досвід студента і врахування його в навчанні нарівні з потребами студентів в навчанні. Наступний висновок полягає в необхідності виховуючого навчання у закладі вищої освіти – для формування якостей фахівця, який здатен повести за собою інших працівників, бути лідером – на основі фаховості і розвинутих особистих якостей, які дозволяють приймати рішення і брати на себе відповідальність за них. До того ж відзначається етика фахівця як необхідність в будь-якій професійній діяльності для етичного прийняття рішень і відповідальності за них. Це також є наголошенням на виховному характері процесу навчання.

Ці висновки дозволяють сформулювати такі положення для організації навчання у закладі вищої освіти для формування загальних компетентностей:

1. Процес навчання повинен бути спрямований на формування креативності і творчого мислення, життєвих умінь.
2. Процес навчання повинен бути виховуючим.
3. Процес навчання повинен імітувати реальні умови професійної діяльності та орієнтуватися на мультидисциплінарне середовище і полікультурність, бути етичним і академічно доброчесним з боку всіх його учасників.

Усі ці висновки перекликаються з законодавством про вищу освіту України і конкретизують його.

Розглянемо, як методи і форми навчання можуть сприяти формуванню загальних компетентностей через вищезазначені акценти. Якщо говорити про формування творчого мислення і креативності, доцільними будуть методи самостійної роботи, методи проблемного навчання, методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів, сучасні методи обговорення проблем – світове кафе, жива бібліотека, а також професійні дискусії, експерименти, які дозволяють набути досвіду висування гіпотез для рішення проблем та їх перевірки, досвіду поглянути на проблему з різних боків, визначати недоліки і переваги запропонованих рішень з різних позицій, знайти проблему і побачити її, самостійно обґрунтувати і перевірити шлях вирішення проблеми і довести його теоретично та експериментально. Саме це повинно стати арсеналом роботи викладачів закладів вищої освіти для підготовки фахівця, який відповідає сучасним вимогам.

Найефективнішим методом роботи над собою є самостійна робота як «робота за завданням викладача в спеціально відведений час, під його контролем і з включенням результатів в навчальний процес». Найкраще навчатися на власному досвіді і з його використанням з позицій андрагогіки. Тому ми застосовували для організації самостійної роботи зі студентами з педагогіки та основ педагогічної майстерності такі методи: вправи на рефлексію та аналіз, на теоретичний аналіз, порівняння повне і неповне, на аналогію, конкретизацію, розв’язання педагогічних ситуацій, спогади, перенос набутих знань і вмінь в нову ситуацію, актуалізацію власного дитячого, можливо, вже і батьківського, і педагогічного досвіду, синтез, вентиляцію, опис. При включенні в заняття результатів самостійної роботи використовувалося консультування, бесіда та фасилітація. Отже, бачимо необхідність поєднання суто педагогічних, психологічних методів та методів соціальної роботи в навчанні сучасних студентів, що зумовлено їх віковими, професійними, особистими особливостями та проблемами, які в них виникають під час навчання.

Нами пропонувалися також завдання для самостійної роботи студентів в контексті викладеного як приклад:

– прочитати перелік педагогічних джерел з теорії та практики педагогічної майстерності, зокрема, «Педагогічну поему» А. С. Макаренка та «Сто порад вчителів» В. О. Сухомлинського. Завдання – прочитати ці книги з точки зору прийомів педагогічної техніки великих педагогів (культура мови, техніка мови, вміння говорити, вміння керувати своїм станом та впливати на інших, порівняти їх у великих педагогів, відібрати для себе корисне і близьке);

– прочитати книгу Я. Корчака «Як любити дітей» і подивитися на себе, проаналізувати себе з точки зору дітей – поведінки, мови, завдань дітям (чи сподобаються вони дітям?), спробувати перебудувати свою поведінку і мову відповідно до очікувань і сприйняття дітей;

– записати свої уроки на відео і проаналізувати себе на предмет своєї педагогічної техніки та її недоліків: жести і слова – паразити, помилки в спілкуванні, в русі, використанні дистанції тощо. І подумати – як і що можна зробити краще, від чого в собі краще відмовитися, а що ще треба розвинути і сформувати;

– проаналізувати свої враження від роботи з дітьми: що вдалося зробити, що – ні і чому, які емоції викликала поведінка дітей, чи вдалося стримати свої небажані емоції, чи вдалося керувати своїм емоційним станом, що саме викликало такі емоції тощо;

– згадати свій власний досвід навчання у школі – які вчителі подобалися і чому, як прийоми і методи вони застосовували для впливу на учнів і керування своїм станом, в якому вбранні вони ходили на роботу і як його сприймали учні; проаналізувати свій власний гардероб на предмет позитивного сприйняття клієнтами і акцентуації їх уваги не на одязі, а на тому, що і як говорить педагог; проаналізувати свої спогади від впливу педагогів – що сприймалося, а що – ні і чому, що не подобалось і чому, що не працювало і чому; спитати у власних дітей, що їх дратує у їх вчителях, манері поведінки, розмові, одязі, рухах;

– кожного дня записувати свої враження від роботи з дітьми, відзначати свій настрій до і після роботи спеціальними позначками, фіксувати свої емоції

та почуття, аналізувати, що вплинуло найбільше на настрій, добирати ефективні вправи для його корекції, заспокоєння;

- визначати свої втрати часу кожного дня – через хронометраж дня, планування роботи і аналіз виконаного і невиконаного, організацію себе через застосування методів матриці Ейзенхаера і гнучкого планування тощо.

- визначення своїх сильних і слабких сторін як педагога: на основі рефлексії та самоаналізу, тестування спрямованості особистості, порівняння власної діяльності з структурою педагогічної майстерності (що сформовано, що – ні), з досвідом великих педагогів написання плану роботи над собою на рік і на 5 років в контексті розвитку себе як особистості вчителя та за структурою педагогічної майстерності, визначення заходів і вправ для роботи над собою в цих напрямках.

Для формування творчого мислення, креативності і позитивної мотивації до навчання використовуємо евристичні методи навчання, котрі, як і інші методи проблемного навчання застосовуються для створення і розв'язання в навчальному процесі проблемних ситуацій між теорією та практикою, різними теоріями, між різними фактами, сучасним і минулим досвідом. Особливістю цих методів є те, що викладач сам ставить проблему і на окремих етапах її рішення залучає до розв'язання студентів. Вони можуть висувати гіпотезу, її перевіряти, порівнювати результати перевірки тощо. Саме з цих причин вони є доцільними для застосування у ВНЗ, коли треба навчити студентів самостійному пошуку знань і немає на це часу. Такий собі варіант реалізації виховуючого навчання, адже людина отримує ті якості і властивості, які притаманні тій діяльності, яку вона найчастіше виконує. Розкриємо, які ж методи можна віднести до евристичних, що можна використовувати у процесі навчання у ВНЗ. Це такі методи [6,7]: метод контрольних питань, евристичної бесіди, аналогії, інверсії, колективного блокноту, морфологічного і функціонального аналізу, мозкової атаки, синектики, дискусій. Такі методи часто використовуються в кризовому менеджменті, менеджменті кризових ситуацій, коли запрошуються команди фахівців, які можуть вивести підприємство з кризи і налагодити його роботу. Відзначимо відмінність

евристичних методів навчання від професійного розв'язання проблемних задач кризовим менеджером: в кризовому менеджменті важливо будь-що розв'язати проблему і ролі учасників залежать від досвіду і підготовки, вони відбираються з метою швидкого розв'язання задач, важлива підготовка до рішення подібних завдань кожним учасником команди, ролі розподіляються в залежності від особливостей мислення раз і назавжди (критик чи генератор ідей). У процесі ж навчання учасники рішення подібних проблем повинні всі навчитися більшою чи мірою такому пошуку, досвіду в кожного студента ще замало, а особливості мислення не враховуються: всі будуть вчитися і критиці, і генерації.

Відзначимо, що евристичні методи навчання в своїй більшості стають евристичними за таких педагогічних умов:

1. Чітке формулювання проблемного питання: постановка завдань, які закінчуються проблемним питанням, повинна здійснюватися викладачем.

2. Пояснення і опис проблемної ситуації: постановці завдань повинен передувати опис проблемної ситуації, причини її виникнення і її повна характеристика.

3. Участь студентів: студенти повинні брати участь на окремих етапах розв'язання проблемних питань у виконанні поставлених завдань: перевірка гіпотези, порівняння результатів тощо.

4. Зменшення допомоги викладача: ступінь допомоги викладача повинна зменшуватися поступово, а ступінь самостійності студентів – поступово збільшуватися з урахуванням зони найближчого розвитку студентів. Допомога викладача може здійснюватися у формі відкритих і закритих питань, альтернативних питань, дзеркальних питань, прийомів розуміючого слухання: резюмування, підсумовування, перефразування відповідей з наголосом на головному, коментарів, коротких пояснень.

5. Потрібен демократичний стиль спілкування з наголосом на спільному пошуці рішення проблеми, критика повинна бути відсутня, але можливі пояснення викладачем хибності рішень в кінці пошуку, потрібні правила спілкування між студентами, можливість всім висловитися, навчання регламенту спілкування в пошуку нового, колективному обговоренню.

6. Важливо не тільки здійснювати показ варіантів рішення проблеми і різних поглядів на саму проблему, важливим є показ зразків рішень проблеми з боку викладача, переваг і недоліків кожного рішення з різних позицій, навчання вибору рішення, яке буде найкращим для досягнення оставленої мети в заданих умовах.

7. Потрібна постійна зміна ролей студентів в рішенні навчальних проблем евристичними методами, відсутність позицій і розподілу на ролі за особливостями мислення, кожен повинен вміти бути виконавцем і керівником, критиком, генератором і експертом, модератором і учасником обговорення.

Зміст навчання передбачає і формування життєвих умінь. Наведемо їх перелік в узагальненому нами вигляді [6]:

1. Комунікативні вміння: вміння точно формулювати і висловлювати свої думки доступною дітям мовою, орієнтуватися у спілкуванні на їхню реакцію, користуватися риторичним інструментарієм (художньою виразністю, аргументацією, паузою, наочністю, ефектами релаксації, квантового вибросу інформації, перших фраз, візуального іміджу); вміння активно слухати дітей (нерефлексивне слухання, з'ясування, перефразування, здійснення резюме, відбиття почуттів); спілкування на основі емпатії (використання «Ти-висловлювань»); правильний вибір дистанції спілкування в залежності від мети спілкування; правильний вибір положення тіла для розмови; відмова у спілкуванні від позиції батька, спілкування на суб'єкт – суб'єктних засадах; ініціювання зусиль та їх спрямування на подолання психологічних бар'єрів спілкування (негативні установки на базі попереднього досвіду, невідповідність інтересів, цілей тощо); емоційних бар'єрів (невідповідність настроїв, подолання негативних емоцій, які деформують сприйняття); гностичних бар'єрів (використання доказової мови, чітких, коротких речень, зниження темпу мови); вміння готуватися до розмови (який результат я хочу одержати? якими аргументами довести його необхідність? як зацікавити, з чого почати розмову? як виглядати, де говорити, в який час? які спільні є цілі, інтереси? на які можливі знання можна спиратися?); вміння зацікавити розмовою (використання різних компліментів, апелювання до самостійності, дорослості, звернення по

імені, до тем, які цікавлять дітей, почуттів, взаємної вигоди, успіхів дітей, їхніх досягнень, показ перспективи, посилення на приклад членів референтної для дитини групи, використання проблемних запитань тощо); вміння керувати спілкуванням (використання інформаційних, дзеркальних, естафетних, опосередкованих і прямих питань, питань «чому», різних методів аргументації і фундаментального порівняння двобічної аргументації, зниженого темпу, позитивних відповідей, бумеранга, «да, але...», питань-капканів); вміння домовлятися на основі раціонального підходу (в куті зору – проблема, а не стосунки і не учасники); вміння критикувати та приймати критику; вміння висловлювати свої проблеми, бажання; вміння виявити емпатію; вміння виявити у розмові потреби, спонукати до висловлювання проблем, зберігати конфіденційність до них; вміння переконувати, розв'язувати конфлікти, загасити сварку, переключити увагу в розмові; вміння здійснювати аналіз спілкування (що допомагало, а що не сприяло досягненню результатів? Які докази спрацьовували і чому? Що можна використати в майбутньому? Від чого слід відмовитися? Де слід переглянути свої позиції і погляди і чому? Якої інформації було замало? Що нового дізналися? Чи були ви об'єктивними? тощо); вміння демократично спілкуватися (спонукати до висловлювання, відмовитися від критики ідей, спонукання до їх аналізу тощо); вміння захищатися від маніпуляції (пасивно, активно); вміння впливати різними способами (активно, пасивно, поєднуючи ці способи); вміння керувати конфліктами (розділяти і аналізувати причину і привід конфлікту, конфліктну ситуацію, діяти на основі взаємних інтересів, а не позицій, рівноваги, а не емоцій; змінювати конфліктну ситуацію, знижувати емоційне напруження, усунути привід і причину конфлікту через перерозподіл прав та обов'язків у колективі, досягнення згоди, зміну системи прийняття рішень, традицій, сімейних правил; використання в залежності від конфліктної ситуації і часу на її розв'язання стратегій подолання конфлікту); вміння відмовляти (з переконаннями, самоаналізом, навіюванням); вміння ефективно впливати як безпосередньо, так і через листи, телефон, тощо; вміння поважати іншу точку зору, виявляти толерантність до зовнішності, інтересів, нахилів, орієнтуватися у

спілкуванні на почуття, а не на емоції, на позитивне в людині; підкреслювати головне в розмові, здійснювати повтор в різних формах.

2. Прийняття рішень і критичне мислення: вміння виявляти схильності, потреби, проблеми; користуватися різними емпіричними методами педагогічних досліджень (спостереження, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів дитячої праці і творчості тощо); вміння прогнозувати розвиток подій, здійснювати їх об'єктивний аналіз, оцінювати їхні наслідки; вміння знаходити різні варіанти рішень проблем, визначати стратегічні, тактичні цілі; формулювати довгочасні, середні за часом, короткотермінові завдання для дітей і себе, враховуючи можливості для розв'язання проблем, досвід, можливі труднощі; володіння різними методами аналізу рішень (структурним, причинно-наслідковим, історичним, морфологічним тощо), їх оцінки (класифікація пропозицій, аналіз плану, «аналіз ризику», ранжування пропозицій, порівняння тощо); вміння виявляти головне; вміння планувати; вміння бачити недоліки в своїх діях та діях інших; вміння розуміти та адекватно реагувати на вчинки інших; організації прийняття рішень різними способами в різних ситуаціях; вміння ідентифікації правильності інформації, визначення достовірності інформації та її джерел, аналізу інформації (фільтрації, відсічки, агрегації, аналіз слабких місць); вміння брати на себе відповідальність за свої вчинки і рішення; вміння здійснювати розв'язання проблеми нестандартними (евристичними) методами; вміння розподіляти обов'язки; вміння спільно виробляти і виконувати рішення, відмовившись від гендерних стереотипів, керуючись власною моделлю життя і інтересами, цілями колективу і кожного його члена; вміння аналізувати і враховувати можливості свого впливу на інших, наслідки розв'язання проблеми для інших; вміння поважати рішення іншого, право іншого на самореалізацію, на власні думки, емоції, поведінку та її самооцінку; прийняття рішення про свої проблеми; вміння не зважувати на те, як до вас ставляться інші, робити помилки, але й відповідати за них, свою поведінку; вміння жити за своїми цінностями і виробляти спільні цінності; вміння передбачати реакцію людини на запропонований варіант розв'язання проблеми; вміння усвідомлювати свої проблеми і потреби і відділяти їх від

проблем і потреб інших, але враховувати їх у плануванні життя; вміння наполягати на своїй участі у розв'язанні спільної проблеми, чи запросити до спільного прийняття рішення; вміння сформулювати очікувані результати, дійти згоди щодо шляхів їх досягнення, розподілу відповідальності, функцій, термінів виконання плану; вміння конструктивно критикувати запропоновані рішення (обирати об'єктивні критерії, діяти конкретно, спиратися на позитивне), оцінити рішення й проаналізувати його з різних боків.

3. Майстерність управління: вміння спрямувати себе та інших на позитивні зміни (власним прикладом, переконанням, навіюванням тощо); вміння будувати довіру і зберігати конфіденційність; вміння керувати емоціями, почуттями, мімікою, пантомімікою, голосом, своїм настроєм; захищати свої права; вміння організовувати свій час, настрій, дії та час, настрої, дії інших; вміння пробачати; вміння організовувати дозвілля; вміння виявити готовність до взаємодії; вміння самоконтролю поведінки; вміння об'єктивно оцінювати себе та інших; доглядати за собою; вміння користуватися авторитетом, підтримувати його, не підкоряючи дітей; вміння позитивно мислити; вміння брати на себе відповідальність за всіх у важкий час, розподіляти обов'язки, спонукати дітей до виявлення активності і самостійності; створювати для цього умови; вміння відділяти бажання від проблем людей, жити своїм життям; вміння прийти на допомогу; вміння керувати своїми емоціями, зважувати на гендерні відмінності у їх вияві і розумінні; вміння поважати себе, усвідомлювати власні потреби і знаходити самостійні шляхи їх задоволення, уникаючи перекладу відповідальності на інші плечі і маніпуляцій; вміння здійснити опір насильству і створити умови для його запобігання своєю невіктимною поведінкою; уникати конфліктів; вміння організувати свій час, діяльність, самореалізуватися, знайти собі власні інтереси; вміння поєднувати сімейні і професійні справи; вміння релаксації; мати позитивні настанови щодо себе і інших, довіра; вміння захищати свої права, виконувати свою роль, обов'язки; вміння здійснювати самооцінку своєї особистості і на цій основі займатися самовдосконаленням; вміння здійснювати самоконтроль за своєю зовнішністю, звичками, діяльністю, мовою; вміння

виявляти свої почуття; вміння не звинувачувати, а змінювати ситуацію; вміння поважати і любити інших та себе такими, якими ви є, усвідомити свою цінність, неповторність; вміння виявляти вимогливість; вміння долати страх, емоційне напруження; вміння дотримуватися правил, дисципліни, режиму; вміння досягати поставлених цілей і виявляти водночас гнучкість у стосунках [6].

Формування життєвих умінь можливе в позааудиторній роботі на тренінгах та через впровадження окремих навчальних дисциплін. Під час вивчення інших дисциплін це є можливим через включення у відповідну діяльність, яка сприяє їх формуванню. Такою діяльністю може бути участь в дискусіях, організаційно-діяльнісних та рольових іграх, колективних методах навчання, під час самостійної роботи, виконання індивідуально-дослідницьких завдань. Позааудиторна робота передбачає участь у тренінгах, таборах, колективній творчій діяльності. Це сприяє розвитку як креативності, так і самостійності, активності. Тематику тренінгів для студентів можуть бути прийняття рішень, критичне мислення, комунікативні вміння, імідж, конфлікти.

У зв'язку з тим, що компетентнісний підхід вимагає опори в навчанні на професійних функціях і професійних задачах майбутнього соціального педагога, доцільно під час навчання використовувати як лінійну організацію навчання (коли всі дисципліни вивчаються за ускладненням), так і інтегровані предмети на старших курсах бакалаврату і в магістратурі для цілісного погляду на проблему (з точки зору різних наук) і поєднання всіх функцій у професійну діяльність. Прикладом можуть бути предмети: «Дитинознавство», «Родинознавство», «Усвідомлене батьківство», «Дозвіллезнавство». Їх краще вивчати в організаційно-діяльнісних іграх і на тренінгах. Такі дисципліни сприяють формуванню загальних компетентностей через те, що вони передбачають високий рівень узагальнення з кількох дисциплін, знання і вміння з різних дисциплін, які тепер можна застосувати в нових умовах і перенести їх на ці нові умови. Саме це і є ознакою творчості – застосування знань та умінь в нових умовах. До того ж критичне мислення і прийняття рішень формуються на зовсім іншому рівні – міждисциплінарному, що важливо саме для загальних компетентностей. Розкриємо стисло тематику такої можливої навчальної

дисципліни як «РОДИНОЗНАВСТВО» для магістрів у названому контексті як приклад змісту навчання (запропоновано нами):

Модуль 1. Родинознавство як вчення про життя і проблеми сім'ї.

- Лекція 1. Сучасні наукові підходи до розуміння сім'ї і шлюбу.
- Лекція 2. Проблеми і характеристика сучасної української сім'ї.
- Лекція 3. Розвиток сім'ї – сутність, етапи, механізм.
- Лекція 4. Сім'я як суб'єкт та об'єкт соціалізації.

Модуль 2. Правові основи діяльності і розвитку сім'ї.

Модуль 3. Політичні умови життя і розвитку сім'ї

- Лекція 1. Моделі соціальної політики про підтримку і розвиток сім'ї
- Лекція 2. Гендерна політика про розвиток сім'ї.
- Лекція 3. Соціальний захист сім'ї.
- Лекція 4. Сім'я як об'єкт політики в сфері соціальної роботи.
- Лекція 5. Демографічна політика і сім'я.
- Лекція 6. Державна сімейна політика в Україні.
- Лекція 7. Охорона материнства, батьківства і дитинства.

Модуль 4. Народознавство про сім'ю.

- Лекція 1. Народна педагогіка про сім'ю.
- Лекція 2. Народні традиції, обряди щодо життя і розвитку сімей в Україні.

Модуль 5. Створення соціальних умов для розвитку сім'ї.

- Лекція 1. Родиноцентричний підхід в роботі з сім'єю.
- Лекція 2. Соціальний менеджмент в роботі з сім'ями.
- Лекція 3. Соціальні служби роботи з сім'ями.
- Лекція 4. Державні програми, соціальні послуги сім'ям, соціальні стандарти послуг щодо підтримки і розвитку сімей в Україні.

Модуль 6. Соціальна робота щодо розвитку сім'ї.

- Лекція 1. Філософські основи соціальної роботи з сім'єю.
- Лекція 2. Психологічні основи соціальної роботи з сім'єю.

- Лекція 3. Соціально-педагогічні основи соціальної роботи з сім'єю.
- Лекція 5. Наукові підходи до соціальної роботи щодо розвитку сім'ї.

Модуль 7. Теорія і практика роботи з сім'єю за кордоном.

- Лекція 1. Історичні аспекти підтримки і розвитку сім'ї.
- Лекція 2. Сучасна зарубіжна соціальна робота з сім'єю.

Модуль 8. Досвід соціальної роботи щодо розвитку сімей в Україні.

- Лекція 1. Витоки соціальної роботи з сім'єю в Україні.
- Лекція 2. Сучасна соціальна робота з сім'єю в Україні. Робота школи з сім'єю. Робота ЦСССДМ. Робота НДО. Робота церкви. Робота інших організацій та установ. Робота з сім'єю в громаді.

Модуль 11. Методичні основи соціальної роботи з сім'єю.

- Лекція 1. Підходи «допомога для самопомогти».
- Лекція 2. «Кризове втручання» в соціальній роботі.

Модуль 12. Технології розвитку сім'ї в соціальній роботі.

- Лекція 1. Діагностика проблем сім'ї.
- Лекція 2. Мотивація сімей до участі в соціальній роботі.
- Лекція 3. Планування роботи з сім'ями.
- Лекція 5. Зміст соціальної роботи.
- Лекція 6. Технології соціальної роботи.
- Лекція 7. Контроль та оцінка результатів соціальної роботи.

Модуль 13. Соціальна робота з підтримки і розвитку різних типів сімей.

- Лекція 1. Соціальна робота з ДБСТ і прийомними сім'ями.
- Лекція 2. Соціальна робота з сім'ями, де є насильство.
- Лекція 3. Соціальна робота з дистантними сім'ями.
- Лекція 4. Соціальна робота з сім'ями, де є ВІЛ – інфіковані.
- Лекція 5. Соціальна робота з сім'ями, де є діти з особливими потребами.
- Лекція 6. Соціальна робота з сім'ями з випускників шкіл-інтернатів.
- Лекція 7. Соціальна робота з неповними сім'ями.

- Лекцій 8. Соціальна робота з ВПО.

Модуль 14. Перспективи розвитку сімей в Україні.

- Лекція 1. Експериментальні моделі роботи з сім'єю.
- Лекція 2. Нові технології роботи з сім'єю.

Вважаємо, що з метою формування загальних компетентностей можуть бути запропоновані для вибору студентів предмети, які сформовані за професійними функціями соціального педагога в різних сферах професійної діяльності – «Соціальна профілактика негативних явищ у освітньому середовищі», «Реабілітологія», «Ведення випадку в соціальній роботі», «Супровід осіб в складних життєвих обставинах» тощо. Такі предмети краще вивчати через моделювання ситуацій в кейсах, дидактичних іграх, на тренінгах цілий день, під час виїзних занять в соціальні служби.

Висновки. Таким чином, формування загальних компетентностей майбутнього соціального педагога в закладі вищої освіти є актуальним в контексті нових вимог до розроблення освітніх програм і є можливим за таких умов:

1. Змін у змісті навчання (навчальному плані), де потрібні як дисципліни інтегровані, так лінійні (що реалізує ідею концентричності програм навчання і їх поступове ускладнення, а також розгалуженість програм). Інтегровані дисципліни не є сьогодні поширеними і вживаними в навчальних планах закладів вищої освіти, але вони є важливими для формування загальних компетентностей на високому рівні в магістратурі. Це можуть бути дисципліни за вибором студентів чи за вибором університетів.

2. Об'єктивному доборі методів і форм навчання, які імітують професійну діяльність соціального педагога і рішення його професійних задач на відповідних місцях роботи у певних установах. Потрібно застосовувати форми і методи навчання евристичного характеру, а також ті, що спрямовують студентів до самостійної роботи по всіх навчальних дисциплінах (а це потребує відповідної спеціальної підготовки сучасних викладачів).

Перспективами подальших досліджень є визначення можливостей формування загальних компетентностей у працюючих соціальних педагогів в процесі підвищення кваліфікації.

Література

1. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання – навчальний посібник / Лозова В. І., Троцько Г. В. – Харків: ОВС, 2002. – 498 с.
2. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
3. Трубавіна І. М (2016). Вища освіта в контексті андрогогічної моделі навчання / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – № 6 (303) жовтень 2016 Частина 2. – С. 114–124.
4. Трубавіна І. М., Рижкова А. Ю. (2014) Інтенсифікація навчання студентів у ВНЗ як основа вимог до оновлення підручників / Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 747–753.
5. Трубавина И. Н. (2015). Возможности использования активных и интерактивных методов обучения в повышении квалификации социальных работников и социальных педагогов Украины /Трубавина Ирина Николаевна. – Журнал sci-article, №12 декабрь / http://sci-article.ru/number/12_2015.pdf#page=152
6. Трубавіна І. М. (2007). Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : [монографія] / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Х. : Нове слово, 2007. – 395 с.
7. Трубавина И. Н., Троцько А. В. (1998) Основы эвристической деятельности в управлении. – Харків : ХДПУ. – 211 с.

References

1. Lozova V. I. (2002) Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia – navchalnyi posibnyk / Lozova V. I., Trotsko H. V. Kharkiv: OVS, 498 p. [in Ukrainian]
2. Rozroblennia osvitykh prohram. Metodychni rekomendatsii / Avt.: V. M. Zakharchenko, V. I. Luhovyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / Za red. V. H. Kremenii. Kyiv : DP «NVTs «Priorytety», 2014. 120 p. [in Ukrainian]
3. Trubavina I. M (2016). Vyshcha osvita v konteksti androhichnoi modeli navchannia / Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Pedagogichni nauky. – № 6 (303) zhovten 2016 Chastyna 2. – pp. 114–124. [in Ukrainian]
4. Trubavina I. M., Ryzhkova A. Yu. (2014) Intensyfikatsiia navchannia studentiv u VNZ yak osnova vymoh do onovlennia pidruchnykiv / Problemy suchasnoho pidruchnyka. Vyp. 14. pp. 747–753. [in Ukrainian]
5. Trubavina I. N. (2015). Vozmozhnosti ispol'zovaniia aktivnykh i interaktivnykh metodov obuchenija v povysenii kvalifikatsii social'nykh rabotnikov i social'nykh pedagogov Ukrainy /Trubavina Irina Nikolaevna. – Zhurnal sci-article, №12 dekabr' / http://sci-article.ru/number/12_2015.pdf#page=152 [in Russian]
6. Trubavina I. M. (2007). Sotsialno-pedagogichna robota z simieiu v Ukraini: teoriia i metodyka : [monohrafiia] / Iryna Mykolaivna Trubavina. Kharkiv : Nove slovo, 395 p. [in Ukrainian]
7. Trubavina I. N., Trocko A. V. (1998) Osnovi jevrysticheskoi dejal'nosti v upravlenii. Harkiv : HDPU. 211 p. [in Russian].

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

БІЛИЧЕНКО О. Л.

*доктор наук із соціальних комунікацій, професор,
завідувач кафедри української мови та літератури
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: olgabelichenko64@ukr.net*

Автор статті намагається висвітлити актуальну на сьогодні тему впливу літератури на процес удосконалення соціально-комунікаційної взаємодії в українському суспільстві. Метою дослідження є висвітлення технології, яка б сприяла формуванню соціально-комунікаційної культури особистості учнівської молоді як необхідної складової життєвої компетентності. Перспективою подальших досліджень є впровадження запропонованої технології в навчальний процес.

Ключові слова: виховання, комунікація, художня література, інноваційні технології

The author of the article makes an attempt to elucidate the actual topic of ending the influence of literature on the process of improving social and communication interaction in Ukrainian society. The aim of the study is to attempt to offer a technology that would contribute to the formation of the social and communication culture of the personality of the students as a necessary component of life competence. The prospect of further research is the inclusion of the proposed technology in the educational process. The author determines the trends in the development of the communication potential of fiction in the information society;

offers technology for the formation of social and communication culture of the personality of students.

Key words: education, communication, fiction, innovative technologies

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розроблення сучасної концепції комунікаційного суспільства актуалізувало потребу в дослідженні проблем комунікації як умови й складової системи зв'язків у суспільстві, особливостей формування структур соціально-комунікаційної пам'яті, соціального інтелекту та соціальної свідомості. Це дає змогу зрозуміти механізми зміни характеру й способу життя сучасної людини, особливості проявів особистості в умовах активізації інформаційно-комунікативного простору й становлення нових комунікаційно-інформаційних структур суспільства.

Дослідження ролі художньої літератури в формуванні соціально-комунікаційної культури особистості – новий і надзвичайно перспективний напрям вивчення соціально-комунікаційних об'єктів на основі інтеграційних наукових пошуків досліджень, що пов'язані насамперед із дослідженням місця творів художньої літератури в життєвій компетентності учнівської молоді .

Розв'язання обраної наукової проблеми зумовлено необхідністю зрозуміти механізми зміни характеру й способу життя сучасної людини, особливості проявів особистості в умовах активізації інформаційно-комунікаційного простору й становлення нових комунікаційно-інформаційних структур суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Спробу дати об'єктивне наукове пояснення суспільно-культурному життю художніх творів здійснили вітчизняні вчені в 60-80-их рр. XX ст. Серед них згадаємо М. Бахтіна, Г. Богіна, Ю. Лотмана, П. Палієвськог, М. Храпченка. Дослідники акцентували увагу передусім на внутрішніх властивостях літературного тексту.

Сучасні соціологічні аспекти художньої літератури з позицій зацікавленості людською особистістю, її духовними та соціальними потребами і загальної тенденції до гуманітаризації наук розробляли Ф. Шарков, а також Т. Адорно, який досліджував вплив на особистість процесу поширення стереотипів масової культури засобами масової комунікації.

Значну роль у розробленні методологічних і теоретичних підходів, застосованих у статті, відіграли результати досліджень зарубіжних філософів, зокрема Д. Белла і М. Хайдеггера.

Важливою для нашого дослідження художньої літератури стала теорія поля літератури французького соціолога-постструктураліста П. Бурдьє, яка є наслідком сучасних глобалізаційних процесів у світі. Дослідження П. Бурдьє привернули увагу українських науковців, зокрема В. Іванова, Г. Почепцова, які зробили спробу багатоаспектно розкрити концепцію поля, проаналізувавши його соціологічну модель комунікації. Незважаючи на те, що вивченню безпосередньо художніх текстів в моделі «теорії поля» П. Бурдьє приділено недостатню увагу, ця теорія дає нам можливість дослідити функціонування художньої літератури в соціальному просторі і часі, а також ролі її представників в полі «великих» і «малих» літератур.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою дослідження є висвітлення основних особливостей технології формування соціально-комунікаційної культури особистості, що передбачає ряд науково-дослідницьких **завдань**:

1) визначити тенденції розвитку комунікаційного потенціалу художньої літератури в інформаційному суспільстві щодо становлення колективного свідомого;

2) розробити технологію формування соціально-комунікаційної культури особистості учнівської молоді.

Процеси суспільного існування на межі XX – XXI ст. сформували тенденцію зближення різних галузей гуманітарного знання, унаслідок чого художня література набуває нового статусу. Феномен художньої літератури

ставити перед ученими завдання глибокого, усебічного її дослідження в нових соціокультурних умовах із застосуванням методології соціальних комунікацій.

Аналіз наукової літератури показав, що для цього періоду розвитку суспільства характерна різноманітність методологічних підходів, які застосовують окремі науки під час дослідження вказаного явища.

Це свідчить про те, що проблема художньої літератури, по-перше, викликає постійний інтерес для гуманітарних досліджень, а, по-друге, вивчення художньої літератури з позицій соціокомунікативістики із застосуванням соціально-комунікаційної методології викликане необхідністю розвитку самої літератури й соціальних комунікацій. Зазначений напрям досліджень дасть змогу науково описати це явище, що яскраво проявилось в сучасних умовах, дослідити взаємозв'язки художньої літератури з іншими елементами життя суспільства, з'ясувати закономірності й особливості розвитку літератури, визначити місце і роль літератури в сучасному соціокомунікаційному процесі, а також включити дослідження художньої літератури в єдиний процес соціогуманітарного розвитку.

У процесі наукового пошуку використано комплекс **методів** дослідження, як-от: *теоретичні* (вивчення, аналіз і синтез, класифікація, систематизація й узагальнення наукової літератури, навчально-методичної літератури за темою дослідження задля визначення понятійного апарату дослідження; *метод моделювання* (дозволив розробити технологію формування соціально-комунікаційної культури особистості учнівської молоді); *описовий* (дав змогу представити результати проведеного дослідження).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Художня література в процесі комунікаційного пізнання світу

Твори художньої літератури, сформувавшись у сфері духовної культури і матеріалізувавшись у тексті, об'єктивно існують як єдність змісту й матеріальної форми його втілення. Саме ця єдність на етапі розвитку комунікаційного процесу відтворюється свідомістю, перетворюється в нову,

складнішу форму свого існування і руху в суспільній свідомості, тобто знову переходить у сферу свідомості в процесі сприймання людиною тексту твору. Процес внутрішнього розвитку твору літератури, тобто якісні зміни його як об'єктивного явища дійсності (створення, сприймання, інтерпретація), відбуваються тільки у сфері свідомості. Інформаційно-художня свідомість, з погляду В. Буряка, – система вираження факту (інформації), до якої ще додається функція естетичної «регуляції» й «організації» поведінки [1, с. 6]. Природа інформаційно-художньої свідомості соціальна, бо вона є складовою горизонтів (потоків) соціальної інформації. А тому твір кожного вираження свідомості (міфологічної, художньої, художньо-публіцистичної чи аналітичної) – це не лише результат збирання й аналізу фактів соціальної дійсності, але й сам він виступає як функціонуюча система соціально-психологічних і естетичних факторів.

Художній текст – це своєрідна думка про світ, його бачення, а внутрішньотекстова реальність є сукупністю певних відчуттів. Тому читач нібито дивиться на світ крізь призму авторської свідомості, яка є умовною моделлю світу, що відтворюється. У тексті літературного твору програмується, моделюється не реальний світ взагалі, а тільки той, що пропущено крізь призму свідомості.

Подвійна (ідейно-образна) природа художньої літератури давала їй змогу в різні історичні періоди і в межах різних національно-культурних традицій особливим чином виражати емоції, почуття, переживання і настрої; передавати філософські узагальнення та ідеї; зображати предметне середовище й людину, відтворювати психологію людей та аналізувати причинно-наслідкові зв'язки обставин, характерів і дій. Ідейно-образна природа літератури допомагала відтворювати концептуальну картину світу, передавати світоглядні установки письменника. Водночас вона не зраджувала своїй образній природі, постійно звертаючись до художнього зображення, фантазії, співтворчості читача.

Така природа художньої літератури дозволяє письменнику не тільки передавати різні сторони чуттєво-відчутного світу, але й давати їм певну

інтерпретацію та оцінку, відгукуватися на актуальні життєві події, підключатися до філософських, морально-релігійних, соціальних та естетичних дискусій свого часу. Так відкриваються можливості не тільки відтворювати навколишню дійсність – природну, соціальну і культурну, але й впливати на світовідчуття читачів, цілеспрямовано формувати моральні переконання, естетичний смак, релігійні й політичні погляди, науковий та філософський світогляд. Література часто виступає фактором вільнодумства, гуманізму; вона може боротися із старими уявленнями й відкривати нові, тим самим впливати на світовідчуття читачів, сприяючи формуванню художніх концепцій дійсності, що позначені певними філософськими, моральними, релігійними, політичними смислами і відтворювати історично конкретні норми й національні традиції тої або іншої культури на кожній стадії її становлення, формування та історичного розвитку.

З погляду О. Іванової, якщо фікціональні (художні) тексти починають прочитуватися в логіці актуальних, то компетентність читача – соціальна інформованість [3]. Перспектива розгортання читацького горизонту очікування як культурного досвіду й знання площинна, векторно скерована у сферу сучасної соціальної реальності. Література сьогодні, як пише дослідниця, є не тільки способом формування картини світу, скільки фактором ескапізму, не тільки джерелом естетичного досвіду, скільки основою соціально-психологічного досвіду, не фактором самоідентифікації, а потенційною можливістю креативності.

Надлишок інформації, з якою людина фізично не встигає впоратися, формує автоматичний механізм її сортування: частина цієї інформації маркується як значуща, решта лишається поза увагою індивіда через брак часу на її опрацювання й осмислення. Серед цієї решти опиняється інформація про все, що стосується Іншого з його індивідуально-неповторним внутрішнім світом, досягнення якого неможливе в короткий термін часу, способом, придатним для пізнання інших сфер реальності.

Сучасні соціокультурні реалії свідчать про протилежне, про переважний розвиток саме зовнішнього світу. Проте якщо в 60-і роки ідеї про інформаційне суспільство відзначали характер футурологічних прогнозів, то в процесі вдосконалення електронної техніки й цифрових технологій більшість із передбачуваних подій набули свого реального втілення. У сукупності ці досягнення докорінно змінили життя суспільства, не тільки висунувши на передній план інформаційну діяльність, але й ускладнивши і трансформували світ так, що усвідомити його в межах традиційних підходів стало доволі важко. Ці зміни необхідно розглядати крізь призму світоглядних змін. Зараз відбувається формування основних світоглядних принципів, що корелюються з типом світовідчуття, яке поширюється. Інформаційна культура стає домінантою сучасного соціально-комунікаційного життя. Це новий спосіб опанування реальності – реальності електронного світу, світу загальної зумовленості та взаємозалежності індивідуалізації свідомості та колективізації творчих потенцій людства.

Духовний рух цивілізації, представлений в абстрактно-міфологічному варіанті, дає змогу не тільки звернутися до генетичної пам'яті, але й чітко визначити збереження гуманістичної традиції, повернення до духовних витоків.

Літературний простір, онтологічний за своєю сутністю, відтворює духовні основи людського буття. У ньому синтезуються різноманітні інтелектуальні, емоційно-сміслові способи засвоєння буття. У тексті художньої літератури, яку ми можемо віднести до «елітарної», утілюється багатогранна картина духовних поривань епохи, визначаються важливі соціокультурні проблеми суспільства та їх вирішення через інтерпретацію і перетворення пасіонарно-естетичної енергетики, яка закладена в тексті.

У зв'язку з цим виникають складні й динамічні співвідношення між художніми ідеями, які сформувалися образною парадигмою літературного тексту в минулому, і соціально-комунікаційними потребами в них у сучасну епоху і в майбутньому. Ступінь розуміння самої структури таких співвідношень дає змогу зробити висновки про існування механізму

збереження цінностей літературної класики та її ролі в становленні соціально-комунікаційного світу епохи.

Основою парадигми суспільного розвитку у ХХІ ст. стали людина як найвища цінність і культура як умова самоорганізації і саморозвитку особистості. У процесі реалізації творчого потенціалу індивіда й формування особистісної культури відповідно до об'єктивних вимог та реальних можливостей сучасного світу неабияку роль, як уже було зазначено, відіграють і твори художньої літератури. Духовний світ людини визначається творами літератури, які вона прочитала, оскільки найповніше культурні, морально-етичні та естетичні цінності суспільства відображені в літературі.

Зазначимо, що однією зі специфічних умов духовного розвитку кінця ХХ – початку ХХІ ст. виступає чітка тенденція до професіоналізації в духовному виробництві. Нові творці духовної культури генерують і поширюють переважно деструктивні ідеї і художня література сьогодні виступає, переважно, носієм таких ідей. Це притаманно, насамперед, так званій масовій літературі. Художня література як важлива соціокультурна складова суспільства та підсистема соціальних комунікацій не тільки відбиває у своїх творах ці процеси, але й достатньо сильно впливає на це суспільство.

Інтеграція видань художньої літератури до системи духовного відродження й виховання молоді

Сучасний світ має значний потенціал культури, але внаслідок нерозвиненості соціальних механізмів включення людей у світ краси та формування вмінь і навичок жити за законами краси в значної їх частини, зокрема молоді, не вироблені відповідні ціннісні орієнтири і потреби наслідувати культурні традиції.

Проте саме в цей кризовий період складаються нові концепції, моделі і парадигми літератури, читання та формування «людини культури». Основні зусилля необхідно спрямувати на те, щоб залучити людину до минулого, сьогодення і майбутнього культури. «Людина культури» – це багатовимірна особистість, що формується і розвивається в просторі діалогу.

Основною передумовою цієї пропозиції є розуміння сюжетного літературного тексту як внутрішньої комунікації між суб'єктом тексту, тобто автором, і віртуальним, тобто потенційним, читачем. Присутність читача в літературному творі завжди визначає собою загальну стратегію тексту, який спрямовується через закладені в ньому інструкції читання на гіпотетичного, віртуального читача. Зовнішнім корелятом потенційного читача виступає читацька аудиторія, яка визначає «літературність» певного твору і конкретизує приховані у творі інструкції читання. Диференціація літературної аудиторії може свідчити про різну в суспільному плані рецепцію певних літературних творів, що спирається на певну літературну традицію. Визнання культурної цінності інформації сприяє утвердженню інформаційних цінностей в інтересах розвитку окремого індивіда і суспільства загалом.

Використання духовних благ інформаційної цивілізації могло б забезпечити населенню України гідне життя, економічне процвітання та необхідні умови для вільного розвитку особистості. Досвід людства свідчить, що духовні цінності та суспільна мораль є надзвичайно важливими чинниками формування інформаційного суспільства.

Парадигма інформаційного розвитку спирається, передусім, на новий підхід до оцінки ролі та місця інтелектуально-духовної сфери, інтелектуальної, інноваційної діяльності. Стрімке поширення інформації впливає на специфіку спілкування, характер ціннісно-світоглядних установок. Ці нові комунікаційні форми створюють нове соціокультурне та комунікаційне середовище. Кінцева мета, на думку сучасних дослідників, зокрема В. Ільганаєвої, – створення гармонійного культурного простору інформаційної цивілізації та її подальшого руху до цивілізації знань [4].

У сучасних умовах художня література бере активну участь у духовних процесах розвитку суспільства. Місце художньої літератури в духовному житті суспільства зумовлене її змістом і сутністю, і проявляється в її функціях, значенні та розвитку соціуму й особистостей.

У соціумі художня література займає, як уже було підкреслено, домінуючий статус, що визначається її високим духовним потенціалом, її наближеністю до пізнання та філософії. Це спричиняє превалювання епічних форм над ліричними в межах самої літератури, так само, як філософський роман – над іншими літературними жанрами.

Комунікаційний світ художньої літератури як семіотичний простір змісту духовної культури представляє духовну культуру людства через знаковий простір художніх творів. Твір художньої літератури – це модель світу людини і соціуму, і, як світ, він багатогранний. Водночас він є частиною комунікаційної картини світу, оскільки в його основі виділяють: 1) багаторівневу інформаційно-семіотичну структуру, яка існує в єдності із зовнішніми і внутрішніми зв'язками, що розкриваються за допомогою системного, інформаційно-семіотичного підходів; 2) смисл, який усвідомлюється за допомогою інтерпретацій.

Видатні твори художньої літератури відтворюють різні життєві тенденції, розкривають їх характерні особливості, створюють передумови для нетотожних і водночас відносно правильних тлумачень. Крім того, необхідно враховувати, що видатні твори художньої літератури співвідносяться не тільки з тим конкретним життєвим матеріалом, який відтворено в ньому, але й із багатьма іншими явищами дійсності, які можуть бути не пов'язані з цим матеріалом. Ці співвідношення й зумовлюють багатозначну об'ємність яскравих художніх узагальнень, яка в різних проекціях і формах відтворюється в духовному світі різноманітної читацької аудиторії.

Яскраво виражений маскультурний характер читання – це тільки один бік процесу. З іншого боку – різноманітність читацького репертуару, спеціалізація запитів, підвищений та незадовільний запит на «високу» літературу, свідчать про неоднозначність картини та спірність її катастрофічних оцінок.

Кожний вид мистецтва має свої специфічні прийоми кодування художньої інформації. Жодний інший вид культури не здатен передавати ту інформацію, яку втілює художня література. Специфіка художньої літератури,

яка зумовлює її необхідність, полягає в тому, що тільки вона в змозі цілісно, чуттєво відтворити духовний світ людини, глибину її почуттів, душу в неповторній і цілісній формі. Тільки художня література здатна відтворити складний внутрішній світ людини з напруженим духовним життям, постійними пошуками істини, смислу буття. Читацька публіка живе в умовах зламу і метаморфоз, а сучасні автори творів художньої літератури відповідають на «соціальний запит».

Л. Виготський [2] зазначав, що виховне значення мистецтва і пов'язана з ним практика розпадається на дві сфери: з одного боку, це критика художнього твору як основної суспільної сили, яка прокладає шляхи мистецтву, оцінює його і призначення якої полягає в тому, щоб бути передаточним механізмом між мистецтвом і суспільством. З іншого боку, на думку дослідника, роль критики, обмежена організацією наслідків мистецтва. Критика дає виховну спрямованість її дії. Така подвійна природа критики викликає двоїстість завдань, що стають перед нею. Критика свідомо аналізує мистецтво, з'ясовуючи його суспільні основи, указує на той життєвий соціальний зв'язок, що існує між фактом мистецтва і спільними фактами життя, закликає наші свідомі сили до того, щоб протидіяти або, навпаки, сприяти тим імпульсам, що задані мистецтвом. Підкреслимо, що пошук соціокомунікаційного еквівалента будь-якого художнього твору є одним з основних завдань критики.

Еволюція інформаційно-виражальної сутності людської свідомості свідчить, що рівень та інтелектуальний діапазон інформації безпосередньо пов'язані з можливостями самої людської свідомості вдосконалюватися, формувати нові системи осмислення життя, творити світ на основі естетичної гармонії. К. Штейнбух твердив, що те, що ми спостерігаємо як духовні функції людини, і є сприймання, переробка, збереження та передача інформації [5, с. 37].

Комунікативно-інформаційна функція художньої літератури дозволяє людям обмінюватися думками, долучатися до історичного й національного

досвіду, тим самим художня література підвищує духовний потенціал і сутність людства.

Нова соціокультурна ситуація у сфері читання сьогодні характеризується двома протилежними процесами: з одного боку, спостерігається тенденція тяжіння до читання творів так званої «масової» літератури. З іншого, статус читання в суспільстві досить високий, що пов'язано, передусім, із необхідністю одержання професійних знань. На сьогодні помітна зміна читацьких пріоритетів, що викликано кардинальними трансформаціями в матеріальній, економічній, соціокультурній сферах людської діяльності.

Ми переконані, важливо не те, який засіб буде обиратися для читання – книга або комп'ютер, де буде розташовано текст – на папері або на екрані монітора, важливо те, що саме буде читати людина, яку інформацію, які знання, який конвент, яку культуру і мистецтво будуть представляти ці засоби для духовного розвитку особистості.

Технологія формування соціально-комунікаційної культури учнівської молоді

Для формування соціально-комунікаційної культури особистості та інтеграції художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини ми запропонували теоретичну модель соціально-комунікаційного простору, який ми визначаємо як певне середовище, важливим аспектом якого виступає модель зовнішньої комунікації літератури, характеристика структурності, взаємодії, координації елементів у вигляді рівнів комунікації. Запропонована концепція духовного відродження молоді за допомогою творів художньої літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей, гуманістичної інформації та життєвої компетентності, може допомогти кожному реалізуватися як особистість.

Технологія формування соціально-комунікаційної культури особистості в межах соціально-комунікаційного простору має таку структуру:

Класифікаційні параметри

- 1. За рівнем застосування:** предметно-літературна.

2. **За філософською основою:** гуманістично-духовна, культуроспрямована.
3. **За основним фактором розвитку:** соціогенна.
4. **За концепцією засвоєння:** асоціативно-рефлекторна з елементами сугестії.
5. **За орієнтацією на особистісні структури:** емоційна сфера.
6. **За характером змісту та структури:** виховна, світська, гуманістична.
7. **За типом керівництва діяльністю:** система малих груп.
8. **За організаційними формами:** диференційована, групова з елементами індивідуального підходу.
9. **За підходом до особистості:** особистісно-орієнтована.
10. **За домінантним методом:** творча.
11. **За напрямом модернізації:** гуманізація соціально-комунікаційної культури.

Цільові орієнтації:

- 1) духовне відродження, моральне та емоційне виховання особистості, у процесі якого здійснюється формування соціально-комунікаційної культури як умови проектування життєвої компетентності молоді;
- 2) подання літератури як підсистеми соціальних комунікацій;
- 3) створення в соціально-комунікаційному просторі певних механізмів саморозвитку та самовиховання, що необхідні для становлення особистості;
- 4) оволодіння особою основами соціально-комунікаційної культури;
- 5) стимулювання процесу формування соціально-комунікаційної культури, що передбачає наявність системи мотивації та її вплив на виховання особистості.

Особливості змісту

Кожний художній твір містить значну кількість моральних проблем, які так чи інакше порушені в цьому творі. Питання-проблеми, які слугують ядром комунікації, можна поставити так, щоб:

а) питання було для сучасної молоді жагучим, актуальним, особистісно значущим;

б) було по можливості спрямовано не взагалі до молоді, а саме до цієї групи або навіть до конкретної особи;

в) відповідь на нього, розв'язання проблеми, яка міститься в питанні, вимагали ретельного вивчення твору і додаткової літератури, ознайомлення з історією створення цього твору і з творчістю автора.

Проектування базується на позитивному потенціалі і творчих можливостях особистості. На основі цих принципів розробляється технологія функціонування соціально-комунікаційного простору, яка повинна привести до формування соціально-комунікаційної культури й духовного відродження і виховання молоді.

У технології застосовується модель зовнішньої комунікації.

Концептуальними основами технології є:

1) засвоєння змісту творів художньої літератури створює можливість для формування в молоді соціально-комунікаційної культури, гуманістичного світогляду, поглядів і переконань, необхідних сучасній людині для проектування життєвої компетентності;

2) принцип гуманізації: моральний потенціал творів літератури формує особливу систему гуманістичних знань – переконань;

3) художність: знайомство з твором літератури будується за законами художнього аналізу твору літератури – зачарувати твором, окрилити героєм, заморозити постаттю письменника;

4) у процесі комунікаційної діяльності в людини можуть бути виховані такі найважливіші якості особистості, як пізнавальна потреба, потреба в саморозвитку, емоційна чуттєвість, естетичний смак, моральні та духовні основи;

5) у центр комунікаційної діяльності ставити не тему, а актуальну проблему;

6) моральні категорії спілкування з твором художньої літератури більш значущі за навчально-теоретичні завдання;

7) інформація та знання через спілкування і спілкування через інформацію та знання – це двоєдиний процес духовно-морального розвитку;

8) прийоми спілкування – це прийоми експресії: «слово + почуття»;

9) формула особистісного підходу: розуміти + приймати + співпереживати + допомагати;

10) метод духовного контакту.

Створення соціально-комунікаційного простору в сучасних умовах зумовлено необхідністю духовного відродження і виховання людини. Чільне місце в ньому займає художня література, яка покликана сприяти формуванню соціально-комунікаційної культури молоді та проектуванню життєвої компетентності.

Особливості методики

У процесі засвоєння програми формування соціально-комунікаційної культури формула розвитку виглядає так: від досвіду особистості – до аналізу художнього твору і від нього – до Книги.

Прийом уведення молоді в структуру матеріалу через «деталь» – «питання» – «проблему» універсальний і може використовуватися для створення проблемних ситуацій. Відповідь на порушені проблеми організується у формі колективного пошуку, обговорення, дискусії, яка організується та ініціюється керівником.

Знайомство з творами художньої літератури в межах програми – це:

- духовно формувальний процес **спілкування**;
- спільна діяльність молоді на творчій основі, духовній рівності і міжособистісному спілкуванні.

Головними особливостями організації соціально-комунікаційного простору виступають:

- 1) створення загальної програми соціально-комунікаційного простору;

2) обґрунтування теорії та методики соціально-комунікаційного простору;

3) створення соціально-комунікаційного простору згідно з прийнятою програмою, теорією та методикою.

Сутність художньої літератури в соціально-комунікаційному просторі можна подати в таких положеннях:

1) полягає в необхідності допомогти молоді спроектувати життєву компетентність;

2) виходимо з того, що в комунікаційній діяльності молоді повинен бути особистісний сенс та усвідомлення значущості цієї діяльності.

Тому сутність художньої літератури в соціально-комунікаційному просторі є багатоаспектною і має комунікаційні, виховні та культурологічні засади.

Функції художньої літератури в соціально-комунікаційному просторі:

1. **Естетична функція** – художня література приносить задоволення і заповнює вільний час.

2. **Пізнавальна (гносеологічна) функція** – відіграє роль способу пізнання. Література дає змогу пізнавати світ емоційно-раціонально у формі конкретно-чуттєвих образів (символів).

3. **Інформаційна функція** – літературний твір, завдяки мистецькій інтуїції, творчому генію, розширює межі пізнання молоді, передає інформацію про новий досвід, або нове тлумачення вже знайомого досвіду, тим самим художні твори збагачують духовний досвід молоді і здатність до сприйняття навколишнього світу.

Ця функція дає змогу обмінюватися думками, долучатися до історичного й національного досвіду і тим самим художня література підвищує духовний потенціал молоді.

4. **Семіотична функція** – читання творів із відповідним текстом передбачає культурне насичення особистості соціокультурними цінностями.

5. **Трансляційна та комунікаційна** – твори можуть виступати як пам'ять людства, яка здійснює передачу знань від покоління до покоління і які вона кодує в знакових системах.

6. **Гуманістична** – літературні твори з гуманістичним змістом розвивають особистість, забезпечують її моральне зростання.

Становлення особистості молоді в соціально-комунікаційному просторі здійснюється за трьома напрямками:

- формується особистість молоді;
- відбувається пошук нових шляхів, засобів, методів духовного вдосконалення;
- соціально-комунікаційна культура інтегрується в особистість молодої людини, яка виступає в соціально-комунікаційному просторі як конкретний носій культурних цінностей, поєднуючи в собі загальне, властиве культурі в цілому, і особистісне, привнесене в культуру на основі свого індивідуального рівня знань, досвіду та світогляду.

Мета й завдання соціально-комунікаційного простору

Мета – створити в соціально-комунікаційному просторі певні механізми формування соціально-комунікаційної культури особистості молоді, необхідні для становлення особистості та проектування її життєвої компетентності.

Під час створення умов, що відображають взаємодію художньої літератури та особистості молоді, виникає механізм, який забезпечує взаємодію змісту твору та особистості людини. Цей механізм має особливе значення, оскільки сприяє впливу на його особистість.

Підходи та принципи організації соціально-комунікаційного простору

Досягнення мети функціонування соціально-комунікаційного простору вимагає додержання певних **підходів** його організації, зокрема:

- **наукового підходу** – урахування об'єктивних закономірностей організації, взаємодії системи чинників;

– **конкретно-історичного** – допомагає досягнути, проаналізувати та використати специфічні, актуальні в певний час розвитку суспільства завдання художньої літератури;

– **діяльнісного підходу** – передбачає доцільну комунікаційну діяльність у вигляді різноманітних форм, спрямованих на формування соціально-комунікаційної культури;

– **особистісно-орієнтованого** – у центрі комунікаційного процесу стоять інтереси особистості молоді, її потреби та можливості. Така ієрархія ціннісних підходів, як особистість – художня література – соціально-комунікаційна культура дає змогу реалізувати модель зовнішньої літературної комунікації;

– **системного підходу** – передбачає поетапне формування соціально-комунікаційної культури, визначення сутності художньої літератури в умовах функціонування соціально-комунікаційного простору як цілісного процесу духовного відродження і виховання, розвитку та саморозвитку особистості молоді.

Серед **принципів**, додержання яких вважаємо необхідними, треба виокремити такі:

– **гуманізації** – передбачає систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, і таким чином на духовний розвиток і саморозвиток молоді;

– **системності** – спрямований на розвиток цілісності комунікаційних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів, зв'язків та об'єднання їх у єдину систему, що зумовлює гармонійність розвитку, взаємозв'язок елементів у структуру світу особистості.

Компонентами соціально-комунікаційного простору виступають:

1. Аксеологічний – має за мету формування світу духовних цінностей та системи ціннісних орієнтацій.

2. Когнітивний – у межах створеного нами соціально-комунікаційного простору забезпечує молодь інформацією про літературу та її цінності.

3. Діяльнісно-творчий – сприяє формуванню та розвитку творчих здібностей, що необхідні для реалізації особистістю життєвої компетенції.

4. Особистісний – забезпечує самопізнання як наслідок діяльності в соціально-комунікаційному просторі.

Висновки. Сутність наукових результатів, одержаних у нашому дослідженні, полягає у визначенні тенденцій розвитку комунікаційного потенціалу художньої літератури в інформаційному суспільстві, обґрунтуванні необхідності інтеграції видань художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини та ролі в проектуванні життєвої компетентності учнівської молоді.

Розв'язання проблеми інтеграції видань художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини ми вбачаємо в розширенні кола читання творів художньої літератури, формуванні переліку творів художньої літератури, який би було внесено до переліку обов'язкового прочитання.

Соціально-комунікаційна культура особистості створюється на тих текстах, що вже сформували мовну свідомість поколінь, які функціонують. Мова актуалізує передусім мислення і спілкування читача з книгою, породжуючи в нього особливу форму інтелектуальної і духовної діяльності – внутрішнє мовлення (внутрішній діалог). Особливе місце займає і текстове поле рідною мовою, яке сприяє розвитку соціальної пам'яті на документній основі. У процесі взаємодії з книгою читач вступає в складний процес соціальної адаптації, залучаючись до цінностей культури.

Для формування соціально-комунікаційної культури особистості учнівської молоді та проектування нею життєвої компетентності запропонована теоретична модель соціально-комунікаційного простору. Запропонована концепція духовного відродження молоді реалізується за допомогою творів художньої літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей та гуманістичної інформації.

Перспективу подальших розробок ми вбачаємо у впровадженні технології формування соціально-комунікаційної культури особистості в навчальний процес.

Література

1. Буряк В. Д. Комунікація і текстовий дискурс. Держава та регіони. Серія : Соціальні комунікації. 2010. № 3. С. 4 – 7.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 480 с.
3. Іванова О. А. Літературний твір : між літературознавством і масовими комунікаціями. Вісник Одеського національного університету. Серія Філологія. Літературознавство . Одеса, 2008. Т. 13. Вип. 7. С. 64 – 70.
4. Ильганаева В. А. Гармонизация культурной среды в условиях информационного общества. Х. : ХДАК, 1999. 36 с.
5. Штейнбух К. Автомат и человек. Кибернетические факты и гипотезы. М. : Советское радио, 1967. 496 с.

References

1. Buriak,V.D. (2010), “Communication and text discourse”, *State and Regions. Series: Social Communications*. no. 3, pp. 4 – 7.
2. Vyhotskyi, L.S. (1998), *Psychology of Art*, Fenyks, Rostov n/D, 480 p.
3. Ivanova, O.A. (2008), “Literary work: between literary criticism and mass communications”, *Bulletin of Odessa National University. Philology Series. Literary Studies*, vol. 13, no. 7, pp. 64 – 70.
4. Ilhanaeva, V.A. (1999), *Harmonization of the Cultural Environment in the Information Society*, KhDAK, Kharkiv, 36 p.
5. Shteinbukh, K. (1967), *The Machine Gun and the Man. Cybernetic Facts and Hypotheses*, Sovetskoe radio, Moscow, 496 p.

**THEORETICAL ASPECTS OF TEACHERS' TRAINING AND ANALYSIS
OF DEVELOPMENT PROGRAMS QUALITY IN INSTITUTIONS
OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

GALYNA PONOMAROVA

Rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Doctor of Education, Professor and Academician of International Academy of Pedagogical Education, Honoured Educationalist of Ukrainian Public Education
e-mail: hgpa@kharkov.com

ALLA KHARKIVSKA

Vice-Rector of Research and Educational Work, Doctor of Education, Professor, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council
e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

OLGA MOLCHANIUK

Associate Professor Head of the Department of Natural Sciences Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council
e-mail: kafedra.pruroda@ukr.net

У розділі розглянуто та охарактеризовано основні наукові підходи до системи підготовки вчителів, показані їх особливості та вплив на формування професійної складової особистості студента, проаналізовані критерії оцінювання якості програм інноваційного розвитку закладу вищої

педагогічної освіти як складову системи управління інноваційним розвитком закладу вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, аксіологічний підхід, підготовка вчителів, інноваційний розвиток, критерії оцінювання, програма, заклад вищої педагогічної освіти.

The article discusses and describes the main scientific approaches to the training of teachers, shows their features and influence in shaping the professional component of the student's personality, analyzes the evaluation criteria as innovative development programs as part of institute management system development of innovative institute of higher pedagogical education.

Key words: competence approach, personality-based approach, axiological approach, teachers' training, innovative development, evaluation criteria, program, institute of higher pedagogical education.

Problem statement in general and its connection with important scientific or practical tasks. Changes in educational theory and educational practice are largely reflected in the higher school system, which should provide high-quality training of future teachers. In the activity of a modern teacher there are new directions stipulated by the provisions of the new educational paradigm. So today the demands are put in the forefront that are related to the fact that he not only equips students with sound knowledge, but he also shapes their personality, which determines the need to improve a teacher's training in institutions of higher pedagogical education.

Establishment of prognostic directions in managing the innovative development of institute of higher pedagogical education, namely: changing the conceptual basis of the educational activity; bringing the elements of educational system up to date; providing permanent implementation of innovations into educational system; intensifying the work on theoretical scientific elaborations and their integration into educational process; bringing theoretical and methodological

bases of managing institute of higher pedagogical education up to the present requirements in education [10, p. 219], stipulated the vital demand in developing the program of innovation elaboration as the constituent part of managing the innovative development in institute of higher pedagogical education.

Evaluation of institute of higher pedagogical education is an integral part of the monitoring of the educational process. It satisfies the demand of the consumers at the market of educational services and labour market as for the reputation of institute of higher pedagogical education, stimulates competition, promotes participation activity of the target group in forming the modern requirements for specialist's skill level. After all not only new ideas and bases for spiritual and economic development of the country are given birth at universities but they train the new generation of competent professionals who are able to implement them in practice under the conditions of creating the social oriented economy [1].

The analysis of recent researches and publications, which initiated the solution of the problem and which is based on the author, the allocation of previously unsolved parts of the general problem, which is dedicated to this article. The problems of improving the system of teacher education require miscellaneous approaches from researchers. The questions of theory and practice in pedagogy of higher education are presented in detail in the works of A. Aleksyuk, S. Archangelsky, E. Astakhov, Y. Bolyubasha, B. Galuzinsky, E. Grishin, N. Evtukh and others.

Theoretical and methodological foundations of professional competence are defined in the works of V. Bepalko, A. Dubasenyuk, J. Zimnyaya, J. Zyazyuna, V. Kalinin, L. Karpova, N. Kuzmina N. Lobanov V. Lozovoi M. Lukyanova, A. Markova, A. Savchenko, A. Khutorskoy and other scientists.

The problems of managing the innovative development of the school were considered by M. Genson, G. Yelnikova, V. Kachalov, V. Levshina, E. Pavlyuttenkov, Y. Pokholkov, S. Salyga, E. Sakharchuk, T. Sorochan, E. Khricov, O. Yakubovsky and others. But theoretical issues of managing the innovative development of institute of higher pedagogical education are only beginning to be

explored by scholars V. Oliynyk, L. Tsnitsar, T. Sorochan, O. Spirin, Y. Tatrov, G. Tsekhmystrova. In this context, the development of a typical program of innovative development of institute of higher pedagogical education and criteria for assessing its quality becomes of special significance.

Formulating the goals of the article (statement of the task). The purpose of the article is to analyze the basic scientific approaches to the teacher training system in institute of higher pedagogical education and the evaluation criteria as innovative development programs as part of institute management system development of innovative institute of higher pedagogical education.

Presentation of the main research material with a full substantiation of the scientific results obtained. The characteristics of humanization depend on the profile of institute of higher pedagogical education, directions and specialties where students study. In Ukrainian pedagogy there are fairly many of different approaches forming the foundation of modern education and allowing to strengthen its humanitarian component. Among them there are traditional approaches such as knowledge-centered, systemic, integrated, personality-centered, personality-activity ones, as well as: situational, contextual, poly-paradigmatic, information, ergonomic, competence, axiological ones. In the article we examine three of the approaches such as personality-centered, competence and axiological ones.

As a rule a teachers' training institute of higher pedagogical education entrants show primarily the knowledge necessary to continue their education. Experts rightly point out that «the identities of the entrant, qualities of character, individual psychological characteristics corresponding to their chosen profession, are not taken into account, as a rule» [2]. In particular, V. Slastenin indicates that fruitful pedagogical activity agrees with a certain model of personality possessing specific interests, inclinations and internal capabilities [6]. Hence, in our deep conviction, institute of higher pedagogical education should be familiar with the desires, intentions and capabilities of students to become teachers.

It is necessary to modernize the system of future teachers' professional training in accordance with the paradigm of personality-centered pedagogy in order that every

student should develop his capabilities, showing all the facets of his personality, and that everything should be aimed at the development of his professional qualities. And today socio-centric approach that regards education as a process of socialization and professionalization of the individual, gave place to anthropocentric approach declared the intrinsic value of a person, and education as «domestication» of a person for his own sake. Hence, professional training of a teacher in institutes of higher pedagogical education should be put into effect on a personal level [5].

As our in our experience shows, in order that every student should develop his potential for forming and making his professional qualities, it is necessary to create a special kind of educational situation where the student has to prove be both a personality and a professional teacher. It is denoted as a personality-evolving situation, which is created in creative groups.

Technology, that creates the situation developing personality, is possible if certain conditions are met: a) a teacher knows students' life problems and creates an educational situation in the context of these problems; b) educational and developmental process in the creative group has the character of reflective dialogue with the search for meaning; c) the conditions for creative self-manifestation of a student are created [3].

This multi-faceted work should be based on the following fundamental positions that will help in the further to develop an individual training program development of an individual program of professional training.

First, a thorough study of the student's personality and his or her individually-typological features, the level of general and professional culture, professional thinking. Secondly, the identification, creation and development of students' professional interests, ensuring their specialization in professional development, in fact, teaching as a profession is diverse, and not all its areas are successfully implemented by the same person. Third, ensuring various forms of independent learning and extracurricular activities of students with new content on the basis of modern approaches to professional development, self-education and self-discipline. Fourth, the increased use of democratic forms of educational influence and

communication with students, the transition to educational and scientific cooperation of students and teachers. Thus, the mechanisms of personal professional training of a teacher are presented below.

Firstly, for determining a rational system of future teachers' training in fulfilling ongoing psychological and pedagogical examination of students' personal and professional qualities using different methods of diagnostics.

Secondly, the implementation of various types of professional activities for students' self-knowledge of their own personality, their abilities in the context of the profession that contributes to the attainment of individual style in professional work.

Thirdly, enrichment in the content and forms of students' extracurricular activity in accordance with their interests, individualization of students' free pedagogical activity on the basis of their professional needs, professional communication with teachers.

Fourthly, the creation of a complete professionally orientated educational environment in classroom and extracurricular activities forming professional and personal qualities, ideals as well needs of pedagogical activity and the development of professional skills for thinking, vision and intuition.

Among the priorities of the reform and modernization of higher pedagogical education one should pay attention to the need to create pedagogical educational environment that ensures the implementation of competence approach and the harmonization of intellectual, emotional, spiritual and moral foundations in the atmosphere of university life.

The notion of «teacher's professional competence» expresses the unity of theoretical and practical training in the implementation of educational activities and it also characterizes his or her professionalism. Practical training takes on special significance. Its aim is to help students to understand modern methods, forms of work organization in their future profession; the formation of professional skills for making independent decisions in the real world on the base of knowledge obtained at the institute of higher pedagogical education; training of needs to systematically update one's own knowledge and creatively apply them in practice [2].

Forming practical skills in organization of teaching and educational process among students is the modern state social order on the essential content of future teachers' training. Students can be convinced of their own capabilities and they can identify perspectives as well as they can implement personal qualities and they can verify the presence of their own professional culture only in practical teaching activities or in the course of interaction with pupils.

The structure of teacher's professional competence may be disclosed through the pedagogical skills. V. Slastenin [6] grouped pedagogical skills into four groups:

- 1) the ability to convert the content of the objective process of education to the specific educational objectives: the study of personality and group for determining their level of readiness to master actively new knowledge and to design the development of the group and some students on this basis; allocating the complex of educational and developmental problems, their specification and identification of the dominant problem;

- 2) the ability to construct and set in motion a logically complete educational system: integrated planning of educational tasks; reasonable selection of the content in educational process; the optimal choice of forms, methods and means of its organization;

- 3) the ability to single out and identify the relationship between the components and factors of education bringing them into action: the creation of the necessary conditions (material, moral, psychological, organizational, hygienic and others); activation of schoolboys, the development of their activity, transforming them from the object to the subject of education; organization and development of joint activity; ensuring the liaison of school with the surrounding, non-programmable control of external influences;

- 4) ability to consider and evaluate the results of educational work: self-analysis, analysis of the educational process and the results of teachers' activity; detecting a new set of dominant and subordinate pedagogical problems.

Next, according to the logic of our study, analyze the axiological approach. Axiological approach is a phenomenon that characterizes the process of formation

and development of valuable component in teacher education from the perspective of the formation and further development of the student's system of professional values, subjective perception, interpretation and appropriation of which it is significant for the future teachers' personality. On the basis of these values professional activity will be built and the principles, forms and methods of training, its feasibility and effectiveness will be determined in the future. In this context values are regarded as the higher moral meaning of human existence. In the system of methodological training axiological approach is revealed as a system of ideals, norms, values and rules needed to person's relationship with nature and society [1].

Theoretical and applied level of axiological approach is to identify the means, methods, principles and forms of organization of the process in future teacher's training.

The process of learning the values, the formation of the student's valuable relation to the profession is very complicated. We should widely use the methods of moral education i.e. various ways of influencing on the personality to develop moral convictions, feelings and norms of behavior. This means that moral education can be realized by a variety of forms in the organization of learning process: classroom (lectures, seminars, workshops), and extracurricular (independent work, field and pedagogical practice). Axiological approach makes it possible to design such a system of methodological training where value sphere of future teacher's personality becomes a priority target.

In order to achieve the strategic goal of any kind of institute of higher pedagogical education, namely the implementation of high-quality professional training of a specialist and the formation of a competent teacher, an innovative program for the development of the institution is required.

Scientifically grounded goal-setting of institute of higher pedagogical education work is hard and important task, that is why the first criterion belongs to the formation of the goals of the innovation elaboration program.

The goals should: conform to legislative documents and acts of the state; reflect the contemporary tendencies in the development of higher education

[9, p. 42]; take into consideration the spheres of institute of higher pedagogical education work; take into account the present state of capabilities of the material and technical basis; take into account the demands of the consumers of the educational services; make the final result of the innovative development more precise; to be precisely defined by terminology; to conform to the main aim of education; to be clear both for managers and performers; to be correlated with the regularities and principles of the contemporary development process of the management theory.

The second criterion belongs to defining the tasks of planning the innovation elaboration program. Taking into consideration the fact that education can be considered as oriented on personality's interests, if it gives an opportunity to solve such tasks [8, p. 17]: to harmonise the relations between a human and nature through mastering contemporary scientific picture of the world; stimulate intellectual development and enrich thinking, creativity through mastering contemporary methods and means of scientific cognition; considering a person lives in a society, to achieve its successful socialization through diving into the existing culture, in particular technogenic, into computerised environment; considering that a modern person lives in an active, intensified information environment, to teach it how to live within its torrent, to create conditions for safe education; taking into account integrative tendencies in science and technology development and the demand in the new level of scientific literacy, to create conditions for obtaining wide-range basic education which will give an opportunity to relatively fast switch to adjacent spheres of professional activity.

The third criterion was defined as the one of substantiating of the program's development where the combination of the aims of development of higher educational establishment with the common aims of pedagogical education are shown; that defines the necessary changes in the managing the innovative development system of the higher educational establishment for creating the conditions of reaching desirable results of higher educational establishment's activity; because one should provide the development of the innovation elaboration program by means of its realisation and to set certain terms. Thus the criterion is characterised

by the presence of: combination of aims which declare the necessity of changes in the managing the innovative development system; means of program's realisation; setting the terms of program's realisation.

The fourth criterion – the substantiation of the decision to change the conceptual bases of the educational system in institute of higher pedagogical education (if necessary). This criterion is stipulated by the fact that the modern development process of higher education in general and pedagogical in particular demands the correspondence of institute of higher pedagogical education development to the changes in modern requirements as for the model of the teacher; changes in the human resource potential of the higher educational establishment, material and technical basis, information and educational environment to create the conditions for achieving desirable results of the institute of higher pedagogical education work i.e. to create cadre, material and technical and information potentials.

Thus the criterion reflects the correspondence of conceptual bases of innovative development of institute of higher pedagogical education to progressive tendencies of the educational development in general and in the higher educational establishment in particular.

The essence of management lies in defining the strategies of functioning and development of institute of higher pedagogical education for solving short- and long-term problems as an integrated system of actions [6, p. 73] which in the process of elaborating the strategy of development of institute of higher pedagogical education base itself on defined prognostic directions of managing the innovative development in higher educational establishment, considers the final state of the educational system, forecast the image of the desirable future which is directed at achievement of conceptual aims i.e. defining the higher educational establishment's development prospects and is based on the means of forming and realisation of the selected strategy of higher educational establishment's development. Thus the fifth criterion is defined as the availability of the strategy program of innovative development of the institute of higher pedagogical education, i.e. the availability of clear connection between regularities, principles, functions, new methods, technologies of educational

processes realisation and their correspondence to the aims and tasks of managing the innovative development in the higher educational establishment; availability of motivational environment.

The sixth criterion – the availability of the unified program structure where: the elements of the educational system of institute of higher pedagogical education are in interconnection with the components of internal environment of the institute of higher pedagogical education; the stages of the innovation elaboration program development of institute of higher pedagogical education are defined, at the same time considered are: the possibility of foreseeing the changes, the use of the advantages of collaboration with the society, the possibility of identification of institute of higher pedagogical education with external environment, the possibility to use alternative managing the innovative development changes in institute of higher pedagogical education. The given criterion shows which actions and in which order should be realised on the stages of innovation elaboration program implementation in order the necessary changes took place in the educational system of the institute of higher pedagogical education.

The seventh criterion – availability of innovation projects. Within the framework of this research we think that elaboration and implementation of innovation projects which aim should be directed at solving pressing task of the present, is the basis for innovative development of institute of higher pedagogical education, because one can take decisions as for realisation of the IE program in the higher educational establishment based on the received innovation project results. Herewith the implemented innovation projects, considering external and internal environment of institute of higher pedagogical education, can be realised without following certain order of stages, moreover there is a series of common stages of educational projects' realisation. The totality of these stages starting with the emergence of necessity of changes and finishing with realisation of innovation projects forms the structure of the innovation project.

The eighth criterion – availability of the plan of actions as for implementation of innovation projects into management of elements of the educational system which

reflects the structure of the development and realisation of innovation projects based on the technology of development and implementation of innovation processes.

The ninth criterion stipulates the examination of innovation projects which includes: the establishment of correspondence of the aims of innovation project to the set earlier common conceptual bases; finding whether innovation projects are coordinated between each other in contents, functions, methods etc., or not; finding out whether the projects are properly financed; finding whether the terms of project's realisation correspond to the set ones; foreseeing the possibility of negative results of innovation projects realisation.

The tenth criterion – availability of assessment of the anticipated results of the educational system change; improvement of the monitoring system and efficiency of evaluation: system of higher educational establishment's management, quality of the educational process, quality of the scientific work etc.; creation of the effective monitoring system that controls the activity of functional structures of institute of higher pedagogical education.

Having defined the criteria for the evaluation of the innovation elaboration programs quality in the institute of higher pedagogical education of the III-IV grade of accreditation, we analysed existing development programs of 15 institutions of higher pedagogical education in Ukraine and abroad.

Considering the conducted analysis of innovation development programs of institute of higher pedagogical education according to the grounded above criteria of innovation elaboration program quality we can state that:

- according to the first criterion – all the analysed programs have the criterion. It gives ground to state that the management and the staff of professors and teacher's of the analysed institutions of higher pedagogical education understand the necessity of further improvement of the system of higher education according to the conditions of the socially oriented economy and integration into European educational community;

- according to the second criterion – the programs of three i institutions of higher pedagogical education don't have sufficiently formed tasks in difference to

precisely formed tasks in other programs. The analysis of development tasks proves that they are oriented on: providing the formation of professional competences of the future specialists able to perform their professional activity based on democratic and humanistic bases; realisation of educational policy of the state; enhancing the level of competitiveness at the labour market;

- according to the third criterion – just one program isn't sufficiently grounded, i.e. doesn't reflect the relevance of its implementation. It gives grounds to make the conclusion that all the developers of the programs pay special attention to this criterion, considering its importance for the motivation of the staff that develops and implements this program;

- according to the fourth criterion – we can state the following: the developers of more than half of the programs agree with the necessity of changing the conceptual bases of the educational system, that is why this criterion is present in the above stated programs. Though it is important to state that the criterion isn't always the index of innovative development of institute of higher pedagogical education because the innovation elaboration program of institute of higher pedagogical education is developed for much more shorter term that the conceptual bases that are subject for reformation under serious changes in the tendencies of institute of higher pedagogical education;

- the fifth and the sixth criteria – are obligatory in the process of developing the innovation elaboration program of institute of higher pedagogical education that is why they are present in all analysed programs;

- the seventh criterion – the availability of innovation projects – let's stop on a detailed analysis of the indexes in this criterion because according to the topic of this research we consider it to be the most important in realisation of managing the innovative development in institute of higher pedagogical education in general and the innovation elaboration program in particular. Hence innovation project within the framework of any development program should be directed at solving pressing tasks of the present and the realisation of prognostic directions of development of the educational potential of every higher educational establishment, thus, as it was stated

above, implemented innovation projects should consider the features of internal and external state of environment of institute of higher pedagogical education. Thus having analysed innovation elaboration programs with the seventh criterion we can state that only four higher educational establishments' programs have innovation projects, in the process of analysis of other programs we didn't find references to the development and implementation of innovation projects;

- the analysis according to the eighth and the ninth criteria showed that its absence in all the analysed programs is regular if we take into consideration the conclusions made in the analysis of the seventh criterion;

- according to the tenth criterion – the programs of seven institutions of higher pedagogical education have this criterion and the programs of two institutions of higher pedagogical education don't cover it properly. It is more precisely stated only in one program where set are: responsible people, terms, evaluation criteria and the anticipated results but even in it the criterion doesn't consider the interconnection of elements and components of the educational system in the managing the innovative development directions of higher educational establishment which were grounded above.

Having analysed the development programs of institutions of higher pedagogical education according to the elaborated by us criteria for the evaluation of the program quality we found out that the given criteria system is relevant for the analysis of innovation development programs of institute's of higher of the III-IV grade of accreditation.

It is proved that to model the managing the innovative development system of institute of higher pedagogical education of the III-IV grade of accreditation it is necessary to define the criteria for evaluation of the innovation elaboration program quality in the institute of higher pedagogical education of the III-IV grades of accreditation. They were: formation of the innovation elaboration program's tasks; establishing the planning tasks of the innovation elaboration program; the grounding of the program's elaboration; the grounding of the decision to change the conceptual bases of the educational system of institute of higher pedagogical education; the

availability of the strategy program of innovation development in institute of higher pedagogical education; the availability of the unified structure of the program; the availability of innovation projects; the availability of the plan of actions as for the implementation of the innovation projects; the availability of the examination of the innovation projects; the availability of the evaluation of the anticipated results of educational system changes.

Conclusions from the research and prospects for further developments in this is the direction. Thus, for the formation and development of professional competence and valuable orientations of future teachers, building a learning process in terms of personal-orientation, competence and axiological approaches is the most appropriate and effective. Having analyzed the development programs institutions of higher pedagogical education of Ukraine and abroad, we can note that for qualitative modeling of the management system of institutions of higher pedagogical education of the III-IV grades of accreditation in development programs it is necessary to consider the development and implementation of innovative projects as bricks for the formation of innovative external and internal facilities of institute of higher pedagogical education.

References

1. Artyukhovych, Yu. V. (2003) Obuchenye tsennostyam: aksyolohycheskyy podkhod k problemam obrazovanyya. *Collection of scientific works. Series «Humanitarian sciences»*. Stavropol' [in Ukrainian], 10.
2. Luhovyy, V. I. (2010) Formuvannya tsinnisnoyi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv – vazhlyva umova yikh uspishnoyi diyal'nosti v suchasniy vyshchiiy shkoli. *Problemy osvity : nauk. zb.* Kyiv: Institut innovatsiynih tehnologiy zmistu osvity i MON Ukrainy [in Ukrainian], 63, 3–9.
3. Kuz'mina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i master*.
4. Kuz'mina, N. V., & Kukharev, N. V. (1996). *Psihologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya*. Gomel' [in Ukrainian].

5. Morozova, O. P., Slastenyn, V. A., Shyyanov, E. N. (2004). *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya professional'noj deyatel'nosti uchitelya*.
6. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Mischenko, A. I., Shiyanov, E. N. (1997). *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*.
7. Slepkan' Z. I. (2005). *Naukovi zasady pedagogichnogo protsesu u vyshchiiy shkoli: navch. posibnyk*. K.: Vyshcha shkola, 239 s.
8. Tekhnologii ekspertyzy upravlinnia osvitim procesom u zagal'noosvitn'omu zakladi: nauk.-metod. posibnyk. Kharkiv: Poshuk, 2000. 260 s.
9. Kharkivska A. A. *Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia innovatsiynym rozvytkom vyshchogo navchal'nogo pedagogichnogo zakladu: dys. ... dok. ped. nauk.: 13.00.06*. Lugans'k, 2012. 596 s.
10. Khrykov Ye. M. (1996). *Vnutrishkil'nyi kontrol'*. *Ridna shkola*, 5–6. 69–71.

ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

РОГАНОВА М. В.

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри, КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»*

ЧАГОВЕЦЬ А. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики
дошкільної освіти, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

У розділі викладено та проаналізовано теоретичні основи проблеми гармонійного розвитку дітей дошкільного віку у процесі тілесно-ціннісного фізичного виховання.

Наведено різні думки як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які займалися розв'язанням проблем гармонійного розвитку дітей дошкільного віку у філософії в загальному плані і у співвідношенні зі свідомістю, формування фізичного, психічного та соціального здоров'я дошкільників, навчання і вдосконалення їхніх рухових дій.

Доведено, що фізичне виховання у закладах дошкільної освіти є комплексом ефективних засобів, що сприяють гармонійному розвитку дітей. Відтак головним завданням фізичного виховання дошкільників є охорона життя і зміцнення здоров'я, поліпшення фізичного розвитку, вдосконалення функцій організму, підвищення його захисних властивостей і стійкості до різних захворювань.

Висловлена думка про те, що в основі усвідомлення виконуваних рухів лежить проектування першосигнальних зв'язків в другу сигнальну систему.

Підкреслено, що формування чітких уявлень про рухи через показ, пояснення і виконання руху самою дитиною допомагає усвідомлення дії в цілому.

На думку автора, ефективність заняття визначається певними методичними прийомами. Тому, на заняттях фізичними вправами використовують наочні методи (показ вправ, використання імітацій), словесні прийоми (команди, питання, опис вправ), практичні методи (повторення вправ в ігровій і змаганні формі).

Обґрунтовано, що поєднання різних методів сприяють швидкому засвоєнню техніки фізичних рухів, фізичному вдосконаленню. Таким чином, авторська думка полягає у тому, що в основі тілесно-ціннісного фізичного виховання дітей дошкільного віку має висуватися завдання виконання рухової дії на основі сформованих образів. Тобто, першорядна увага повинна спрямовуватися на вдосконалення механізму довільного управління руховою дією дошкільників, яка є одним з факторів психомоторного розвитку особистості.

Зроблений висновок, що сензитивність тілесно-ціннісного фізичного виховання дитини-дошкільника визначається його морфофункціональним дозріванням систем управління рухами, переходом від предметності до образності мислення, генезисом рухової свободи, формуванням тілесно-рухового уяви, образу «Я» – тілесного, формуванням самооцінки, управлінням емоціями.

Ключові слова: дошкільний вік, тілесно-ціннісного фізичного виховання, «тілесне Я», «концепція тіла», гармонійний розвиток, усвідомлення, заклади дошкільної освіти.

The article outlines and analyzes the theoretical foundations of the problem of harmonious development of children of preschool age to their own physicality.

Different thoughts are presented by both domestic and foreign scientists who were engaged in solving the problem of harmonious development of children of

preschool age in philosophy in general term and in relation consciousness, the formation of physical, mental and social health of preschool children, training and improvement of their motor activity.

It is proved that physical education in pre-school establishments is a complex of effective means for the harmonious development of children. Therefore, the main task of physical education of preschool children is to protect life and health, improve physical development, improve the functions of the body, increase its protective properties and resistance to various diseases.

The idea that the basis of awareness of executable movements is the design of the first-signal connections to the second signaling system.

It is emphasized that the formation of clear ideas about movements through play, explanation and implementation of the movement by the child help to understand the action as a whole.

According to the author, the effectiveness of the class is determined by certain methodological techniques. Thus, for adequate perception of children in classes using visual methods (showing exercises, using simulations), verbal techniques (commands, questions, description of exercises), practical methods (repetition of exercises in the game and competition form).

It is substantiated that combination of different methods contributes to the assimilation of physical movements, physical improvement. Thus, the author's idea is that the basis of the physical education of preschool children should be the task of performing this motor action on the basis of the formed image. That is, the primary attention should be directed to the improvement of the mechanism of arbitrary control of the motor activity of preschoolers, which is one of the factors of psychomotor development of the individual.

It is concluded that the sensitivity of physical-value physical education of a child-preschool child is determined by his morphofunctional maturation of control systems of movements, the transition from objectivity to imaginative thinking, the genesis of motor freedom, the formation of a bodily-motorized imagination, the image of «I» – physical, self-evaluation, emotion control.

Key words: pre-schoolage, health-financial physical education, «physicalself», «bodyconcept», harmonious development, awareness of institutions of pre-school education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах удосконалення дошкільної освіти одним із основних її завдань є виховання гармонійно розвинутої, довершеної, здорової особистості, здатної повною мірою реалізувати свої фізичні, інтелектуальні, моральні та духовні можливості.

При цьому, фізичне здоров'я є фундаментом здорової особистості, а від психічного залежить моральне, інтелектуальне, духовне і соціальне. Тому цілком закономірно, що в багатьох державних документах наголошується на необхідності зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей та молоді [8, 13, 14].

Однак, зараз яскраво проявляється протиріччя між необхідністю удосконалення системи фізичного виховання і практичною діяльністю у цій сфері. Відтак особливої гостроти набуває необхідність оновлення сучасного змісту фізичного виховання у закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідженням зазначеної вище проблеми займалися вітчизняні вчені як-то: О. Запорожець Н. Анікеєва, Л. Божович, Г. Нікіфорова, Л. Волкова, І Бех тощо.

У цілому, методологічною основою проблеми гармонійного розвитку дітей дошкільного віку у процесі тілесно-ціннісного фізичного виховання є положення:

- про взаємозалежність фізичної і психічної сфер людини Ж. Піаже, Л. Виготського;
- фізичного, психічного та соціального здоров'я М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Брехмана;

– навчання і вдосконалення рухових дій Є. Леві-Гориневської, Л. Бикової, Е. Вільчковського, О. Богінич;

– розвитку фізичних здібностей дошкільнят Є. Вавілової, В. Волкова, Н. Ноткіної, Е. Степаненкової.

Багато дослідників підкреслюють наявність взаємозв'язку між інтелектуальним, моральним, емоційним, соціальним розвитком і руховою діяльністю, фізичною підготовленістю, станом здоров'я дитини, що визначає доцільність застосування такої системи навчання і виховання, яка передбачає інтегрований освітній, виховний, оздоровчий ефект [4, 5, 6, 11, 12].

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування проблеми гармонійного розвитку дітей дошкільного віку у процесі тілесно-ціннісного фізичного виховання в умовах закладу дошкільної освіти .

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зауважимо, що гармонійний розвиток дітей дошкільного віку відбувається при цілісній, комплексній, збалансованій реалізації всіх потенційних можливостей людини, а однобічний розвиток згубний для особистості, нерідко межує з психологічною або фізичною хворобою.

Пошуками способів гармонійного розвитку дітей займалися багато вчених.

Так, у створеній П. Лесгафтом системі фізичного виховання основним був принцип гармонійного розвитку, а фізичні і духовні сили людини розглядалися як якісно різні сторони єдиного життєвого процесу, що дозволяють формувати людей «ідеально-нормального типу» [11].

Поділяючи думку П. Лесгафта, зауважимо, що зокрема, гармонійний розвиток можливий тільки при науково обґрунтованій системі фізичної освіти і виховання, в якій переважає принцип усвідомленості.

Відтак усвідомленість рухів дає можливість раціонально і економічно користуватися ними, виконувати їх з найменшою витратою сил і з найбільшим ефектом, а також сприяє духовному розвитку людини.

Безсумнівно, просте повторення без усвідомлення не дає поліпшення результатів. Авторська позиція полягає у тому, що саме осмислення фізичних дій дошкільниками дає ефективні результати у їхньому гармонійному розвитку.

На роль осмислення досвіду в процесі освіти підкреслює А. Кенеман, який зауважував, що: «Якщо хто-небудь протягом тривалого часу робить помилки, не віддаючи собі в цьому звіту, він регресує в розвитку своєї здатності, так як звикає до моментів марним; якщо ж він свої помилки помічає, особливо, якщо ці помилки викликають у людини сильне відчуття, вони починають йти на спад» [7].

Таку ж думку поділяли вчені Едвард Лі Торндайк і Дж. Селлі, що вважали, що свідомість має фіксуватися не на рухах, а на результаті їх мети [3].

Підкреслимо, що в основі усвідомлення рухів, що виконуються лежить проектування першосигнальних зв'язків в другу сигнальну систему. Точне словесне позначення руху що виконується, викликає відповідні знання, сприяє більш точному і чіткому сприйняттю руху, усвідомленню більш точного і стійкого уявлення про нього. Це забезпечує можливість правильного відтворення цього руху. Велику роль відіграє і м'язове відчуття. Усвідомлення м'язових зусиль дозволяє орієнтуватися на них при виконанні рухів [3].

Отже, усвідомлення дитиною дії в цілому, допомагає формуванню чітких уявлень про рух через показ, пояснення і через виконання руху самою.

Зауважимо, що формування рухової функції в дошкільному віці визначається досягнутим рівнем морфофункціонального розвитку і наявністю рухового досвіду.

Отже, головним чинником гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, усвідомленість їх рухів є цілісна, комплексна, збалансована реалізація всіх потенційних фізичних можливостей дитини, зокрема під час фізичного виховання у закладі дошкільної освіти.

Безперечно, фізичне виховання у закладах дошкільної освіти є комплексом ефективних засобів, сприяючих гармонійному розвитку дітей.

Відтак головним завданням фізичного виховання дошкільників є охорона життя і зміцнення здоров'я, поліпшення фізичного розвитку, вдосконалення функцій організму, підвищення його захисних властивостей і стійкості до різних захворювань.

Однак, не менш важливими є завдання по формуванню рухових умінь і навиків, розвитку фізичних якостей, формуванню правильної постави [3, 5].

Таким чином, фізичне виховання дошкільників передбачає вирішення трьох взаємозв'язаних завдань: оздоровчих, освітніх і виховних.

Зазначимо, що відповідно до цілей та завдань фізичного виховання в дошкільному віці думки фахівців різних країн також багато в чому збігаються.

Так, американські і канадські фахівці вважають, що провідною метою фізичного виховання в дошкільний період є сприяння гармонійному розвитку дитини, а фізичне виховання – сприяє психомоторному, розумовому і емоційному розвитку дошкільників.

Такої ж думки дотримуються у Фінляндії, вважаючи, що фізичне виховання в дошкільний період повинне сприяти вдосконаленню рухової координації і основних рухових умінь і навичок. Відтак, за їхньою думкою, у процесі фізичного виховання необхідно всіляко заохочувати дитячі прояви ініціативи і допитливості щодо виконання фізичних вправ.

Узагальнюючи вищезазначене, пропонуємо авторський погляд, який підкреслює вирішальну роль фізичного виховання у вдосконаленні самооцінки особистості в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти.

Доказом цього служить порівняльний аналіз накопиченого досвіду виховання дітей дошкільного віку в Китаї, де основними завданнями фізичного виховання вважаються: сприяння оптимальному фізичному розвитку, формування справедливості, дисциплінованості, чесності, розвитку основних рухових навичок, формування інтересу і любові до спорту, що, у свою чергу,

забезпечує у подальшому вдосконалення самооцінки наймолодших громадян країни.

Цікавою для нашого дослідження є досвід країни Чехії, де за допомогою фізичного виховання навчають дітей основним руховим умінням і навичкам, правилам особистої гігієни.

На противагу чеським закладам дошкільної освіти, японські головним завданням дошкільного фізичного виховання вважають такі: руховий та розумовий розвиток, формування доброзичливості й взаємовідношення до оточуючих, дисциплінованість.

Відтак у Південній Кореї перед дошкільним вихованням стоять два завдання: фізичний і розумовий розвиток дітей. Фізичне виховання, в цій країні, покликане вирішувати завдання рухового, розумового, емоційного, соціального розвитку, сприяти формуванню інтересу до активного способу життя [6].

Однак, в усіх країнах виділяють особливе місце фізичним вправам, як основному специфічному засобу фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Варто підкреслити, що фізичні вправи в освітньому процесі закладів дошкільної освіти використовуються для вирішення оздоровчих, освітніх і виховних завдань фізичного виховання дошкільників, а основною формою навчання фізичним вправам є фізкультурне заняття, що складається з трьох частин: підготовчої, основної і заключної. Безсумнівно, ефективність заняття визначається певними методичними прийомами. Тому, для адекватного сприйняття дітей на заняттях використовують наочні методи (показ вправ, використання імітацій), словесні прийоми (команди, питання, опис вправ), практичні методи (повторення вправ в ігровій і змагальній формі). Поєднання різних методів сприяють швидкому засвоєнню фізичних рухів, фізичному удосконаленню.

Звернемо увагу на те, що одним з важливих засобів гармонійного розвитку дітей дошкільного віку виступає гра. Гра є оптимальною основою для фізичного, розумового, соціального і емоційного розвитку. Діти вчаться

виконувати рухи в різних умовах, що змінюються, орієнтуватися в обстановці, погоджувати свої дії з діями тих, що грають [12].

Отже, завдання педагога під час гри на заняттях з фізичної культури в закладах дошкільної освіти, полягає в тому щоб, заохочувати ініціативу дітей, направляти гру в потрібне русло.

Авторська позиція полягає в тому, що під час навчання дітей дошкільного віку у зв'язку зі збільшенням діапазону рухових навичок і умінь, розвитком фізичних якостей з'являється можливість успішнішого оволодіння як вправами в їх цілісному виді, так і окремими елементами техніки рухів.

У дітей з'являється певна готовність до усвідомлення поставлених перед ними завдань, уміння оцінити ситуацію, управляти своїми рухами, а у вихователя – можливість за допомогою словесних вказівок сформувати у дошкільнят досить міцні знання і уміння в їх руховій діяльності [12].

Використання міцно сформованих рухових навичок дозволяє економити фізичні сили дитини при виконанні вправи і направляти увагу на осмислення різних завдань, що виникають в непередбачених ситуаціях ігрової діяльності. Правильне виконання фізичних вправ ефективно впливає на розвиток м'язів, зв'язок, суглобів, кісткової системи [6].

Узагальнюючи зазначене вище, звертаємо увагу, на те, що перед інструктором з фізкультури, вихователем має стояти завдання не тільки формувати у дітей правильний і точний образ кожної рухової дії, що засвоюється, а й навчити їх формувати образи і планувати виконання нових рухових дій самостійно. А це можливо, коли діти добре засвоїли всі психологічні прийоми формування образу рухової дії [11].

Авторська думка звертає увагу на те, що в основі фізичного виховання дітей дошкільного віку має висуватися завдання виконання цієї рухової дії на основі сформованого образу. Тобто, першорядна увага повинна спрямовуватися на вдосконалення механізму довільного управління руховою дією дошкільників, яка є одним з факторів психомоторного розвитку особистості.

При цьому, важливим моментом є вміння дитини усвідомлювати свої рухи. Підкреслимо, що після того, як суб'єкт (дитина) навчився ізолювати здійснювати окремі рухи, порівнювати їх між собою, свідомо керувати ними з метою пристосування до конкретних умов їх виконання, для його подальшого фізичного розвитку, необхідно тренувати м'язи шляхом збільшення дозування виконуваних рухів і швидкості їх здійснення.

Поділяючи думку І. Ганеліної, звертаємо увагу на те, що усвідомленість – знання матеріалу і його глибоке розуміння, наявність ставлення до нього і вміння його застосовувати [7].

Аналіз теоретичної літератури дозволив визначити сутність усвідомленості рухів як системного утворення, що володіє складною структурою. Основними і центральними характеристиками, визначальними специфіку усвідомлення, є розуміння і довільне відтворення наявних знань і умінь про виконання рухових дій.

Виконання рухів на усвідомлення своєї тілесності характеризується наступними показниками: розумінням і осмисленням виконуваних рухів; наявністю знань про рухові дії і своє тіло; умінням самостійно вибирати раціональний спосіб рухової дії; свідомим перенесенням отриманих знань і умінь; умінням варіювати їх руху.

Грунтуючись на теорії П. Лесгафта, вважаємо, що при здійсненні згаданого вище, необхідна система вправ, мета яких, полягає в тому, щоб навчити дитину свідомо виконувати різні рухи, починаючи з найпростіших і поступово переходячи до більш складних. Тобто, при вивченні будь-якої рухової дії її структура в свідомості спочатку виступає у вигляді мало диференційованого цілого.

Відтак якісне відтворення такої дії в цілому або окремих його складових в цьому випадку ускладнено, лише в міру здійснення аналізу складових цей рух, його елементи будуть виступати все більш виразно, будуть встановлюватися зв'язки між елементами цілої структури і з роботою окремих груп м'язів [11]

Також предметом усвідомлення можуть стати психічні явища і переживання, але усвідомлення їх відбувається не безпосередньо шляхом самовідображення психічного в психічному, а опосередковано, через об'єктивно дані свідомості дії людей.

При сприйнятті предметів дошкільники усвідомлюють ознаки, які є «сильними» подразниками. Отже, щоб дія була визнана усвідомленою, необхідно і достатньо усвідомлення людиною його мети (і хоча б найближчих його наслідків) Безперечно, усвідомлена дія відрізняється яскравістю почуттів і послідовністю [10]. Таким чином, при формуванні у дошкільників усвідомлення рухів слід, перш за все, формувати увагу до них, завдяки чому вони стають предметом усвідомлення.

Доводячи зазначену вище думку Л. Виготський, доводив, що в усвідомленні надзвичайно важливу роль відіграє мова, бо завдяки мові дитина вперше стає здатною звернутися до себе як би з боку, розглядаючи себе як деякий об'єкт; мова допомагає йому оволодіти цим новим об'єктом [1].

Саме тому, для формування усвідомлених дій найбільше значення має ретельне відпрацювання виконуваної дії в мовному плані. Усвідомлення це розумова діяльність, об'єктом якої є власні дії. В усвідомленості рухів важливу роль відіграє слово, і воно є одним із показників ступеня усвідомлення рухової діяльності [1].

Отже, усвідомлене виконання рухів передбачає формування усвідомленого ставлення до фізичних вправ, оволодіння системою знань про них і власному тілі, розширення і освоєння словника, пов'язаного з виконанням рухів; створення усвідомленого ставлення до руху і послідовності його елементів; розвиток уваги, мислення, пам'яті.

Авторка І. Куликівська підкреслює, що швидкість формування рухових дій залежить від того, на що звертається увага при виконанні руху. Усвідомлення зовнішніх ознак руху – амплітуди, сили, темпу, напрямки – прискорює формування навички, а усвідомлення внутрішньої структури руху, скоординованість в єдиній руховій дії скорочення окремих м'язових груп

уповільнює формування навички, але це основна складова для усвідомлення тілесності [9].

У цілому, розвиток рухів дітей дошкільного віку проводиться в трьох напрямках:

- зростання складності розв’язання рухових завдань і їх точності;
- розвиток здатності вирішувати раптові, нешаблонні рухові завдання;
- удосконалення змістовної складності рухових завдань.

Вищезазначене доводить той факт, що саме в цьому віці, необхідно формувати вміння усвідомлено виконувати рухи, так як для цього існують усі передумови.

Дослідниками доведено, що у дітей старшого дошкільного віку з’являються певна готовність до усвідомлення поставлених перед ними завдань, уміння оцінити ситуацію, керувати своїми рухами, у педагога дошкільного закладу освіти – можливість за допомогою словесних вказівок сформувати досить міцні знання і вміння в руховій діяльності дітей. Діти старшого дошкільного віку готові до усвідомлення власної діяльності [2].

Розвиток рухової сфери дитини і усвідомлення виконуваних рухів полягає у формуванні складних систем сенсорних корекцій, що забезпечують швидке, правильне і точне виконання різноманітних рухових дій за рахунок виправлення під час їхнього виконання.

Таким чином, аналіз психофізіологічної літератури показав, що можливість усвідомлено виконувати руху складається до старшого дошкільного віку. Відтак підставою для розвитку усвідомленого виконання рухів з боку дошкільника є морфофункціональне дозрівання систем управління рухами, що породжують мотиви пізнання руху дітьми, участь мови в рухових діях, розуміння дитиною зв’язку між характером рухів і його результатом. При цьому, з боку педагога закладу дошкільної освіти, зазначене вище, дає можливість у використанні методичних прийомів, що сприяють формуванню системи знань про фізичні вправи, послідовності їх виконання і усвідомлення дитиною своїх рухових дій, пізнання свого тіла.

Ця позиція дозволяє педагогічному колективу закладу дошкільної освіти, вчити дитину вміти виконувати цілеспрямовані рухи і дії, користуючись при цьому специфічно людський спосіб спілкування, а саме промову. За допомогою мови відбувається ефективне навчання дитини правильному пізнанню навколишньої дійсності, а також виконання цілеспрямованих фізичних дій [6].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, підкреслимо, що фізичне виховання, традиційно безпосередньо спрямоване на розвиток фізичних якостей суб'єкта, має бути направлено і на підвищення усвідомлення суб'єктом виконуваних ним рухів, своєї тілесності. У такому випадку така діяльність сприятиме зміні цілісного психосоматичного стану дошкільника, у результаті чого помітно підвищується рівень цих можливостей, а в подальшому – удосконалення їхньої самооцінки.

Доведено, що освоюючи власне тіло, дитина тим самим паралельно формує і власне «Я», відзначаючи, що саме вона є автором власних тілесних рухів. Відтак оволодіння власним тілом, відчуття тону повинно культивуватися в свідомості дитини, а збагачення рефлексивного досвіду дитини наближає її до формування позитивного ставлення до себе.

Авторська думка ґрунтується на тому, що розширення тілесного досвіду дозволяє збагатити можливості опосередкованого освоєння дійсності дошкільниками, творчі, інтуїтивні й метафоричні можливості освоєння навколишньої дійсності, соціального досвіду. Крім того, розвиток тілесного досвіду дошкільників є одним з найважливіших умов їхнього особистісного розвитку і формування суб'єктивного ставлення до своїх, що є основним завданням реформування сучасної дошкільної освіти.

Таким чином, саме фізичне виховання розглядається сучасною педагогічною і психологічною наукою як особливий вид діяльності, що сприяє вихованню кращих фізичних, моральних, інтелектуальних, психічних якостей і пов'язаний з формуванням цілісної, гармонійної особистості та її здоров'я.

Особливо актуальним є його реалізація у дошкільному фізичному вихованні, оскільки особистість, яка усвідомлює і відчуває своє тіло, розуміє значення і призначення частин тіла, усвідомлює своє «Я», свою унікальність –

веде здоровий спосіб життя, а фізична культура сприяє тілесній гармонії, виховує моральні та естетичні почуття, відчуття тілесного здоров'я.

Таким чином, сензитивність тілесно-ціннісного фізичного виховання дитини-дошкільника визначається його морфофункціональним дозріванням систем управління рухами, переходом від предметності до образності мислення, генезисом рухової свободи, формуванням тілесно-рухового уяви, образу «Я» – тілесного, формуванням самооцінки, управлінням емоціями.

Виявлені особливості формування гармонійного розвитку дітей дошкільного віку до власної тілесності можуть бути подальшою підставою для реалізації авторського підходу з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку на основі рефлексивно-метафоричної рухової гри.

Література

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.; В 6 т. – М. – Т.3, 1983. – С. 207–312.
2. Гагаева Г. М. «Тактическое» мышление в спорте / Г. М. Гагаева // Теория и практика физической культуры. – 1951. – Вып. 6. – С. 407–412.
3. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / [авт.-упоряд.: Л. В. Калуська, З. В. Калуський, М. М. Гуменюк]. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 184 с.
4. Запорожец А. В. Избранные педагогические труды: в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Развитие произвольных движений. – 296 с.
5. Кабанов Ю. М. Методика развития равновесия у детей дошкольного возраста: автореф. диссерт. ... канд. пед. наук / Ю. М. Кабанов. – Минск, 1992. – 24 с.
6. Кашуба В. Сучасні оздоровчі технології у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку / В. А. Кашуба, О. М. Бондар // Спортивний вісник Придніпров'я. – №2. – 2010. – С. 139–142.
7. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие [для студ. пед.институты по

специальности: «Дошкольная педагогика и психология»] / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – М. : Просвещение, 1985. – 271 с.

8. Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 3–4.

9. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И. Э. Куликовская. – М. : Педагогическое общество, 2002. – 224 с.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Психология личности: хрестоматия. – Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999. – Т.2. – С. 165–188.

11. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Собр. сочинений / П. Ф. Лесгафт. – М., 1951. – Т.1. – С. 295.

12. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Сильвестру. – Кишинёв, 1983. – 315 с.

13. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. Указ Президента України від 28 вересня 2004р. №1148/2004.

14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.mon.dob.ua/index.php/na/>.

References

1. Vygotskiy L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy / L. S. Vygotskiy // Sobr. soch.; V 6t. – Moskva. – T.3, 1983. – pp. 207–312. [in Russian]

2. Gagaeva G. M. «Takticheskoe» myshlenie v sporte / G. M. Gagaeva // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 1951. – Vyp. 6. – pp. 407–412. [in Russian]

3. Doshkilne tilovykhovannia. Vplyv rukhovoї aktyvnosti na zdorovia dytyny doshkilnoho viku / [avt.-uporiad.: L. V. Kaluska, Z. V. Kaluskyi, M. M. Humeniuk]. – Ternopil: Mandrivets, 2008. – 184 p. [in Ukrainian]

4. Zaporozhets A. V. Izbrannye pedagogicheskie trudy: v 2-kh t. / A. V. Zaporozhets. – M.: Pedagogika, 1986. – T. 1: Razvitie proizvodnykh dvizheniy. – 296 s. [in Russian]
5. Kabanov Yu. M. Metodika razvitiya ravnovesiya u detey doshkolnogo vozrasta: avtoref. dissert. ... kand. ped. nauk / Yu. M. Kabanov. – Minsk, 1992. – 24 p. [in Russian]
6. Kashuba V. Suchasni ozdorovchi tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ditei starshoho doshkilnogo viku / V. A. Kashuba, O. M. Bondar // Sportyvnyi visnyk Prydniprovia. – №2. – 2010. – pp. 139–142. [in Ukrainian]
7. Keneman A. V. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta: ucheb. posobie [dlya stud. ped.institutov po spetsialnosti: «Doshkolnayapedagogika i psikhologiya»] / A. V. Keneman, D. V. Khukhlaeva. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 271 p. [in Russian]
8. Kontseptsiiia derzhavnoi tsilovoi prohramy rozvytku doshkilnoi osvity na period do 2017 roku // Doshkilne vykhovannia. – 2010. – № 9. – pp. 3–4. [in Ukrainian]
9. Kulikovskaya I. E. Pedagogicheskie usloviya stanovlennya tselostnoy kartiny mira u doshkolnikov / I. E. Kulikovskaya. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo, 2002. – 224 p. [in Russian]
10. Leontev A. N. Deyatel'nost i lichnost / A. N. Leontev // Psikhologiya lichnosti: khrestomatiya. – Samara: Izd. dom «Bakhrakh», 1999. – T.2. – pp. 165–188. [in Russian]
11. Lesgaft P. F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detey shkolnogo vozrasta // Sobr.sochineniy / P. F. Lesgaft. – M., 1951. – T.1. – pp. 295. [in Russian]
12. Lisina M. I. Psikhologiya samopoznaniya u doshkolnikov / M. I. Lisina, A. I. Silvestru. – Kishinev, 1983. – 315 p. [in Russian]
13. Natsionalna doktryna rozvytku fizychnoi kultury i sportu. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 28 veresnia 2004r. №1148/2004. [in Ukrainian]
14. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky [Elektronnyi resurs] / Ofitsiinyi sait. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.dob.ua/index.php/na/>. [in Ukrainian]

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ПОНОМАРЬОВА Г. Ф.

*доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
e-mail: hgpa@kharkov.com*

СТЕПАНЕЦЬ І. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
e-mail: i. o. stepanets28@gmail.com*

АПРЕЛЄВА І. В.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик
дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
e-mail: apreleva555@ukr.net*

У розділі розглядається проблема науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО, в контексті забезпечення якості освіти, її взаємозв'язку з науково-дослідницькою та освітньою діяльністю науково-педагогічних працівників. Здійснено пошук оптимальної моделі організацій НМР у закладі вищої освіти, шляхів та засобів ефективного управління нею, як чинником професійного зростання викладача і підвищення якості фахової підготовки студентів; запропоновано обґрунтування компетентнісного підходу до формування методичної компетентності суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: науково-методична робота, якість освіти, професійна підготовка, компетентнісний підхід, стандартизація, моніторинг.

The issue of scientific methodological work in a pedagogical higher educational establishment is examined in the meaning of providing with the quality of education, its interconnection with scientific research and educational activities of scientific pedagogical staff. The essence, goal, functions and tasks of scientific methodological work in a pedagogical higher educational establishment are defined. The range of tasks connected with regulation, planning and standardization of scientific methodological work (SMW) and its development is outlined. The attention is focused on the pedagogical diagnostics, the results of which are determinant for the influence on the educational quality in general and for scientific methodological work including the formation of content and the determination of direction, forms and methods of methodological work in a higher educational establishment. The search of the optimal model of SMW organizations in a higher educational establishment, the ways and methods of its effective management as the factor of teacher's professional development and the quality increase of professional student training has been realized. The grounds of competence approach to the formation of methodological competence of a person taking part in educational process have been proposed.

The interconnection of scientific pedagogical staff readiness to the innovative activities and their methodological competence as the criteria of their scientific methodological work with the effectiveness and quality of education has been proved with empiric method.

Key words: scientific methodological work, quality of education, professional training, competence approach, standardization, monitoring.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна епоха професіоналів визначила значні зміни в характері і змісті професійної освіти, зокрема педагогічної.

Пріоритетна увага, у процесі реформування вищої освіти в Україні надається підготовці і підвищенню кваліфікації науково-педагогічних кадрів, які були б у змозі реалізувати сучасну освітню парадигму в нових умовах, новими методами, з використанням інноваційних педагогічних підходів, тобто на якісно новому науково-методичному рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання підвищення кваліфікації викладачів у системі методичної та науково-методичної роботи ЗВО (організація, зміст, методи тощо) різного рівня стає предметом все більшої кількості наукових досліджень (В. Бондар, Р. Гуревич, Г. Данилова, А. Єрмола, А. Зубко, С. Крисюк, В. Маслов, С. Мартиненко, В. Олійник, О. Остапчук, В. Стельмашенко, Н. Протасова, П. Худоминський та інші).

Очевидно, що в умовах суспільства знань і економіки знань, заклади вищої освіти мають якомога швидше адаптуватися до нової соціокультурної ситуації: нової динаміки ринку праці, що потребує оновлення спеціалізованих професійних знань; нових форм і методів їх трансляції і використання в навчанні. Крім того, у сучасному світі спостерігається реальний процес посилення ролі професійної компетентності та інноваційності знань, у якому наука й освіта розглядаються в якості «...машини, здатної генерувати нові технології», як зазначає Ю. Хабермас [16].

Питання інноваційності знань і здатності до інноваційної діяльності безпосередньо пов’язане з підвищенням ефективності та якості освіти.

Ефективність, характеризуючи з певної точки зору якість отриманих у навчанні результатів, як зазначають Т. Агапова, В. Євдокімов, В. Луценко, О. Трофімов та інші [12], тісно пов’язана з поняттям оптимальність, що вказує на спосіб (метод) отримання цих результатів. У такому випадку мова йде не про поліпшення в якомусь відношенні певної практики навчання, а про науковий пошук найдоцільнішого в даних умовах способу навчання.

Головним результатом наукового розв’язання проблеми ефективності і якості освіти стає, за такої умови, практична побудова науково обґрунтованої,

ефективної системи (методики, технології) освітнього процесу, оскільки аналіз стану і перспектив розвитку освіти в Україні переконує в існуванні тенденції зниження її якості. 60% громадян указують на зниження якості освіти, 57% вважають, що знижується і загальний освітній рівень людей. 38% населення лише певною мірою задоволене системою освіти, тоді як у Білорусі, Угорщині, Польщі, Японії, Німеччині, США відсоток складає відповідно 57, 60, 66, 53, 59, 71, зазначається у національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні президента НАПН В. Кременя [10].

Розглядаючи методологічні основи модернізації освітнього середовища України, В. Кремень відмітив, що системотворними чинниками у виробленні політики забезпечення якості в сфері вищої освіти і професійної стратифікації в суспільстві є:

- здатність суб'єкта діяльності приймати професійні рішення й нести власну відповідальність за їх наслідки;
- рівень інтелектуального розвитку, психофізіологічних властивостей і медико-біологічних характеристик [8].

Розрізняючи якість освіти як процес і результат, ми представляємо модель оцінювання якості навчання Д. Кірпатріка, що спирається на чотири рівні, які визначають послідовність проведення оцінювання результату:

1. Реакція (Reaction): які думки й почуття мають учні по відношенню до навчання.
2. Засвоєння (Learning): який ступінь здобуття нових знань, умінь, навичок або зміни установок.
3. Поведінка (Behavior): який ступінь зміни поведінки після навчання й покращення можливостей у реалізації засвоєного матеріалу.
4. Результати (Behavior): які організаційні переваги в результатах навчання, впливу на установку [7].

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою наукового дослідження є обґрунтування взаємозв'язку науково-методичної та науково-

дослідницької роботи у контексті якості освіти та професійного зростання науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наш підхід полягає в тому, що основна якісна характеристика освіти відображає зміну самого студента, який, оволодіваючи способами і засобами діяльності на теоретичному та практичному рівнях, набуває компетентностей, пов'язаних з його майбутнім соціальним і професійним статусом. При цьому, у поняття «компетентність» ми включаємо не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову.

Аналізуючи освітню практику підготовки фахівців у Харківській гуманітарно-педагогічній академії, ми дійшли висновку, що діючі методики і технології організації та здійснення освітнього процесу створюють сприятливі умови для освітньої діяльності викладача і студента як її суб'єктів. Однак, реальна ситуація диктує потребу в забезпеченні оптимальних умов для реалізації особистісних стратегій для кожного студента. Разом з тим, ми, з розумінням ставлячись до теорії вільного розвитку студентів, яку останнім часом «культивують» у науковій теорії, зазначаємо, що понад 80% студентів якість власної освіти пов'язують із взаємодією з викладачами у контексті співпраці як суб'єкти освітнього процесу.

Той факт, що у понад 30% студентів-першокурсників частково або повністю відсутній досвід самовдосконалення і майже 100% зацікавлені ідеями самореалізації і саморозвитку на особистісному й професійному «полі» діяльності лише підтверджує зроблені нами висновки.

Ми виходимо з того, що в умовах інформатизації суспільства змінюються пріоритети вищої школи, оновлюється зміст, види, форми і методи діяльності викладачів та студентів, що визначає зміни і водночас визначається у змісті і характері науково-методичної роботи, в якій пріоритетного значення набуває технологічна компетентність педагога, як результат його науково-методичних здобутків на шляху вдосконалення, підвищення ефективності освітнього

процесу. Ця компетентність інтегрує знання, уміння, здатності і досвід науково-педагогічних працівників, що характеризуються науковістю, методичною зрілістю, спрямованістю на творчість і рефлексію.

Досвід й узагальнення результатів наукового пошуку (С. Вітвицька, Л. Павлова, О. Коваленко, Н. Кузьміна, В. Нагаєв, І. Соколова та інші) засвідчують, що з одного боку, науково-методична робота викладача розглядається як засіб педагогічної творчості, а з іншого, як чинник розвитку освітньої системи вищої школи.

Слід зазначити, що інтерес до проблеми зумовлений як актуальністю її вирішення на засадах компетентнісного підходу, так і недостатністю дослідженості у ЗВО, що забезпечують підготовку фахівців вищої кваліфікації.

Крім того, сучасні вимоги до науково-методичного забезпечення освітнього процесу ЗВО зумовили суперечність між його стандартизацією за вимогами кредитно-трансферної системи навчання та науково обґрунтованого спрямованістю на реалізацію індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, що передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Вивчення літератури з питань професійної освіти дало змогу, також, виокремити кілька підходів до визначення місця методичної і науково-методичної роботи в освітньому процесі ЗВО. Так, педагоги-науковці та дослідники проблем освіти Н. Клокар, Н. Протасова, С. Сисоева та інші розглядають методичну роботу як ланку неперервної освіти; Ю. Бабанський, М. Ващенко, Н. Когород, Л. Мороз та інші – як структурну одиницю системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів; В. Олійник, Е. Ричихіна, Г. Ніколаєва відносять її до структурних компонентів управління освітнім закладом.

Ми розглядаємо науково-методичну роботу у педагогічному ЗВО як ланку (складову, елемент) системи підвищення кваліфікації викладача, від якого залежить кінцевий результат освітнього процесу.

Базовим поняттям для визначення дефініції науково-методичної роботи, на наше переконання, є методична (навчально-методична) робота.

Під методичною роботою у сучасній педагогічній науці розуміють цілеспрямовану діяльність ЗВО щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів, спрямованої на підвищення ефективності освіти, досягнення майстерності у викладанні дисциплін, проведенні різних форм аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами [14, с. 441–442; 8, с. 328].

У нашому розумінні – це система спеціально створених форм, методів і засобів, спрямованих на поглиблення професійної компетентності викладача, що забезпечує його професійну самореалізацію, підвищення рівня і якості освітнього процесу, вдосконалення його методичного забезпечення, створює умови для подальшої самоосвіти педагога.

Під професійною компетентністю В. Введенський розуміє «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність», тобто «оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки». Вона не зводиться до суми знань і вмінь, а визначає готовність їх ефективно використовувати в освітньо-професійній практиці [3, с. 54–55].

За твердженням Олени і Ольги Жернових, науково-методичне забезпечення освітнього процесу у ЗВО значною мірою зумовлює виконання функціональних обов'язків фахівця найоптимальнішим способом на основі науково-обґрунтованих рішень [4, с. 1], тому, з нашого погляду, по-перше: більш змістовним визначенням професійної компетентності є визначення В. Стрельнікова, який під професійною компетентністю педагога розуміє глибоке знання педагогом освітнього процесу, сучасних проблем педагогіки як науки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у повсякденній практичній роботі [15], вказуючи, таким чином на важливість наукової складової у професійній компетентності, а, відповідно, і методичної (Н. Кузьміна, Л. Банатко, К. Кожухов, В. Шаган, Т. Руденко та інші).

По-друге, педагогічна практика й опитування переконують, що ефективність методичної роботи визначається як рівнем сформованості методичної компетентності викладача, так і багато в чому залежить від дотримання, зокрема, вимог принципу науковості, за яким має здійснюватися освітній процес у сучасному ЗВО. Про це зазначили 98% опитаних науково-педагогічних працівників.

Крім того, практика засвідчує, що методична компетентність майбутнього фахівця у галузі освіти, як стратегічна мета й очікуваний результат методичної підготовки у ЗВО, по-суті, є першоосною, вихідним рівнем розвитку науково-методичної компетентності, що формується в процесі його професійно-методичного і науково-творчого саморозвитку й самовдосконалення.

З нашого погляду, що ґрунтується на багаторічному досвіді та результатах наукових досліджень, науково-методична компетентність виявляється як компетентність вищого рівня «акме», в основу якої покладено взаємозв'язок когнітивної, операційно-діяльнісної й особистісної сфер та їх компонентів. Така компетентність є результатом професійної діяльності і відображає рівень професійної майстерності педагога, що переходить у професійну творчість. Тобто, фахівець виходить за межі професійного досвіду і стає здатним надати своєму професійному розвитку висхідного прогресивного характеру, включаючись у науково-методичну роботу.

Подібну логіку думок і висновків ми знаходимо у А. Деркача [1, с. 130–131].

Слід зауважити, що процес формування та вдосконалення науково-методичної компетентності довготривалий і охоплює всю свідому педагогічну діяльність фахівця. Розвиток науково-методичної компетентності фахівця у галузі освіти, можна представити у вигляді схеми (рис 1.)

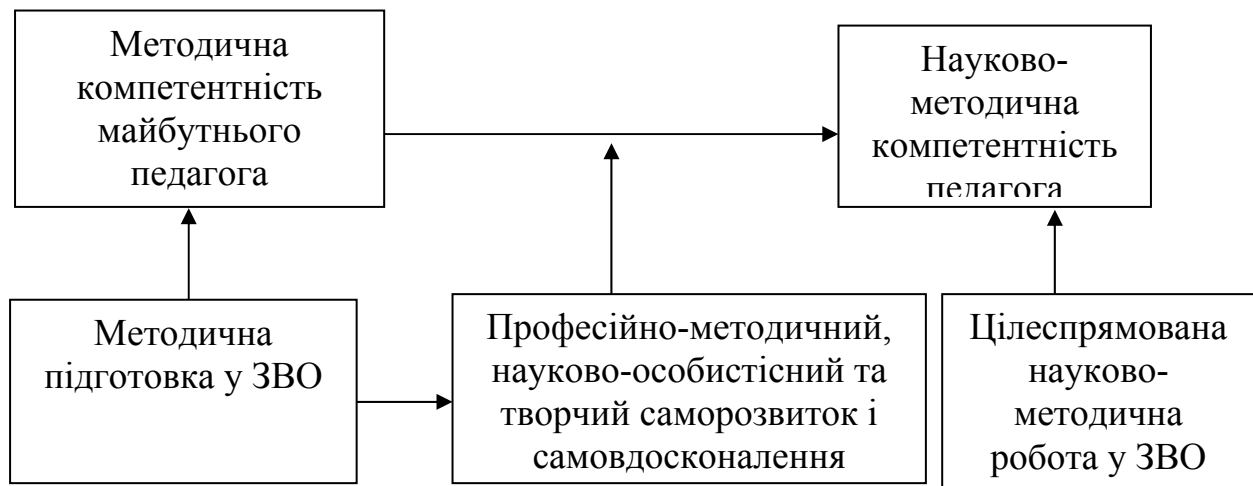


Рис. 1. Розвиток науково-методичної компетентності педагога

Отже, ми можемо говорити про науково-методичну роботу і, відповідно, науково-методичну компетентність.

Система науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО покликана:

- розвивати, оцінювати та проектувати освітній процес;
- задовольняти професійні інтереси професорсько-викладацького колективу у підвищенні фахового рівня, допомагати педагогам коректувати власну викладацьку діяльність з урахуванням прогнозованих змін;
- програмувати (передбачати) результати навчально-пізнавальної діяльності студентів, наслідки власної педагогічної діяльності.

Першим кроком у побудові ефективної системи науково-методичної роботи у ЗВО може бути колективне опрацювання й обговорення програмно-концептуальних положень і принципів виконання єдиної науково-методичної теми:

- усебічності змісту науково-методичної роботи;
- комплексності і системності роботи;
- зв'язку змісту із комплектом цілей і завдань науково-методичної роботи;
- єдності наукової та практичної спрямованості змісту науково-методичної роботи;
- вибору пріоритетів у науково-методичній роботі.

Таким чином, слід відзначити, що якісна й ефективна науково-методична робота у педагогічному ЗВО – важлива складова цілісного педагогічного процесу, який передбачає науково-методичну підготовку майбутніх педагогів під час набуття та використання об’єктивних знань окремої галузі науки з фаху, реалізацію закономірностей і принципів її викладання у закладах освіти, формування та творче використання умінь і навичок професійної діяльності; цілеспрямована творча діяльність викладача, що передбачає колективну чи індивідуальну науково-дослідницьку, методичну роботу з метою пошуку та впровадження нових прогресивних (інноваційних, продуктивних, ефективних тощо) педагогічних методів і технологій, створення оптимального освітнього середовища; форма підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога, що передбачає цілісну систему дій і заходів щодо їх удосконалення.

Процес підготовки фахівців є процесом єдності дій викладачів і студентів, що ґрунтується на основі співпраці. Використовуючи аналогію із загальнооекономічною сутністю будь-якого процесу отримання продукції, ми передбачаємо принципову схему названої єдності: підготовка і передача інформації, її сприймання і засвоєння та свідоме застосування (рис.2).

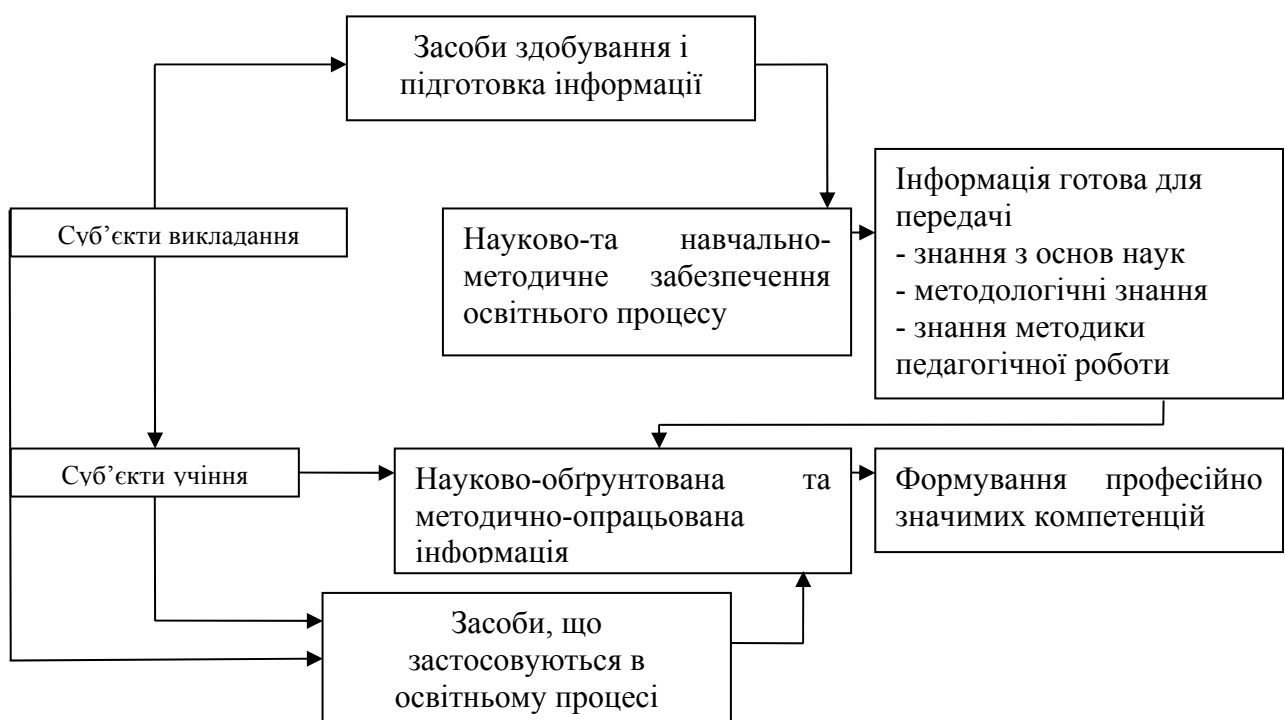


Рис. 2. Принципова схема процесу підготовки фахівців.

Пріоритетними функціями науково-методичної роботи, зокрема, у педагогічному ЗВО, на наш погляд, є:

- запровадження сучасних особистісно орієнтованих форм і методів організації освітнього процесу, комп'ютерно орієнтованих технологій;
- системний аналіз змісту, форм і методів освіти та її результативності;
- трансформація наукових ідей у педагогічну практику;
- науково-методичне забезпечення розвитку ЗВО;
- розробка сучасних навчальних програм, посібників, підручників та створенню ефективних умов для реалізації навчальних планів, поглибленого навчання з урахуванням потреб держави і студентів;
- вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду;
- створення соціалізації педагогів та студентів в умовах інформаційного суспільства.

Відповідно, слід визначити й основні функції науково-дослідної роботи, яка, по-суті, значною мірою визначає ефективність і якість науково-методичної, а саме:

- створення гармонізації у вищій освіті науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, реалізації гуманітарної, культурологічної функції вчителя;
- озброєння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини; психологізація навчально-виховного процесу;
- управління якістю освітнього процесу;
- керівництво впровадженням у практику педагогічних інновацій;
- розробка наукових основ навчання та виховання;
- розробка у системі педагогічної освіти додаткових спецкурсів, що мають забезпечити функціональну готовність педагогів до роботи в різних типах навчальних закладів, навчання обдарованих дітей, дітей з особливими потребами;
- впровадження модульного, діалогічного навчання майбутніх педагогічних кадрів;

– залучення викладачів до реалізації перспективних моделей упровадження наукових ідей, передового досвіду, набуття власного у широкій і різноманітній практиці;

– формування індивідуального стилю діяльності викладачів і студентів.

Для виконання функцій науково-методичної роботи однозначно ставиться завдання створення певного набору регламентуючої документації, яка визначає правила вирішення завдань організації, контролю, регуляції й обліку науково-методичної роботи, разом з тим як і самого її планування. Визначальним документом обов'язково має бути положення про науково-методичну роботу у ЗВО. Прикладом інших подібних документів можуть бути положення про організацію контролю науково-методичної роботи, про порядок планування і підготовки до видання науково- і навчально-методичної літератури, про визначення рейтингу науково-методичної роботи на кафедрі тощо.

Функціонально-організаційне вдосконалення управління науково-методичною роботою, на наш погляд, досягається, зокрема, шляхом використання програмно-цільових методів, які можна і слід застосовувати для створення моделей фахівців, а також для планування й організації розробки навчально-методичних комплексів спеціальностей, окремих дисциплін тощо. Цільові методи орієнтують на вирішення конкретних взаємопов'язаних завдань наукової, методичної й освітньої роботи, що забезпечує досягнення кінцевих результатів професійної підготовки фахівців, і в цьому сенсі є основою запропонованої схеми планування науково-методичної роботи (рис. 3).



Рис. 3. Блок-схема планування науково-методичної роботи

Орієнтація на кінцеві результати визначає, як особливо важливі, функції контролю й обліку науково-методичної роботи, тим більше в умовах індивідуальної роботи викладачів, а також активізації і стимулювання їх участі в цій роботі.

Важливою умовою вдосконалення науково-методичної роботи є конкретизація її напрямів, чітке визначення змісту основних підвидів: навчально- та організаційно-методичної роботи, які розглядаються нами в тісному взаємозв'язку і розвиваються на основі впровадження результатів науково-дослідницької роботи.

Аналіз законодавчих актів і нормативних документів [11, 5, 6], вивчення річних планів роботи педагогічних ЗВО, узагальнення досвіду науково-методичної роботи засвідчують, що найбільш суттєвими її напрямками є розвиток принципів організації освітнього процесу і наукових основ управління ним, розробка та методичне забезпечення технологічних основ навчальної і виховної роботи, забезпечення формування комплексу професійно значимих для майбутнього педагога компетентностей, оптимізація змісту освіти, наукове обґрунтування організації власне науково-методичної роботи у ЗВО.

Важливо зазначити також, що у сфері науково-методичної роботи дуже важливо чітко визначити коло питань, де замість регламентації потрібні рекомендації, що передбачають свободу вибору, творчого пошуку рішень стосовно конкретних умов і завдань. Як переконує практика, об'єктами регламентації у сфері науково-методичної роботи є зміст діяльності, результати і витрати та діяльність. При цьому, накази, розпорядження, рекомендації стосуються, як правило, лише окремих елементів діяльності.

Основними нормативними документами, що регламентують якість результатів і процесів, є стандарти. Стандарт (анг. – standard) – норма, зразок, мірило. Прийнятий тест продукції, що відповідає певним вимогам за якістю та іншими властивостями [13, с. 633].

Стандартизація, на наш погляд, є організаційно-технічною, методичною і правовою основою управління якістю продукту на всіх етапах його створення.

Об'єктами стандартизації науково-методичної роботи ми визначаємо організаційно-виробничі структури і їх елементи, структури і елементи нормативної бази, методи і процедури виконання робіт, методи і процедури управління, показники ефективності роботи, форми документів, що використовуються в науковій, методичній, навчальній та виховній діяльності тощо.

Одним із таких документів, наприклад, є Порядок планування й обліку впровадження результатів НДР в освітній процес (табл. 1).

Таблиця 1.

Упровадження результатів НДР в освітній процес

№	Захід	Вид (форма) впровадження												Дата впровадження	Відповідальні	Місце впровадження
		лекції	методичні вказівки	практичні роботи	лабораторні роботи	курсіві роботи (проекти)	форми і методи контролю	засоби навчання і виховання	дипломні, магістерські роботи (проекти)	НДР студентів	доповіді	педагогічна практика	інше			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

У якості показників упровадження авторської методики, що містить електронні посібники, методичну розробку, комплекс методів тощо, наприклад, за темою «Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій» з допомогою умовних позначень можна назвати такі: ПМ – підготовка матеріалів, РН – розробка і написання, Р – рецензування і редагування, З – подання на НМР, В – подання до друку тощо (п. п. 3-9). У стовпчиках 10-14 вказується об'єм упровадження (кількість дипломних робіт, НДР, доповідей та інше).

Важливим чинником розвитку науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО є педагогічна діагностика, що розглядається як процес і результат вимірювання та оцінки досягнень педагогів у професійній діяльності. Без системної діагностики, виконаної на високому науковому рівні, неможливо здійснювати оптимальне управління як освітнім процесом, так і самою науково-методичною роботою.

За О. Лазарєвим, модель педагогічної діагностики включає:

– доцільно розроблені рівні та критерії досягнень (у вигляді запроектованих конкретних обсягів та якості знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, особистісних якостей суб'єкта);

- методи вимірювання;
- операції з виявлення причин недоліків та позитивних тенденцій;
- самооцінку й оцінку досягнень;
- прогнозування педагогічної діяльності на основі виявлених досягнень і труднощів.

Ефективність діагностики в системі науково-методичної роботи значною мірою залежить від конкретно заданих стандартів, норм, критеріїв її оцінювання.

Отже, вдосконалення управління науково-методичною роботою, зокрема у педагогічному ЗВО, як процесом методичного забезпечення єдності наукової й освітньої діяльності, пошуку шляхів і засобів розвитку педагогічної освіти на основі наукових і технологічних досягнень, безпосередньо і опосередковано зумовлює більш ефективне професійне зростання викладачів і студентів у спеціально створюваному освітньо-науковому середовищі.

Професійне зростання викладача характеризується постійним розвитком його педагогічної майстерності, компетентності, умілості, які визначають його індивідуальність і неповторність.

Доведено, що професійне зростання викладача є неперервним процесом удосконалення його професійно-педагогічної культури, яка впливає на ефективність педагогічної діяльності та продуктивність взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Професійне зростання є природним процесом розгортання особистісного потенціалу педагога, заснованого на внутрішній потребі. Результатом професійного зростання викладача є позитивна динаміка рівня сформованості професійно-педагогічної культури, становлення його кар'єри.

Реформування системи вищої освіти, зокрема педагогічної, в Україні з метою підвищення її якості зумовлює потребу у цілеспрямованих пошуках шляхів і засобів модернізації структури та змісту науково-методичної роботи. Пріоритетна мета реформування НМР – сприяти підвищенню якості підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, які б успішно

реалізували сучасну освітню парадигму в нових умовах, новими методиками та технологіями на засадах інноваційності.

Розглядаючи якість науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО, як чинник підвищення якості освіти у цілому, слід акцентувати увагу на необхідності прийняття своєчасних і ефективних управлінських рішень щодо її організації, змістовного наповнення, забезпечення об'єктивності аналізу тощо. Іншими словами, необхідна об'єктивна й достовірна інформація про різні аспекти науково-методичної роботи. Це потребує налагодження системи моніторингу, головною метою якого було б збирання, оцінювання й аналіз її кількісних і якісних показників на всіх рівнях функціонування.

Аналіз результатів науково-педагогічних досліджень дає підстави для висновку, що поняття «моніторинг» (від англ. monitoring – контроль, відстеження) пов'язують з різними сферами і видами діяльності людини, галузями знань, а головне, пропонують різні його тлумачення. Деякі дослідники вживають його у значенні відстеження результативності освітнього процесу, пов'язуючи з контролем навчальних досягнень студентів; інші розуміють як традиційний педагогічний контроль успішності; здебільшого ж – як вивчення окремих (або комплексу) параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів, суб'єктів освітнього процесу (щодо підготовки фахівців, матеріально-технічного, навчально-методичного забезпечення ВНЗ) тощо (В. Безпалько, А. Дахін, Г. Єльнікова, В. Кальний, А. Майоров, С. Подмазін, С. Шишов та інші).

Наукове узагальнення різних підходів до тлумачення поняття моніторингу в освіті вказує на спільні ознаки (риси), що об'єднують усі розглянуті визначення:

1. Це системна інформація, що постійно оновлюється, доповнюється.
2. Процес обов'язкового порівняння явища, об'єкта з визначеними розробленим, обґрунтованим) стандартом, моделлю тощо.
3. Передбачає розробку стандарту та критеріїв його оцінювання [13, с. 21].

Показово, що в останні десятиріччя моніторинг набув статусу наукового дослідження, який розглядають як систему технологій, процедур, засобів, методик і методів контролю розвитку педагогічних процесів, з'ясування умов і чинників функціонування педагогічних об'єктів, а не тільки як збір інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи (О. Локшина, В. Лунячек, Т. Лукіна, О. Ляшенко, С. Раков та інші).

Моніторинг науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО, має орієнтуватися на оцінювання успішності та ефективності наукового й освітнього процесів у їх єдності, орієнтованої та результати професійної підготовки студентів.

Крім того, на наш погляд, важливим і об'єктивно-визначальним у застосуванні моніторингу в процесі науково-методичної роботи є конкретне і чітке з'ясування його функцій стосовно НМР.

Так М. Поташник вказує на такі функції науково-методичної роботи:

- 1 – функції щодо конкретного педагога;
- 2 – функції щодо педагогічного колективу;
- 3 – функції щодо більш широкої системи безперервної освіти, педагогічної науки [9, с. 23].

Моніторингова діагностика в аспекті науково-методичної роботи, за висновками науковців, передбачає реалізацію таких функцій:

- вивчення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та їхніх професійних потреб;
- вивчення стану викладання навчальних предметів та навчальних досягнень учнів;
- оцінювання результативності науково-методичної роботи.

Проводиться діагностика у три етапи:

- підготовчий: визначення мети, суб'єктів та об'єктів, напрямків, відбір критеріїв, вибір інструментарію;
- практичний: збір інформації шляхом анкетування, тестування, бесіди, спостереження, інтерв'ю, вивчення документів, самооцінки тощо.

– аналітичний: обробка отриманої інформації, формування висновків, розробка рекомендацій [2, с. 59–60].

Практика переконує, що об'єктивно й обґрунтовано організоване діагностування допомагає досягти таких результатів:

- змінюється ставлення до науково-методичної роботи на всіх рівнях;
- підвищується якість і рівень аналітичної діяльності педагогів;
- зникає формалізм у плануванні, змісті, формах і методах науково-методичної роботи;
- створюються можливості для виявлення оптимальних шляхів надання допомоги конкретному викладачу;
- змінюються підходи і характер у взаємовідносинах між виконавцями та організаторами науково-методичної роботи;
- конкретизуються основні напрями роботи.

Виходячи з того, що науково-методична робота, зокрема у педагогічному ЗВО, має за мету спонукання наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників до вивчення й аналізу педагогічного досвіду, прогнозування подальшого вдосконалення педагогічної діяльності, забезпечення знаннями про ефективні шляхи, методи і засоби реалізації нових підходів до забезпечення якості освіти, постійно виникає потреба в отриманні емпіричної інформації для забезпечення дієвого управління науково-методичною роботою.

Визначаючи ключовим критерієм оцінювання якості НМР готовність науково-педагогічних працівників до інноваційної діяльності та їх методичну компетентність, нами було проведено емпіричне дослідження впливу сформованості зазначених феноменів на результативність освітнього процесу, що забезпечується конкретним викладачем.

В експериментальному дослідженні, яке тривало впродовж 3-х семестрів, було задіяно 115 науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, з яких 59 викладачів мали високий рейтинг (2-6 місця) за результатами оцінювання НМР, а 56 – посідали місця нижче 6-го. Паралельно здійснювався

моніторинг динаміки успішності академічних груп з окремих навчальних дисциплін стосовно яких здійснювались НМР і які вивчались упродовж усього періоду дослідження.

Рейтинг викладача з НМР визначався переважно за кількісними показниками та рівнем здобутків (кількість підготовлених посібників; розроблених дидактичних засобів; нововведень щодо використання форм, методів; підготовлених навчальних програм або її варіантів; розроблених технологій, методик, систем щодо забезпечення освітньої діяльності її суб'єктами тощо).

Якість НМР за критерієм готовності до інноваційної діяльності визначалася за трьома компонентами (мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний та регулятивно-корекційний) і відповідними показниками їх сформованості з використанням, зокрема, експертної моделі. Експертиза здійснювалась кращими науково-педагогічними працівниками, які мали найвищий рейтинг за комплексною оцінкою результатів навчальної, наукової, методичної, організаційної роботи, та методисти, голови науково-методичних рад факультетів; завідувачі кафедр (Табл.2).

Якість НМР за критерієм готовності до інноваційної діяльності.

Таблиця 2

Компоненти	Показники готовності до інноваційної діяльності	Оцінка експерта 1	Оцінка експерта 2	Оцінка експерта n	Загальна оцінка (у балах)
Мотиваційно-цільовий	Демонстрація викладачем свідомого ставлення до визначення цілей НМР (аналіз змісту виступів, доповідей, наукових публікацій, анотації до посібників тощо).				
	Усвідомлення переваг інноваційного мислення щодо вирішення конкретних				

	педагогічних проблем.				
	Націленість на зміни у характері і способи педагогічної діяльності на основі певного підходу.				
	Критичне ставлення до недоліків і прорахунків традиційного підходу в педагогічній освіті.				
Змістовно-операційний	Творче використання педагогічного досвіду, результатів емпіричних науково-педагогічних досліджень (аналіз і оцінка науково-методичних праць, навчальних програм, проведення навчальних занять тощо).				
	Різноманітність форм і методів НМР				
	Системне застосування результатів наукових досліджень у НМР, забезпеченні нових підходів до організації і змісту освітнього процесу у педагогічних ЗВО				
	Розробка і реалізація інноваційних моделей, методик, технологій педагогічної освіти тощо.				
Результативно-корекційний	Націленість на самоосвіту, самовдосконалення (аналіз навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін, методичних праць, проведення навчальних занять, виступів тощо).				
	Систематичне проведення діагностики результативності освітнього процесу самоаналізу.				

Прогностичність у педагогічній діяльності, здатність до проектування і корекції як засобів досягнення позитивного результату в освіті.				
Демонстрація вміння аналізу и оцінки інновації у педагогіці щодо її цінності та ефективності в освітній діяльності.				
Загальна кількість балів*				

*Загальна кількість балів нараховувалися як сума експертних оцінок за показниками реалізації визначених компонентів готовності до інноваційної діяльності, де max – 5 балів, min – 0 балів.

Рівень готовності до інноваційної діяльності у контексті НМР визначався за формулою:

$P_r = \text{ФБ} / \text{МБ} * 100\%$, де P_r – рівень готовності, Фб – фактична кількість балів. Усього визначають 5 рівнів.

Рівні готовності:

високий – 90–100%;

вище середнього – 74–89%;

середній – 64–73%;

нижче середнього – 35–63%;

низький – 1–34%.

За результатами дослідження з'ясовано, що 6 осіб (5, 28%) мали високий рівень готовності до інноваційної діяльності; 26 викладачів (22,6%) – вище середнього, 37 (32, 17%) – середній, 24 (20, 86%) – нижче середнього і 7 (6, 09%) – низький.

Для встановлення взаємозв'язку (залежності) між рівнем готовності до інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників у контексті НМР і якістю освіти за результатами успішності навчальної діяльності студентів, з

дисциплін, в яких вони викладають, нами було визначено коефіцієнт кореляції Персона стосовно кожного окремого викладача за формулою:

$$\lambda = BC - AD / \sqrt{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

На основі застосування дихотомічної шкали, яка виділяє два класи в одному явищі, нами було складено таблицю сполучення (табл. 3.).

Таблиця 3

Характеристика готовності викладачів до інноваційної діяльності та успішності студентів

Рівень готовності викладача з науково-інноваційної діяльності	Варіант успішності студентів		Сума
	Студенти якісно навчаються (якісний показник успішності ≥ 4) (х)	Студенти мають низьку успішність (якісний показник успішності ≤ 4)	
Викладач має високий рівень готовності (У) (≥ 64 балів)	А	В	А+В
Викладач має низький рівень готовності	С	Д	С+Д
Разом	А+С	В+Д	Н

У дослідженні було задіяно 639 студентів 29 груп I-VII курсів (бакалаврів і магістрів) з 38 дисциплін.

Висновки. Таким чином, результати теоретичного та емпіричного дослідження переконливо доводять, що НМР, яка передбачає цілеспрямоване впровадження результатів науково-дослідної роботи у ЗВО, об'єктивно сприяє підвищенню якості освіти і зростанню кваліфікації науково-педагогічних кадрів, є невід'ємною органічно складовою цілісного педагогічного процесу.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо зі створенням кваліметричної моделі оцінювання якості науково-методичної роботи у закладах вищої освіти.

Література

1. Акмеологія: Учебник. Под общей редакцией А. А. Деркача. – М. : Издательство РАГС, 2004. – 299 с. – С. 130-131.
2. Вітченко А. О. Теоретико-технологічні засади методичної роботи у вищому навчальному закладі / А. О. Вітченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2011. – Випуск 60. – С. 34.
3. Введенський В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога / В. Н. Введенський // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 54–55.
4. Жернова О. І., Жернова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: устален нормативи та сучасні вимоги / О. І. Жернова // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 2. – С. 1.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : указ Президента України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6> – Назва з екрана.
6. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс] : указ Президента України від 26 листопада 2015 року № 848-VIII. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/848-19> – Назва з екрана.
7. Kirkpatrick D. I. Evaluating training programs: the four levels. – San Francisco: Berrett-Kochler Publishers, 1998.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – С. 58–59.
9. Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. ред. М. М. Поташника. – М. : Дидактика, 1991. – 192 с.
10. Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. ред. М. М. Поташника. – М. : Дидактика, 1991. – 192 с.
11. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/>. – Назва з екрана.

12. Самостійна робота студентів : (навчальний посібник) В. І. Євдокимов, Л. Д. Покроєва, Т. П. Агапова, В. В. Луценко – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 140 с. – с. 20.
13. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – с. 633.
14. Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у ВНЗ / І. В. Соколова // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: – К. : ВІПОЛ, 2001. – С. 441–442.
15. Стрельников В. Ю. Развитие профессиональной компетентности учителей в учреждениях послдипломной освіти: дис... к.пед.н.: 13.00.01 / В. Ю. Стрельников. – К., 1990. – 223 с.
16. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы на пути к либеральной евгенике / Ю. Хабермас // – М.: Весь Мир, 2002. – 144 с.

References

1. Akmeolohiia: Uchebnyk. Pod obshchei redaktsyei A. A. Derkacha. – М. : Yzdatelstvo RAHS, 2004. – 299 s. – S. 130-131.
2. Vitchenko A.O. Teoretyko-tekhnolohichni zasady metodychnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi / A.O. Vitchenko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. – 2011. – Vypusk 60. – S. 34.
3. Vvedenskyi V.N. Modeliuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha / V.N. Vvedenskyi // Pedahohika. – 2003. – № 10. – S. 54-55.
4. Zhernova O.I., Zhernova O.I. Naukovo-metodychne zabezpechennia navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli: ustalen normatyvy ta suchasni vymohy / O.I. Zhernova // Visnyk Knyzhkovoї palaty. – 2012. – № 2. – S. 1.
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs] : ukaz Prezydenta Ukrainy vid 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6> – Nazva z ekrana.

6. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» [Elektronnyi resurs] : ukaz Prezidenta Ukrainy vid 26 lystopada 2015 roku № 848-VIII. – Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/848-19> – Nazva z ekrana.
7. Kirkpatrik D. I. Evaluating training programs: the four levels. – San Francisco: Berrett-Kochler Publishers, 1998.
8. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty / V. H. Kremen. – K.: Hramota, 2005. – 448 s. – S. 58-59.
9. Metodycheskaia rabota v shkole: orhanyzatsiia y upravleniye / pod obshch. red. M. M. Potashnyka. – M. : Dydaktyka, 1991. – 192 s.
10. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v kraini / za red. V. H. Kremen. – K.: Ped. dumka, 2011. – S. 7.
11. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity [Elektronnyi resurs] : ukaz Prezidenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/>. – Nazva z ekrana.
12. Samostiina robota studentiv : (navchalnyi posibnyk) V. I. Yevdokymov, L. D. Pokroieva, T. P. Ahapova, V. V. Lutsenko – Kh. : KhDPU im. H. S. Skovorody, 2004. – 140 s. – s. 20.
13. Slovnnyk inshomovnykh sliv / za red. O.S. Melnychuka. – K., 1975. – s. 633.
14. Sokolova I.V. Tekhnolohiia orhanizatsii metodychnoi roboty u VNZ / I.V. Sokolova // Pedagogichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti: – K. : VIPOL, 2001. – S. 441-442.
15. Strelnikov V.Iu. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv u zakladyakh pisliadyplomnoi osvity: dys... k.ped.n.: 13.00.01 / V.Iu. Strelnikov. – K., 1990. – 223 s.
16. Khabermas Yu. Budushche chelovecheskoi pryrody na puty k lyberalnoi evhenyke / Yu. Khabermas // – M.: Ves Myr, 2002. – 144 s.

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ) У ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ ШКІЛ

БІЛЕЦЬКИЙ О. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: sovestalex@gmail.com*

У розділі розглянуто і проаналізовано основні позитивні характеристики передового педагогічного досвіду з організації і розвитку народної початкової освіти у Катеринославській губернії у другій половині XIX – на початку XX століття; проведено паралелі із сучасним становищем української національної школи, сформульовано деякі рекомендації щодо організації народної освіти в Україні.

Ключові слова: народна освіта, національна школа, приватна школа, Катеринославська губернія, земство, педагогічний досвід.

The article deals with and analyzes the main positive characteristics of advanced pedagogical experience in the organization and development of people's elementary education in Ekaterinoslav province in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries; studied historiography on the issues of development of public education in the Russian Empire and in particular in Ukraine; On the basis of comparison, the identity of the main problems associated with the organization and development of education in modern Ukraine was revealed; emphasized the role of control over the organization of educational affairs; a broad analysis of the activities of zemstvo's as analogues of modern self-government bodies is proposed; emphasized their role in the conditions of decentralization of power in the country; the problems connected with the exit of the Ukrainian state into the European space,

namely are analyzed: the problem of studying the native language for ethnic minorities of the country; the emphasis is placed on the problem of studying the state language as citizens, as well as persons living on the territory of Ukraine; Parallels with the current situation of the Ukrainian national school were held, some recommendations on organization of public education in Ukraine were formulated.

Key words: public education, national school, private school, Katerynoslav province, zemstvo, pedagogical experience.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах національно-культурного відродження України, розбудови системи народної освіти принципово важливого значення набуває оновлення її змісту, якості та спрямованості. На даному етапі розвитку українського суспільства здійснюється історичний перехід до нових засад суспільного ладу та буття. Як було зазначено В. Кременем, «В соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально орієнтованої ринкової економіки, у житті кожної людини – це перехід від пасивно-споживацьких, споглядальних позицій до функцій самодостатнього суб'єкта господарської діяльності. Такі зміни в суспільстві, економіці, життєвому устрої кожного потребують оновлення соціальних пріоритетів самої особистості» [16, с. 3].

Незважаючи на те, що українською державою було обрано шлях до розвитку демократії у країні, у суспільстві виникає повсякчасно велика кількість суперечностей. До них відносяться і питання розвитку освітньої галузі, що не стоять осторонь від загальних проблем і предметів дискусій, а навпаки, займають чи не найголовніше місце серед них.

Насамперед, сучасне затяжне перебування держави у стані визначення політичного напрямку руху негативно відображається на суспільному просторі в цілому. Спостерігається знецінення національних традицій та загальнолюдських чеснот. І, разом із здобутками світової цивілізації, що

поступово наповнюють наше життя, втрачаються вікові цінності українського народу, спостерігається втрата національної самобутності. Все це призводить до духовно-морального розладу, деградації молоді [22, с. 13]. У зв'язку з цим нині гостро стоїть проблема реформування вітчизняної народної освіти і виховання. Особливе місце у ній займають питання розвитку початкової освіти та підготовки педагогічних кадрів, які здатні вивести суспільство з кризи.

Носієм цих перетворень, безумовно, виступає молодь – найактивніша частина будь-якого суспільства. Саме тому на формування високо свідомого громадянина нової держави і спрямовано весь комплекс реформ вітчизняної системи освіти, починаючи з її найголовнішої ланки – народної початкової школи.

Як зазначає І. Єрмаков: «Життєва компетентність – це здатність людини розв'язувати життєві проблеми» [2, с. 34]. Отже, перед державою, а, насамперед, перед школою постає низка завдань, що покликані привчати молодь до змін у суспільному середовищі і навчити розв'язувати складні життєві ситуації. І саме початкова школа повинна стати фундаментом для формування необхідних життєвих компетентностей у сучасної молоді.

Звідси постає питання, а як потрібно організувати саму школу, щоб задовольнити потреби оновленого вітчизняного суспільства? З цією метою необхідно звернутися до позитивних історичних надбань у галузі народної освіти.

Цікавий корисний досвід можна проаналізувати і запозичити з історичного розвитку народної освіти на території Катеринославської губернії. впродовж пореформеного періоду другої половини XIX – початку XX століття. Саме цей період відображає бурхливий економічний розвиток Російської Імперії та Східної частини України у її складі. Під час переходу від феодального типу відносин до капіталістичного ладу життя у суспільстві нарізала необхідність у нових, освічених людях, які б забезпечували подальший розвиток держави. Саме тому нашу увагу привертає Катеринославщина – губернія, у якій був зосереджений потенціал сільського господарства та

фундамент майбутньої промисловості сучасної України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідженнями з питань розвитку народної освіти в Україні займалися М. Євтух, В. Курило, В. Галузинський, С. Олексієнко, В. Біднов, Є. Дніпров, О. Мазуркевич, Ж. Ільченко, Н. Калениченко, О. Драч, І. Зайченко, Н. Побірченко, О. Білецький, Т. Касьян та інші дослідники історії педагогіки. Безпосередньо розвитку освіти у Катеринославській губернії, приділили достатньо уваги М. Веркалець, О. Давиденко, Е. Дніпров, О. Мазуркевич, Л. Рябовол, С. Саяпіна та інші. Подальше вивчення педагогічно-цінної спадщини необхідне і для наукового обґрунтування подальшого розвитку та вдосконалення системи народної освіти, тобто для здійснення педагогічних прогнозів

Формулювання цілей (постановка завдання). Отже, метою нашого дослідження є аналіз і виокремлення позитивного передового педагогічного досвіду у Катеринославській губернії упродовж періоду XIX – початку XX століття та визначення актуальності основних організаційних і педагогічних ідеї у галузі народної освіти в світлі сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У всі часи школа і держава були щільно пов’язаними між собою. Їхній органічний взаємозв’язок полягає у неможливості окремого існування цих суспільних інститутів. Від держави залежить розвиток освіти і школи зокрема, а розвиток та напрямки освіти залежить від замовлення держави. Тому розвиток країни в цілому фактично не може відбутися без наявності якісної, міцної освітньої галузі. І, навпаки, головним завданням держави повинно стати покращання умов для подальшого розвитку народної освіти, створення соціального освітнього законодавства.

Тому для країни особливо важливим є правильне реформування системи народної освіти та постійне порівняння результатів її розвитку з надбаннями світової цивілізації. Однак слід зазначити, що визначення свого шляху у розвитку народної освіти детермінується не лише тими освітньо-педагогічними

процесами, що відбуваються в Україні та взагалі у всьому світі.

Перш за все, реформування системи освіти повинно здійснюватися на національних засадах, тобто створених народом цінностях та ідеалах, уроках, отриманих з власної історії розвитку школи. Саме ці чинники повинні стати істинним фундаментом для подальшого успішного розвитку народної освіти. Розвиток народної освіти може відбуватися лише за умов існування належної законодавчої бази, що забезпечує захист і підтримку освітньої галузі, національних особливостей і традицій країни, соціального замовлення суспільства та світової цивілізації. Отже, це ті ж самі чинники, що були визначальними для розвитку народної освіти у другій половині XIX – на початку XX століття в Україні, і, зокрема, у Катеринославській губернії.

Аналіз освітніх і педагогічних процесів, що впливали на розвиток народної освіти Катеринославської губернії у другій половині XIX – початку XX століття дозволяє визначити пріоритети і шлях розвитку освітньої галузі у країні. Необхідно також осмислити завдання, що стоять перед нею за для того, щоб власна українська самобутність не була замінена сурогатами масової синтетичної культури.

Так, одним з головних чинників, що впливають на розвиток народної освіти, є зміна суспільно-економічної формації у країні. Період другої половини XIX – початку XX століття був відзначений як доба переходу від феодалізму до капіталістичного способу життя. Початок цьому поклала визначна реформа уряду у 1861 році – скасування кріпацтва. Ця знаменна подія мала велике значення для всього суспільства Російської імперії і України. Людство було звільнено від багатовікового принизливого ярма. З іншого боку, різкий перехід до ринкових відносин викликав економічну кризу. Зміна способу життя вимагала великої кількості освічених людей. Освіта була потрібна для роботи на мануфактурах, заводах та фабриках. Але основна маса народу, закріпачена протягом кількох століть, була в основному неосвіченою і безграмотною. Тому уряд був змушений закликати громадськість до створення нових народних шкіл і всіляко сприяти справі розвитку освіти. Поштовхом для

цих зрушень стало «Положення про початкові народні школи», видане у 1864 році, яким засвідчувалася потреба держави в освічених людях.

У свою чергу і в наш час на зміну індустріальному суспільству приходить суспільство інформаційне, що зумовлює певні соціальні, виробничі, економічні та політичні зрушення. Напрямок розвитку економічного ладу в Україні скеровується на якість, оновлення і розширення номенклатурної продукції та послуг. Як зазначається в інформаційно-аналітичному огляді «Освіта України» (2001 рік): «Відповідно до потреб економічного розвитку суспільства формується ринок праці. Зростає чисельність працівників інформаційної сфери, набувають розвитку високі технології, збільшується частка зайнятих у невиробничій сфері послуг» [16, с. 3]. Було також підкреслено той факт, що прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, котра займається генеруванням, розробкою та впровадженням нових технологічних ідей. Тому цілком закономірним стає те, що за умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування людиною нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Все це, на нашу думку, повинно висувати відповідні вимоги до інтелектуального рівня суспільства. Звідси постають нові проблеми щодо освіченості, професіоналізму, різносторонності, комунікабельності людини. У таких умовах особливої актуальності, безперечно, будуть набувати проблеми залучення всіх можливих чинників соціально-економічного зростання. А головна увага держави повинна бути спрямована на людську особистість, як основу для розвитку нашого суспільства. У наш час необхідно прагнути формування нової особистості, особистості, яка б мала потужний життєвий потенціал. Така людина могла б легше долати кризові ситуації, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією, а не піддаватися стихійному плину життя. Отже, основним фактором на даному етапі є людський, а особливою складовою його частиною виступає система народної освіти.

Не менш вагомим є питання безпосереднього контролю за народною

освітою. Історичний досвід розвитку народної освіти на Катеринославщині свідчить, що позитивним вирішенням цього питання є надання права безпосереднього контролю за розвитком освіти від Міністерства народної освіти й обласних органів освіти органам місцевого самоврядування. Як показало наше дослідження, упродовж другої половини XIX – початку XX століття земські установи самоврядування, засновані у 1864 році, відігравали у губернії та по всій країні головну роль. До обов'язків земств входили контроль за розвитком освіти, влаштування народних шкіл, їхнє фінансування, а також забезпечення необхідним шкільним приладдям, підручниками, посібниками та іншою навчально-методичною літературою. Окрім того, земства Катеринославської губернії брали на себе відповідальність за підготовку вчителів для народних училищ. Завдяки земським установам у Катеринославській губернії було організовано мережу закладів для підвищення педагогічного фаху вчителів: щорічні вчительські з'їзди та постійні курси, влаштовані при гімназіях та міських училищах.

Перший з'їзд у Катеринославській губернії було проведено за сприянням губернського земства та Харківського університету у 1869 році. Надалі з'їзди-курси проводилися через рік. Метою з'їздів було вдосконалення, поновлення педагогічних знань вчителів, корегування напрямків навчально-виховної роботи. Вони сприяли обміну досвідом між педагогами, а також підвищували інтерес суспільства до школи, знайомили громадськість із шкільною справою. Так, наприклад, на літньому з'їзді вчителів, проведеному в Олександрівському повіті Катеринославської губернії у 1876 році, взяло участь понад двохсот п'ятдесяти слухачів з різних губерній (Харківської, Херсонської, Полтавської та Одеської, у тому числі із Катеринославської). Упродовж 1876–1916 рр. лише у Катеринославській губернії було проведено 7 педагогічних з'їздів [9, с. 52–57].

Вчителі ознайомлювалися не тільки з новітньою методикою викладання математики, російської мови, історії чи світознавства, але й набували знань з шкільної гігієни та про вплив шкідливих звичок (паління та алкоголізму) на здоров'я людини, дізнавалися про історію Російської імперії, Київської Русі,

останні новини з інших країн тощо.

Чільне місце на з'їздах займали практичні заняття у школі, що в основному зводилися до проведення уроків у взірцевих школах (в основному двокласних). Головною метою цих занять було вказати молодим вчителям на найскладніші моменти навчально-виховного процесу, а також на можливості використання нових методичних прийомів в умовах сільської школи. Головна увага на цих заняттях приділялася методиці читання (уроки наукового читання), письму, наочному навчанню та лічбі. Але проведення занять не вимагало обов'язкового догматичного використання взірцевих методів навчання та виховання. Вони націлювали вчителів на удосконалення форм і методів роботи з учнями і давали зразки [20, с. 143–146].

Загальна кількість лекційних годин була поділена на науки прикладного характеру та природничі. За такий спосіб організатори з'їздів намагалися надати вчителям інформацію для всебічного розвитку, що повинно було урізноманітнити навчально-виховний процес у школах. Лекційні заняття мали на меті через вчителя народної школи впливати на учнів, на їхніх батьків та на всю сільську спільноту.

Наприклад, у літньому з'їзді, проведеному у Катеринославі з 2 по 29 липня 1914 року, взяли участь викладачі різних вищих навчальних закладів України (Одеси, Харкова, Катеринослава) і Росії (С.-Петербург, Москва, Юр'їв). Вони прочитали лекції з різних навчальних дисциплін: російської літератури і російської історії, педагогічної психології, математики, хімії та біології [9, с. 58].

Список педагогів, які проводили лекції під час літніх з'їздів 1914 р.

Дисципліна	Кількість лекційних годин	Педагоги
Богослов'я	5	О. Заріков (настоятель Катеринославського Новопретображенського собору)
Російська література	25	К. С. Стір (приват-доцент Одеського університету)
Російська історія	25	Н. В. Клочков (професор Харківського університету)

Педагогічна психологія	20	В. С. Шилкарський (приват-доцент Юр'ївського університету на кафедрі педагогіки)
Методика російської мови	18	Е. Ф. Бантиш (професор каф. рос. словесності Петербурзького учительського інституту)
Фізика	20	Г.П.Буров (кафедра фізики Катеринославського гірничого інституту)
Методика початкової математики	18	М. А. Извольський (Московські Вищі жіночі курси)
Хімія	20	О. С. Пугач (приват-доцент Катеринославського гірничого інституту)
Біологія	20	М. А. Кничер (доцент кафедри природничих наук Харківського університету)
Гігієна	22	С. М. Керчін (завідувач повітовою Катеринославською лікарнею)
Алкоголізм	15	С. М. Керчін
Статистика	3	В. Г. Дрозд (голова пед. з'їзду, проф. Петербурзького вчительського університету)
Всього	211	

Цікавий, багатющій досвід земських установ Катеринославщини з організації освітньої справи може бути дуже корисним і нині. Спираючись на уроки минулого, можна припустити, що щільна інтеграція місцевих органів освіти і органів самоврядування може позитивно вплинути на розвиток народної освіти. Здійснення цього процесу може вирішити питання щодо обрання вчителів шкіл за конкурсною основою, поліпшення фінансування шкіл, впровадження безпосереднього контролю за якістю навчально-виховного процесу у них та влаштування курсів підвищення кваліфікації вчителів не в об'їздно, а у міських відділках освіти, у тісній співпраці з методичними кабінетами та ін. З історії розвитку народної освіти у Катеринославській губернії відомо, що земства забезпечували вчителів безкоштовним житлом. Це питання залишається невирішеним у наш час. Окрім того, земства заохочували народних вчителів, надаючи їм змогу займатися власним господарством на пришкольніх ділянках. Вчителі мали змогу працювати самостійно, а за бажанням могли привчати дітей до садівництва, бджільництва, шовківництва

тощо, розвивати у них любов до праці.

В наш час особливо гостро постало питання про фінансування освітньої галузі. На жаль, доводиться констатувати, що сучасна практика шкільного життя не стимулює вітчизняних педагогів до самовдосконалення, наближення до професійного ідеалу. В останні роки значно знизився престиж педагогічної професії. Вирішення даної проблеми не вичерпується лише вимогами підвищення заробітної платні, поліпшення умов життя вчителів, збільшення фінансування сфери освіти та виховання. Звичайно, це важливі заходи, але, передусім, слід звернутися до власних духовних основ, відродити могутній український дух.

Подібна ситуація зовсім не нова. У другій половині XIX – на початку XX століття народним вчителям доводилося проводити навчально-виховну роботу у таких же умовах, навіть гірших. Як свідчать звіти Катеринославського губернського земства, упродовж означеного періоду середньостатистичний народний вчитель отримував приблизно 220 – 250 рублів на рік [21, с. 101]. Цієї суми не вистачало навіть на придбання речей першої необхідності. Так, видатний педагог Катеринославщини С. Васильченко у своїх творах «Над Россю», «Антін Вова», «З самого початку» підкреслював, що зарплатня народних вчителів була настільки малою, що інколи їм доводилося нищпорити у партах школярів, щоб знайти шматок сухаря, або вдягати чужий одяг, щоб з'явитися на прийомі у пана [10]. Б. Грінченко у творах «Сонячний промінь», «На розпутті» також писав про ті принизливі умови, у які були поставлені вчителі, як з них знущалися сільські старшини, писарчуки та інші дрібні урядовці [11].

Отже, протягом досліджуваного періоду народні вчителі Катеринославщини знаходилися у дуже важких умовах, викликаних постійною нестачею коштів, відсутністю посібників, підручників, іншого шкільного приладдя та навіть елементарних санітарно-гігієнічних умов. Але статистика доводить, що кількість народних шкіл і вчителів у губернії та й по всій країні постійно збільшувалася. Можна зробити висновок, що незважаючи на важке

положення вчителів, ідея надання освіти народу захопила увесь людський загаль. Тому багато вчителів йшло у школи не тільки заради отримання грошей, а для того, щоб хоч якось зарадити селянству та збіднілим міським громадянам, допомогти отримати можливість навчання. Все суспільство розуміло користь освіти і високо цінувало людей, які присвятили себе школі. Тому професія вчителя користувалася високим попитом у той час, а також мала неабиякий авторитет на селі. У зв'язку з цим постає питання про підвищення значення вчителя – громадського діяча, діяча сучасності.

Але з іншого боку, не можна не відзначити, що останнім часом у системі вітчизняної освіти відбуваються значні зрушення щодо розширення і удосконалення її змісту. Так, лише в умовах розбудови української держави реальним стало вивчення у вищих навчальних закладах курсів народознавства, історії України, релігієзнавства, християнської етики, історії української педагогіки та етнопедагогіки. Водночас, у містах з'являються авторські, домашні школи, садки, гімназії, де працюють творчі колективи педагогів-новаторів. Усе це розширює творчі можливості сучасного вчительства, спрямовує його до самовдосконалення. А для того, щоб професія вчителя знову набула надзвичайного змісту і повернула собі належну повагу, треба готувати вчителя, перш за все, як громадського діяча, як людину, котра повинна постійно працювати не лише з учнями, але й з батьками, з спільнотою. З цією метою дуже доречно влаштовувати спеціалізовані педагогічні класи на базі загальноосвітніх шкіл у тісній співпраці з педагогічними закладами освіти.

Говорячи про розвиток народної освіти, неможливо не згадати про прогресивність навчального процесу у земських народних початкових училищах Катеринославської губернії. Земські установи губернії разом з училищними радами намагалися впроваджувати у школах прогресивні методи навчання. В основі організації цих закладів лежали такі принципи навчання, як науковість, послідовність, зв'язок з життям, використання наочності тощо.

На сьогодні завданнями сучасної дидактики є збагачення духовності молоді, розвиток кожної дитини, підвищення рівня її активності у житті школи

та суспільстві, виявлення творчих здібностей, їх вдосконалення і подальше створення умов для самореалізації школярів. Виконання цих завдань може бути здійсненим лише при наявності таких процесів, як гуманізація та гуманітаризація народної школи.

Як зазначає доктор педагогічних наук, професор В. Лозова, «гуманізація передбачає не тільки вивчення в школі дисциплін гуманітарного циклу, які інтегрують знання про світ і місце людини в ньому, наповнюють зміст освіти проблемами людини, а і духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, певну атмосферу відношень учителів і учнів, учнів між собою, в учительському колективі» [24, с. 96].

Окрім того, українські школярі повинні розвиватися у руслі національної та світової культури. У цих умовах цілком вірогідним буде те, що школярі, вивчаючи традиції рідної країни, будуть сприймати і кращі здобутки світової цивілізації. З поєднанням і набуттям свого соціально-культурного досвіду, учні водночас будуть створювати нові елементи культури. Під час цього процесу на перший план вийдуть основні елементи виховання, відповідно до сучасних вимог суспільства і держави (патріотизм, суспільна адаптація, повага до держави). А з іншого боку, соціально-культурний досвід доповниться надбаннями науково-технічного прогресу людства.

Вагомим у наш час є питання інформатизації школи у процесі гуманітаризації навчального процесу. Якщо проаналізувати зміст освіти народних шкіл Катеринославщини досліджуваного періоду, можна прийти до висновку, що у більшості шкіл вчителі намагалися використовувати найновітніші на той час методики та засоби навчання. Наприклад, наочні таблиці, «рухливі» букви, «чарівний ліхтар» тощо.

Так, і в наш час гостро стоїть проблема використання у школі новітніх надбань світової цивілізації. Упровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи і дає широкі можливості для подальшого розвитку освіти. Конче потрібним у наш час стає використання можливостей

загальної інформаційної мережі Інтернет. Його впровадження у школу сприяє підвищенню освітнього рівня країни в цілому через наближення його якісних показників до міжнародного рівня. Тому, саме використання сучасних засобів навчання може розв'язати завдання підготовки нового покоління до його продуктивної діяльності в умовах розвитку нового суспільства, а також наближення освітнього процесу до життя.

У контексті розвитку сучасної системи освіти і виході української держави на міжнародний рівень надзвичайної важливості набуває питання діяльності шкіл етнічних меншин на території нашої країни.

Так, у Катеринославській губернії протягом другої половини XIX – початку XX століття склався великий досвід роботи органів освіти і громадських організацій у поселеннях іноземних колоністів (греків, німців, євреїв тощо). Так, завдяки плідній праці земств, сільських громад та окремих громадських діячів на Катеринославщині було організовано мережу національних шкіл, що стали для іноземців осередками національної культури і освіти. Особливе місце посідали грецькі та німецькі початкові училища, які з'явилися лише завдяки тісній співпраці між іноземними поселенцями та земськими органами губернії.

Так, наприклад, на території Маріупольського повіту Катеринославської губернії у 1877 році було 24 грецьких та 18 німецьких поселень [14, с. 80]. Губернська управа разом з Маріупольською земською управою намагалися допомагати грекам і німцям отримувати елементарну освіту, влаштовуючи народні однокласні та двокласні школи. Однак, грецькі та німецькі громади мали різні погляди щодо ролі земської народної школи. Так, грецьке населення з ентузіазмом підтримувало діяльність повітового земства щодо влаштування народних училищ. Грецькі громади Маріупольського повіту виділяли значні громадські кошти на будівництво приміщень для шкіл, для придбання нових навчальних посібників, шкільних меблів, таблиць та іншого шкільного приладдя [28, с. 5–6].

На відміну від грецьких поселень, німецькі були більш ізольованими від

корінних мешканців. У 1865 році Катеринославським губернським земством німецьким громадам було запропоновано взяти участь у шкільній справі, для чого треба було виділити кошти на влаштування у німецьких селищах народних шкіл. Однак ця пропозиція з їхнього боку не зустріла зацікавленості [18, с. 87]. Це пояснюється тим, що, проживаючи на чужій землі, німці вважали за потрібне навчати дітей в основному у домашніх умовах. Батьки навчали дітей читати і писати німецькою мовою та чотирьох елементарних дій арифметики. Домашнє навчання доповнювалося відвідуванням католицької лютеранської церкви, де діти отримували перші уроки моральності, а церковна служба пастора прищеплювала їм релігійне та моральне виховання [6, с. 364].

Але для німецьких поселень Катеринославщини існуючої кількості приватних шкіл було недостатньо. Згодом на Катеринославщині було відкрито 62 приватних початкових заклади у 18 німецьких селищах [8, л. 219–225].

Не приймаючи пропозицій з боку губернського та повітових земських органів самоврядування щодо створення мережі народних шкіл у німецьких поселеннях, німецькі громади залишалися з місцевим населенням у вимушеній ізоляції через мовний бар'єр. Земства Катеринославщини та сільські громади теж перебували не у вигідному становищі внаслідок відсутності зв'язків з іноземцями, вони не мали підтримки з боку німецьких громад, тому не мали можливості вести шкільну справу в німецьких поселеннях [3, с. 51–59; 27, с. 22–28].

Таке становище взаємної непідтримки між земствами, сільськими об'єднаннями та німецькими громадами тривало до 1877 року. Саме цього року царський уряд скасовує всі привілеї іноземних колоністів, які звільняли іноземців від проходження рекрутської служби у царських військах, а також від вивчення Закону Божого у навчальних закладах. Крім того, від іноземців вимагалось вести ділову документацію та подавати різного роду прохання російською мовою [12, с. 314]. Ці заходи сприяли русифікації греків та німців.

Подібні проблеми під тиском етнонаціонального чинника суспільного розвитку виникають і у сучасній системі освіти. В Законі України «Про освіту»

статтею 18.1. передбачено, що заклади освіти можуть бути створені органами державної виконавчої влади, організаціями незалежно від форм власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, культурно-освітніх або національних потреб у них за наявності необхідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів [17, с. 18].

Однак, у зв'язку з цими переліченими обставинами виникає ряд труднощів, пов'язаних з організацією освітньої справи в Україні. По-перше, це проблема організації в Україні національних класів чи шкіл. З неї постає питання про розробку і видання підручників та навчальних посібників для подібних навчальних закладів.

Не виключеною стане проблема підготовки вчителів, які були б здатні проводити заняття рідною мовою і відповідали б вимогам сучасної педагогіки. До того ж, на наступному рівні навчання цілком ймовірно може постати питання можливості вступу представників національних меншин до вищих навчальних закладів, а також викладання предметів у вищих школах мовами етнічних груп, які навчаються. Тому ця проблема потребує особливої уваги і окремого спеціалізованого розгляду, створення окремих робочих груп, які б уважно визначили сучасний стан і виявили тенденції розвитку цієї ситуації.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що наша держава співпрацює з іншими державами, зокрема у рамках змішаних міжурядових комісій з питань забезпечення прав національних меншин. Міністерство освіти України, міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади освіти, Вища атестаційна комісія України разом з іншими державними установами, організаціями проводять роботу, пов'язану з встановленням еквівалентності атестатів і дипломів, міжнародним визнанням навчальних курсів, кваліфікацій, вчених ступенів і звань [17, с. 37–38].

Упродовж періоду другої половини XIX – початку XX століття більша частина території сучасної України знаходилася під владою Російської імперії. Встановлено той факт, що політика імперського уряду була спрямована на асиміляцію української народності як такої. Водночас, освітня галузь, на

превеликий жаль, стала головним провідником цієї жорсткої русифікації. Державні навчальні програми для народних шкіл передбачали викладання матеріалу тільки російською мовою, малозрозумілою для українських школярів. За цих обставин рівень знань, які отримували школярі був мінімальний. Тому інтерес дітей до освіти знижувався. І, як результат, на сьогодні українське суспільство є умовно поділеним на дві половини. Одна з них вважає рідною мовою українську, а друга – російську.

Тому у сучасних умовах розбудови системи народної освіти в Україні треба ставитися до питання російської мови дуже обережно. Безперечно, державною мовою має володіти кожна людина нашої країни. Як зазначив В. Андрущенко: «Це – альфа і омега освіти. Якщо цього нема – нація не має перспективи, особистість – майбутнього» [25, с. 14].

В умовах кінця XIX – початку XX століття в надрах земської школи зароджувалася ідея національної української школи, загострювалася увага до її проблем, просвітницької діяльності сільських громад, які, прагнули зберегти національну свідомість, закладали фундамент для отримання освіти рідною мовою.

Поділяючи погляди видатних педагогів-демократів XIX століття М. Пирогова, К. Ушинського, М. Корфа, земські установи та сільські громади намагалися одержати дозвіл Міністерства народної освіти вести навчання у школах українською мовою. Прикладом можуть бути прохання від Бахмутського, Олександрівського, Маріупольського повітових земств щодо введення у земських школах української мови, як окремої дисципліни. Неодноразово ці прохання направлялися до губернатора, піклувателя Харківського навчального округу та Міністерства народної освіти [4, с. 77–82; 23, с. 61]. Однак ініціатива земств не одержала підтримки з боку Міністерства народної освіти. Навпаки, всілякі спроби введення у навчальний процес початкових училищ земствами і деякими вчителями Катеринославської губернії української мови зустрічалися урядом із беззаперечною ворожістю (штрафами земств, закриттям шкіл, позбавленням педагогів звання народного вчителя

тощо). Так, у Катеринославській губернії, з 1910 по 1916 рр. було закрито 27 народних шкіл і позбавлено права викладання в початкових школах 35 вчителів, 13 з них було ув'язнено за підозрою у націоналістичних ідеях і політичній неблагонадійності і відправлено на каторгу лише за навчання дітей української мови [19, с. 161–169]. Але незважаючи на ці обставини, ідея національної школи завжди знаходила підтримку народних мас. Значний внесок у формування української національної школи зробили Б. Грінченко, С. Васильченко, Я. Чепіга та ін. Ці педагоги намагалися відстоювати право навчання школярів і впроваджували українську мову у навчально-виховний процес шкіл, в яких викладали. В умовах жорсткої антиукраїнської політики, яку впроваджував царський уряд, вони не лише намагалися створювати національні народні школи, а й надихали сільську громадськість та інтелігенцію на боротьбу за створення української школи. Народні вчителі Катеринославщини, підтримуючи їх, запроваджували українську грамоту. Так, у протоколах засідань таємної царської канцелярії зазначалося, що на Катеринославщині за період за 1867 по 1905 рр. було розкрито підпільну діяльність 27-ми народних шкіл. Вчителі Гаврилівського, Оленівського, Астанівського та інших училищ вели навчання забороненою українською мовою та використовували українські видання. До заборонених видань належали твори Т. Шевченка, Б. Грінченка, С. Осташевського та ін. Найменшим покаранням для вчителя, викритого у викладанні української мови, було позбавлення звання народного вчителя і заборона викладацької діяльності. Вчителів, які підозрювалися у «політичній неблагонадійності», було заарештовано Катеринославським поліцейним відділом і відправлено на декілька років до Сибіру [13, с. 2–3]. Але репресивні методи покарання за порушення встановлених російським урядом законів не могли зупинити розвитку української школи.

Якщо подивитися на проблему державної та рідної мови з такого боку, то стає цілком зрозумілим, що на сучасному етапі розвитку української спільноти, подібного питання навіть не повинно виникати. Державною мовою повинна

залишатися лише українська. Інакше, можна стверджувати, що всі зусилля педагогів-демократів, найкращих представників освітньо-культурного середовища України періоду другої половини XIX – початку XX століття було зведено практично нанівець. А до рідної мови кожної етнічної групи, що мешкає на території держави, необхідно ставитися дуже обережно, не виділяючи по між них якоїсь особливої, або привілейованої.

Цікавим і важливим моментом в наш час є влаштування приватних закладів освіти на будь-яких рівнях. За останні роки школи такого типу стають все більше поширеними у країні і набувають популярності. Навчання в них вважається більш престижним і кращим, ніж у звичайній загальноосвітній школі. Насамперед, однією з переваг приватних шкіл є невелика кількість учнів у класах, яка коливається у межах 10–15 учнів. Звичайно, такі умови навчання сприяють повнішій реалізації одного з головних принципів навчання – принципу індивідуального підходу до учнів. І це, безумовно, дуже добре. Окрім того, у більшості приватних шкіл України використовуються найсучасніші підручники і посібники, технічні засоби навчання. Тим самим у школах такого типу найвірогідніше більш повно використовуються навчальні державні програми і плани.

Дослідження розвитку народної освіти на Катеринославщині у другій половині XIX – на початку XX століття показало, що приватні початкові училища губернії були одними з прогресивних закладів освіти. Причиною цього були підвищені вимоги з боку держави до кваліфікації вчителів, організації навчально-виховного процесу, якості отриманих учнями знань та ін.

На Катеринославщині упродовж 1876 –1907 рр. було відкрито 19 приватних закладів початкової освіти. При цьому 7 приватних училищ відповідали рівню навчання в однокласних народних училищ. 12 приватних закладів початкової освіти за своїм статусом і навчальними програмами відповідали двокласним народним училищам та вищим початковим школам. Термін навчання в них також був відповідним – 4–5 років [7, с. 342].

Приватні початкові навчальні заклади були розміщені у всіх промислових

районах Катеринославської губернії. Найбільша їх кількість була розташована у Катеринославському повіті – 4 приватні школи (з них одна однокласна). У промислових повітах (Бахмутський, Маріупольський, Слов'яносербський та частина Олександрівського) було 7 однокласних та 4 двокласних училища. Останні 4 двокласні приватні училища розміщувалися на території Павлоградського та Верхньодніпровського повітів [7, с. 305].

У порівнянні з кількістю відкритих приватних закладів початкового рівня Катеринославська губернія значно поступалася Харківській губернії, у якій діяло 57 приватних шкіл [26, с. 162].

Приватні особи та власники великих підприємств були більше зацікавлені у наданні освіти представникам етнічних меншин губернії, оскільки власникам підприємств набагато дешевше було прийняти на роботу іноземця-колоніста, який добре володів російською мовою, ніж брати на роботу випускника російської гімназії за якісно вищу зарплатню [29, с. 37]. Прикладом може служити зв'язок заводу Дж. Юза з німецькими приватними початковими двокласними училищами, розташованими у селах Мірау, Розенгард та Грунау Маріупольського повіту. Між адміністрацією заводу та мешканцями цих селищ існувала певна домовленість. Згідно з цією домовленістю діти німецьких колоністів мали можливість навчатися безкоштовно. По закінченні приватного училища в залежності від успішності навчання діти могли працювати на заводі Джона Юза або продовжувати своє навчання у прогімназії чи гімназії. Після закінчення середньої школи молоді люди могли зайняти на заводі більш високі робочі посади, які вимагали високої кваліфікації. Так, за 1899–1904 рр. до заводу Дж. Юза поступило на робочі місця біля 320-ти випускників приватних початкових шкіл Грунау та Розенгарду, а також 37 випускників Юзівської чоловічої гімназії [18, с. 72].

Поява приватних початкових училищ була обумовлена не тільки прагненням власників промислових підприємств підготувати робочі кадри для власного економічного розвитку. Більшість заможних людей намагалася надати народу належну освіту. Створення народних училищ приватними особами було

обумовлено розвитком інтересу широкої громадськості до освіти. Тому, бажаючи якомога більше допомогти найбіднішим верствам населення, окремі приватні особи започатковують новий тип приватної освіти. Отже, приватні навчальні заклади у Катеринославській губернії з'явилися завдяки благодійній діяльності представників вищих прошарків населення заради загальної освіти народу. Перше приватне початкове училище для бідних було відкрито у 1878 році. Це було однокласне училище купця В. Бронька у м. Катеринославі [5, с. 216].

Окрім того, збільшення кількості приватних початкових училищ у губернії свідчило про те, що інтерес до освіти виникав навіть у заможних прошарків населення. Особи, які відкривали приватні училища, розуміли користь якісної освіти для народу, хоча їх влаштування та утримання потребувало великих грошей. Другим моментом є існування на Катеринославщині приватних шкіл, заснованих з благодійною метою. Навчання у них було безкоштовним, а всі витрати брали на себе утримувачі. Якість і організація у цих школах були також на високому рівні.

Отже, збільшення загальної кількості приватних шкіл у країні позитивно впливає на розвиток народної освіти в цілому. Ці заклади стають своєрідними взірцями, осередками освіти підвищеного типу. Сьогодні також починають з'являтися приватні благодійні школи, хоча переважно спортивного спрямування. Але все це свідчить, що увага народу до освітньої галузі поступово підвищується.

Таким чином, можна зробити висновок, що на даному етапі розвитку українського суспільства все ще існують проблеми, які стримують її загальний розвиток. Деякі з них присутні в освітній галузі і потребують скорішого вирішення.

Але Міністерством народної освіти й Академією педагогічних наук України і зараз проводиться робота з удосконалення системи народної освіти. За останні роки вже було розроблено низку реформ, пристосованих до розвитку освіти в умовах трансформації суспільства, впроваджено заходи щодо

перешкоджання зменшенню кількості загальноосвітніх закладів, особливо у сільській місцевості. Також було стабілізовано нормативи і конфігурацію мережі закладів народної освіти, створено умови для влаштування і подальшого розвитку національних шкіл з вивченням грецької, німецької, польської та іншими мовами, як рідних; створено сектор приватних закладів освіти I – III ступеня та навчально-виховні об'єднання.

Висновки. На основі порівняння розвитку народної освіти у Катеринославській губернії у другій половині XIX – на початку XX століття з її сучасним станом, можна стверджувати, що в цілому мережа навчальних закладів народної освіти України формується з урахуванням національно-культурних особливостей, демографічної та соціально-економічної ситуації у країні. Це у повній мірі дозволяє реалізувати такі принципи, як доступність освіти, рівність умов для навчання і всебічного розвитку дитини, відкритий характер освіти тощо.

Тому можна стверджувати, що принципово ефективними шляхами реалізації набутого досвіду у сучасній школі є:

- піднесення ролі місцевих органів народної освіти та органів самоврядування;
- активна і послідовна політика органів самоврядування щодо спрямування на реструктуризацію від її управління державою до державно-громадського управління;
- при вироблені місцевої політики було б необхідним залучати до роботи компетентних, обізнаних, висококваліфікованих працівників, спираючись на всі зацікавлені у справі шкільництва сили та приватних осіб, благодійних організацій та фондів;
- вивчення загальних умов та суспільно-економічних, культурних зрушень, що проходили на території окресленого регіону і безпосередньо впливали на розвиток народної освіти у ньому, визначення особливостей розвитку народної освіти, а також організація специфічної освітньої та методичної справи регіону;

- навчальний матеріал повинен бути доступним для учнів, цікавим та пов'язаним з життям за для кращого його усвідомлення. Головним у вихованні повинно бути проведення навчання рідною мовою школярів;
- розширення міжнародних наукових зв'язків з метою створення сприятливих умов для розвитку національних етнічних меншин на території України;
- розширення програми доступності якісної приватної освіти для талановитих дітей, рання профорієнтація школярів;
- залучення вчителів до активної участі у роботі конференцій, симпозіумів, нарад, до підготовки і створення навчальних підручників і посібників для школи.

Отже, всебічний аналіз наукових матеріалів і документів досліджуваного періоду та сучасності дозволив встановити, що всі ці проблеми залишаються актуальними і зараз.

Література

1. Білецький О. А. Позитивні характеристики розвитку народної освіти Катеринославської губернії у ХХІ столітті / О. А. Білецький // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка / Слов'янський державний педагогічний університет. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2005. Вип. XXV – С. 9–17.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник/ За ред. І. Г. Єрмакова – Запоріжжя: Центріон, 2005, 640 с.
3. Отчет об осмотре двухклассных греческих и немецких училищ Мариупольского, Славяносербского и Александровского уезда. – Х.: Тип.Зильберга, 1895. – 86 с.
4. Приговоры сельских обществ Екатеринославской губернии по народному образованию: открытие народных училищ, городских училищ по положению 1872 года. – ДОА, ф.253, оп.28 год 1905–1910, д.35, л.74–163.

5. Сведения об училищах Екатеринославской губернии (1869–1910 гг.). Екатеринославский уезд. Школы Министерства Народного Просвещения. – РДИА. Канцелярия Синода (С.-Петербург). Департамент народного просвещения, ф.91, оп.3, д.632, л.100–369.
6. Сведения об училищах Екатеринославской губернии. Школы национальные. – РГИА. Канцелярия Синода (С.-Петербург). Департамент народного просвещения, ф.91, оп.3, д.963, л.312–517.
7. Сведения об училищах Екатеринославской губернии (1890–1917 гг.). Частные училища. – РДИА. Канцелярия Синода (С.-Петербург), ф.91, оп.3, д.143, л.215–463.
8. Списки народных училищ, составленные по отчетам губернских земских управ на 1914 – 1915 учебный год. – РДИА, ф.729, оп.11, д.48, л.241–326.
9. Анализ деятельности земств Екатеринославской губернии за 1866 – 1915 гг., составленный по материалам газет «Екатеринославские ведомости», «Народный учитель» и отчетов земских собраний / [Сост. А. П. Зиновьев, Е. Н. Кузьмук (обложка отпечатана в типографии губернского земства)]. – Екатеринослав, 1916. – 279 с.
10. Васильченко С. В. Оповідання. Повісті. Драматичні твори / Степан Васильович Васильченко ; [Упорядкування і примітки Н. М. Шумило; Вступ. Стаття Б. А. Деркача.] – К. : «Наукова думка», 1988. – 600 с.
11. Гринченко Б. Д. На беспросветном пути: Об украинской школе. / Б. Д. Грінченко – 3 Изд. – К. : Вік, 1912. – 95 с.
12. Инородческая школа. Сборник статей и материалов / [Под общей ред. Г. Г. Тумима] – С. – Пб. : изд. Н. П. Карбасникова, 1916. – 254 с.
13. Кантор Е. Д. Роль народного учителя в национальных школах России и жизни / Е. Д. Кантор // Вестник европейского просвещения. – 1914. – №24. – С. 2–3.

14. Лихачева Л. Б. Развитие начальной школы у греков Мариупольщины в конце XIX – начале XX вв. / Л. Б. Лихачева // Україна – Греція: Історія та сучасність: Тез. міжнар. наук. конф. – Київ, 1993. – С. 80–81.
15. Нестерцова С. М., Лихачева Л. Б. Развитие начальной национальной школы в Екатеринославской губернии в конце XIX – начале XX вв. / С. М. Нестерцова, Л. Б. Лихачева // Донбасс и Приазовье: Проблемы социального, национального и духовного развития: Тез. докл. міжнарод. науч.-практ. конф. – Маріуполь, 1993. – С. 86–87.
16. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд / [Під загальною редакцією В. Г. Кременя] – К., ЗАТ «НІЧЛАВА», 2001. – 224 с.
17. Освіта України. Нормативно правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
18. Отчет Мариупольской Уездной земской управы о народном образовании за 1899 / 1909 гг. – Бердянск: тип. Ф. Шевченко и К., 1910. – 486 с.
19. Отчет Екатеринославского общества попечения о детях 1912–1917 гг. – Екатеринослав: типо-цинкография Берс, 1913. – 194 с.
20. Отчет об общеобразовательных курсах губернского земства для народных учителей и учительниц Екатеринославской губернии летом 1914 года. – Екатеринослав, 1915. – 235 с.
21. Отчет о положении исследования народного образования в России, производимого Императорским Экономическим обществом в связи в общим положением школьной статистики в России. – СПб. : тип. Св. Синода, 1909. – 143 с.
22. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Панасенко – Слов'янськ, 2001. – 230 с.
23. Первое губернское земское совещание по народному образованию при Екатеринославской губернской земской управе 25–27 июня 1916 г. – Екатеринослав: типография Коган З.С., 1916. – 82 с.

24. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України/ [Академія педагогічних наук України] – Частина 1. – Харків: «ОВС», 2002. – 640 с.
25. Сведения по народному образованию в Екатеринославской губернии за 1915–1917 гг. – Екатеринослав: типография губернского земства, 1904. – 368 с.
26. Учебные заведения Одесского учебного округа, состоящие в ведении дирекции народных училищ. – Вып.IV. – Одесса: Екатеринославская дирекция, 1891. – 368 с.
27. Ховалищ И. Первые шаги: [История образования в Приазовье (первые школы района)] / И. Ховали // Заря Приазовья. – 1999. – 30 июня. – С. 5–6.
28. Школьные хозяйства в Екатеринославской губернии за 1898 – 99 учебный год / [П. А. Мящын] – Екатеринослав, 1900. – 78 с.

References

1. Bileckij O. A. (2005) Pozitivni harakteristiki rozvitku narodnoyi osviti Katerinoslavskoyi guberniyi u NHI stolitti [Positive descriptions of development of folk formation of Катеринославської of province in XXI century]. Slov'yanskij derzhavnij pedagogichnij universitet. – Slov'yansk : Vid. centr CDPU, 2005. Vip. HHV – S. 9–17.
2. I. G. Yermakov (Ed.) (2005) Zhittyeva kompetentnist osobistosti: vid teorii do praktiki: Naukovo-metodichnij posibnik [Vital competence of personality : from a theory to practice: Scientifically-methodical manual]. Zaporizhzhya: Centrion [in Russian].
3. Report on the inspection of two-grade Greek and German schools of Mariupol, Slavyanoserb and Alexandrovsky Uyezd. – H.: Tip.Zilberga, 1895. [in Russian].
4. Sentences of rural societies of Ekaterinoslav province on public education: the opening of public schools, urban schools on the status of 1872. – DOA, f.253, op.28 god 1905–1910, d.35, l.74–163[in Russian].

5. Information about the schools of Ekaterinoslav province (1869-1910 gg.). Ekaterinoslav County. School of the Ministry of National Education. – RDIA. The Chancery of the Synod (St. Petersburg). Department of Public Education, f.91, op.3, d.632, l.100–369 [in Russian].
6. Information about the schools of Ekaterinoslav province. Schools national. – RGIA. The Chancery of the Synod (St. Petersburg). Department of Public Education, f.91, op.3, d.963, l.312–517[in Russian].
7. Information about the schools of Ekaterinoslav province (1890-1917 gg.). Private schools. – RDIA. Chancery of the Synod (St. Petersburg), f.91, op.3, d.143, l.215–463 [in Russian].
8. Lists of public schools, compiled according to reports of provincial zemstvo councils for the 1914–1915 academic year. – RDIA, f.729, op.11, d.48, l.241–326 [in Russian].
9. A.P.Zinovev, E.N.Kuzmuk (Eds.). (1916) Analiz deyatel'nosti zemstv Ekaterinoslavskoj gubernii za 1866 – 1915, sostavlennyj po materialam gazet «Ekaterinoslavskie vedomosti», «Narodnyj uchitel» i otchetov zemskih sobranij [An analysis of the activities of the Zemstvos of Ekaterinoslav province for 1866-1915, compiled from the materials of the newspapers Ekaterinoslavskye Vedomosti, Narodny Teacher and reports of Zemstvo meetings]. – Ekaterinoslav [in Russian].
10. Vasilchenko S. V. (1988) Opovidannya. Povisti. Dramatichni tvoriv [Story. The tale Dramatic works]. K. : «Naukova dumka» [in Russian].
11. Grinchenko B. D. Na besprosvetnom puti: Ob ukrainskoj shkole. (1912) [On the hopeless path: About the Ukrainian school] / B. D. Grinchenko – 3 Izd. – K. : Vik [in Russian].
12. G.G.Tumim (1916) Inorodcheskaya shkola. Sbornik statej i materialov [Foreign school. Collection of articles and materials]. S.-Pb.: N. P. Karbasnikova [in Russian].
13. Kantor E.D. (1914) Rol narodnogo uchitelya v nacionalnyh shkolah Rossii i zhizni [The role of the national teacher in the national schools of Russia and life]. Vestnik evropejskogo prosvesheniya. – 1914. – №24 [in Russian].

14. Lihacheva L. B. (1993) Razvitie nachalnoj shkoly u grekov Mariupolshiny v konce HHH- nachale HH vv [The development of primary school in the Greeks of Mariupol region at the end of the 19th and early 20th centuries.] Ukrayina – Greciya: Istoriya ta suchasnist: Tez.mizhnar.nauk.konf. – Kiyiv, 1993. – P. 80–81 [in Russian].
15. Nesterova S. M., Lihacheva L. B. (1993) Razvitie nachalnoj nacionalnoj shkoly v Ekaterinoslavskoy gubernii v konce XIX – nachale XX vv [The development of the elementary national school in Ekaterinoslav province at the end of the XIX-beginning of the 20th centuries]. Donbass i Priazove: Problemy socialnogo, nacionalnogo i duhovnogo razvitiya: Tez. dokl. mizhnarod. nauch.-prakt. konf. – Mariupol, 1993. – P. 86–87 [in Russian].
16. V.G.Kremen' (2001) Osvita Ukrayini [Education of Ukraine]. Informacijno-analitichnij oglyad. K., ZAT «NICH LAVA», 2001. – 224 p.
17. Osvita Ukrayini. Normativno pravovi dokumenti. – K. : Milenium, 2001. – 472 s.
18. Otchet Mariupolskoj Uezdnoj zemskoj upravy o narodnom obrazovanii za 1899 /1909 gg. – Berdyansk: tip. F.Shevchenko i K., 1910 [in Russian].
19. Otchet Ekaterinoslavskogo obshestva popecheniya o detyah 1912–1917 gg. – Ekaterinoslav: tipo-cinkografiya Bers, 1913 [in Russian].
20. Otchet ob obsheobrazovatelnyh kursah gubernskogo zemstva dlya narodnyh uchitelej i uchitelnic Ekaterinoslavskoy gubernii letom 1914 goda. – Ekaterinoslav, 1915 [in Russian].
21. Otchet o polozhenii issledovaniya narodnogo obrazovaniya v Rossii, proizvodimogo Imperatorskim Ekonomicheskim obshestvom v svyazi v obshim polozheniem shkolnoj statistiki v Rossii. – SPb. : tip. Sv. Sinoda [in Russian].
22. Panasenko E. A. (2001) Ideal uchitelya u vitchiznyanij pedagogichnij zhurnalistic drugoyi polovini HHH – pochatku HH stolittya: dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.01 [The ideal of a teacher in the national pedagogical journalism of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries]. Slov'yansk [in Ukrainian].

23. Pervoe gubernskoe zemskoe soveshanie po narodnomu obrazovaniyu pri Ekaterinoslavskoj gubernskoj zemskoj uprave 25–27 iyunya 1916 g. – Ekaterinoslav: tipografiya Kogan Z.S [in Russian].
24. Rozvitok pedagogichnoyi i psihologichnoyi nauk v Ukrayini 1992 – 2002 (2002) [Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992 – 2002]. Zbirnik naukovih prac do 10-richchya APN Ukrayini/ [Akademiya pedagogichnih nauk Ukrayini] – Chastina 1. – Harkiv: «OVS» [in Ukrainian].
25. Svedeniya po narodnomu obrazovaniyu v Ekaterinoslavskoj gubernii za 1915–1917 gg. – Ekaterinoslav: tipografiya gubernskogo zemstva, 1904 [in Russian].
26. Uchebnye zavedeniya Odesskogo uchebnogo okruga, sostoyashie v vedenii direktsii narodnyh uchilish. – Vyp.IV. – Odessa: Ekaterinoslavskaya direkciya [in Russian].
27. Hovalish I. Pervye shagi (1999): [Istoriya obrazovaniya v Priazove (pervye shkoly rajona)] [The first steps: [The history of education in the Azov Sea (the first schools of the district)]. Zarya Priazovya. 30 iyunya. – P. 5–6 [in Ukrainiane]
28. P.A.Myashyn (Eds.). (1900) Shkolnye hozyajstva v Ekaterinoslavskoj gubernii za 1898 – 99 uchebnyj god– Ekaterinoslav, 1900. – 78 s [in Russian].

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА
ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО
ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ ЯВИЩ ДІЙНОСТІ ЗАСОБАМИ
УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА**

ОДЕРІЙ Л. Є.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

e-mail: yevhen.rozdymakha@gmail.com

РОЗДИМАХА А. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

e-mail: yevhen.rozdymakha@gmail.com

Розділ присвячено узагальненню теоретичних і практичних даних, отриманих при вивченні проблеми розвитку здатності особистості до естетичної оцінки явищ дійсності. Дослідження спрямувалось на прилучення учнівської молоді до впровадження відповідних педагогічних технологій. Необхідними умовами оцінювання виступають наявність естетичних уявлень про ідеал та практично-дійова сторона. У статті визначені критерії здатності особистості до естетичної оцінки явищ дійсності. Намічені ведучі завдання та напрямки педагогічного впливу.

Ключові слова: естетична оцінка, психолого-педагогічна компетентність, здатність, напрямки, навчання, виховання, оточуюче, особистість.

The article discloses that the individual value orientations are formed only by specially organized pedagogical work. Organized by the authors of the study on

finding methods of generating capacity for Aesthetic evaluation of personality and the involvement of students in this work. The article defined criteria outlined major tasks direction. Authors underline the idea of the professional forming the future teacher which must be trained, to require the features in self-perfection, self-education, to master the most valuable character of humanism. A student must realize while the period of studies, that personality of educator – is the basis of his vital and professional successes that the qualities and properties of teacher – are provided by the high level of his self-realization in professional activity. A future educator has to know that pedagogical expedience of his activity is at first the result of his mustering the psychological and pedagogical knowledge, secondly, investigation of the rational use of his potential individuality in the process of pedagogical interactivity. The main feature of professional training of future teachers has to be his social orientation, the orientation to meaningful values. The authors introduce the findings, which indicate that the use of the proposed system of education and training influence the development of personality the ability to estimation environmental assessment.

Key words: aesthetic estimation, psycho-pedagogical competence, ability, education, training, personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно Національній доктрині розвитку освіти в Україні, професійне педагогічне навчання має бути особистісне орієнтованим. Майбутнього педагога необхідно готувати не як предметника, а як людину культурну, людину з сформованими професійними вміннями, що спрямована і здатна до взаємодії з дітьми і дорослими.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. В контексті сучасних суспільних процесів педагоги вищої школи, враховуючи кращі передові тенденції попередніх років, пропонують цікаві підходи до підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогіки (Л. П. Загородня, І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич,

Т. Г. Дмитренко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, Н. М. Пивовар, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, С. А. Тітаренко).

Автори наголошують на ідеї, що професійне навчання учнівської молоді має будуватися таким чином, щоб воно сприяло формуванню потреби у самовдосконаленні, самовихованні, засвоєнні молодого особою найбільш цінного, передового, гуманістичного. Студент за період навчання повинен усвідомити, що особистість вихователя – педагога постає основою його життєвих і професійних успіхів, що якості і властивості особистості педагога – вихователя забезпечують високий рівень його самореалізації в професійній діяльності.

Формулювання цілей (постановка завдання). Мета дослідження полягає в узагальненні теоретичних і практичних даних, отриманих при вивченні розвитку здатності учнівської молоді до естетичної оцінки явищ дійсності. У контексті даного питання актуальною проблемою є вивчення формування здатності до естетичної оцінки учнівської молоді явищ дійсності засобами мистецтва як цілісної системи дій і заходів, спрямованих на збагачення їх психолого-педагогічної компетентності, розвиток творчого потенціалу, узагальнення передового педагогічного досвіду, генерування нових педагогічних ідей.

Методологічною основою дослідження виступають філософські положення про діалектичне пізнання світу, єдність мови й мислення, форми й змісту; фундаментальних психолого-педагогічних теорій, дидактичних принципів, методів навчання й виховання; використання провідних принципів реалізації компетентнісного підходу до формування психолого-педагогічної компетентності учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Психолого-педагогічна компетентність як чинник модернізації змісту професійної освіти учнівської молоді.

Учнівська молодь повинна засвоїти наступне – педагогічна доцільність діяльності педагога це, по-перше, результат оволодіння психологічними і педагогічними знаннями, по-друге, наслідок раціонального використання потенціалу індивідуальності у процесі педагогічної взаємодії. Особливістю професійного навчання майбутніх педагогів мають бути його громадська спрямованість, орієнтація на суспільно значущі цінності [1].

Проблема формування психолого-педагогічної компетентності як одного зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, що передусім орієнтує на досягнення певного освітнього результату й у останні роки став одним із провідних у сучасній педагогіці, досліджується в різних напрямках і аспектах: професійна компетентність педагога (Л. Алексєєва, О. Дубасенюк, Л. Хоружа); педагогічна компетентність (Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Т. Шамова); життєва компетентність (О. Кузьміна). Відповідно в галузі вищої освіти виокремилось поняття професійної компетентності, що стало провідним критерієм якості підготовки учнівської молоді до фахової діяльності.

Безперечно соціально значущими постають естетичні і художні цінності створені людством. Загальне визнання цього факту підтверджується увагою, яка приділяється естетичному і художньому вихованню як самих студентів, так і досить глибоким ознайомленням майбутніх педагогів з особливостями естетичного і художнього виховання дітей засобами різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального, хореографічного тощо). В учбових планах вищих навчальних педагогічних закладів вивченню предметів естетичного циклу відводиться значна кількість кредитів і годин. Викладачі вузів, що складають програми визначених курсів, окреслюють і відповідну їх мету і їх завдання.

Наприклад, метою вивчення курсу «Основи образотворчого мистецтва і методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» (розробник Л. А. Янцур) є підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до здійснення художньо-естетичного виховання і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого

мистецтва і діяльності. А серед завдань курсу відзначаються ознайомлення студентів з основами теорії і історії образотворчого мистецтва, активізація потреби у саморозвитку, щодо власної компетентності в теорії та практиці образотворчого мистецтва; залучення студентів до науково-дослідної роботи в галузі образотворчої діяльності дітей дошкільного віку [10].

Однією із проблем естетичного виховання являється формування ціннісної сфери особистості. Відповідно нашого наукового інтересу мова йдеться про формування здатності до естетичної оцінки явищ дійсності засобами мистецтва. Встановлення співвідношення та способів співвідношення естетичного та поза естетичного у житті та мистецтві непросте і неоднозначне завдання. Соціально значуще ціннісне орієнтування формується лише завдяки спеціально організованій педагогічній роботі. З цього випливає необхідність формування змісту ціннісних орієнтацій, які здатні впливати на поведінку, на діяльність особи в різних сферах життя, на різних рівнях – від окремого вчинку до діяльності людини в цілому.

Звичайно, молоді люди, які навчаються в педагогічних університетах вже мають певний рівень естетичного розвитку. Завдяки побудові програм предметів, що вивчаються, виховній роботі з студентами, їх самоосвіти цей рівень постійно підвищується. Особлива увага має приділятися підготовки майбутніх педагогів до безпосередньої роботи з дітьми в означеному напрямку.

Проблема розвитку здатності особистості до естетичної оцінки займає певне місце серед завдань естетичного виховання. Естетична оцінка це – становлення з позиції уявлення особи про прекрасне, значущості оточуючих людину предметів і явищ дійсності та мистецтва. Це кінцева ланка, підсумок естетичного сприйняття. Виникає вона у процесі естетичного відношення [12].

Майбутні педагоги повинні розуміти, що дуже важливо починати роботу, спрямовану на розвиток здатності до естетичної оцінки явищ дійсності саме з дошкільного віку. Тому, що це вік – період становлення первісного світогляду.

Нами була проведена спеціальна навчальна робота, що дала змогу прилучити студентів до дослідницької роботи, спрямованої на розвиток

здатності до естетичної оцінки явищ дійсності засобами мистецтва у дітей дошкільного віку.

Серед інших видів мистецтва образотворче має унікальні можливості для вирішення завдань як художнього, так і особистісного розвитку, громадського і духовного становлення підростаючого покоління. Вже в дошкільному віці зображувальна діяльність являється однією з найдоступніших і емоційно захоплюючих.

На думку Н. О. Ветлугіної, Г. В. Лобунської, В. П. Міхалєва, Б. М. Неменського, В. О. Сухомлинського, П. М. Якобсона мистецтво має пізнавальну і виховну функцію. Сила емоційного впливу творів мистецтва на людину настільки велика, що здатна впливати на формування мотивів поведінки, інтересів і духовних потреб, безпосередньо заохочувати до діяльності [12, 16].

Велика роль належить мистецтву, його впливу у складанні ціннісних орієнтирів людини. Формування ціннісних установок особи, залучення її до найвищих цінностей – суспільних ідеалів – є складовою частиною суспільного призначення мистецтва. Повною мірою мистецтво виконує це призначення тоді, коли втілені в ньому суспільні цінності стають значущими для людини, визначають характер її життєдіяльності [7].

У психолого-педагогічній літературі розвиток здатності до естетичної оцінки явищ дійсності визначається як одна з найголовніших проблем естетичного виховання. Послідовники такої точки зору виходять з тих підстав, що формування людини полягає у формуванні її відношень як засобів взаємозв'язку з дійсністю, як засобів існування. Кожне з відносин людини з дійсністю постає предметом визначеного педагогічного впливу.

Д. Б. Кабалевський, В. О. Сухомлинський, Ю. Б. Шаров, В. Н. Шацька у своїх роботах підкреслюють, що естетична активність людини розповсюджується на всі галузі життя, а не тільки на мистецтво. Дуже важливо виховувати дитину здатну на естетичні почуття, здібну відчувати, оцінювати і глибоко переживати прекрасне.

Розвиток здатності до естетичної оцінки явищ дійсності особистості.

Аналіз досліджень дозволяє визнати, що розвиток здатності до естетичної оцінки є складовою естетичного відношення до дійсності. Естетична оцінка складається з таких компонентів, як здатність емоційно сприймати естетичні якості явищ дійсності і їх образів, відображених у творах мистецтва та здатність при оцінці використовувати свої уявлення та знання про якості, відповідні естетичним категоріям.

У психолого-педагогічних дослідженнях розглядались різні питання розвитку структурних компонентів естетичної оцінки. Проблемі виникнення естетичних почуттів та естетичного задоволення присвячені дослідження психологів і педагогів як нашої так і інших країн (Л. М. Якобсон, М. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Ф. Тома, В. Штерн).

Дуже багато досліджень розкривають проблему розвитку у дитини почуття ритму, кольору, симетрії, гармонії (Н. П. Сакуліна, Б. Пере, В. Штерн). Б. Пере вказував, що діти швидко сприймають відсутність гармонії, симетрії. Болдуїн і Штехер вказували, що досягнення дитини у сприйманні ритму не залежать від віку, але розвиваються під впливом виховання.

З проблеми сприйняття дітьми кольору проведено багато досліджень (С. О. Аркін, Н. П. Сакуліна, Е. Нейман, Н. І. Красногорський, З. І. Істоміна, Ж. І. Шиф). С. О. Аркін відмічав, що діти старшого дошкільного віку можуть влучно підбирати велику кількість відтінків одного кольору. Цій проблемі присвячуються дослідження Д. Каца, А. Декер, Г. Фолькельта, В. Штера.

Дослідження Б. Г. Ананьєва, Ф. С. Розенфельда, С. М. Шабаліна, М. М. Волокітіної, О. І. Галкіної показали, що п'яти-шестирічні діти у сприйманні предметів насамперед спираються на їх форму. Психологічні дослідження торкаються і питань естетичних оцінок, вказується на особливе значення педагогічного керівництва цим процесом, умови формування оціночної діяльності.

Проблеми естетичного сприймання розглядали Н. О. Ветлугіна, Є. О. Фльоріна, Н. П. Сакуліна. Вони вказували, що вибираючи за мету єдність

естетичного розвитку, дуже важливо враховувати вікові особливості дитини дошкільного віку.

У багатьох дослідженнях вказується, що естетичну оцінку дітей явищ дійсності не можливо зводити тільки до суджень про красу, тому що залежно від розвитку, досвіду і ступеню сенсорної культури діти по-різному реагують на красу дійсності. Для дитини дошкільного віку більш властива емоційно-естетична реакція. З розвитком у дитини початкових форм естетичного уявлення і судження, ускладнюється почуття краси, стає якісно відмінним емоційно-естетична та естетично-пізнавальна сторони явищ дійсності.

Для реалізації змісту виховного процесу, спрямованого на розвиток здатності до естетичної оцінки керуються принципом використання структурно-системних зв'язків, які передбачають:

- цілісність естетичного виховання як підструктури всебічного виховання;
- визначення відповідних завдань виховання і навчання естетичного розвитку дитини;
- використання сукупності всіх форм організації і засобів прилучення дітей до мистецтва,
- керівна роль вихователя при роботі за відповідною програмою.

Проблему розвитку естетичної оцінки доцільно розглядати спираючись на її характеристику як на естетичну категорію. З цієї характеристики витікає, що естетична оцінка виникає у процесі естетичного відношення людини до дійсності, власно естетичне відношення, за своєю природою, має ціннісний характер. Цінність і оцінка являються двома сторонами єдиної системи естетичного відношення. Це поширюється і на відношення свідомості до дійсності і до мистецтва. Зв'язок між позитивними і негативними якостями і пізнанням мистецтва відбивається у єдності оцінювально-пізнавальної і практично-діяльної сторін. В основі цього процесу лежить вміння людини порівнювати якості явищ дійсності, художні образи твору, що сприймаються з

естетичними критеріями. Естетична і оцінююча діяльність теж розглядається як одна з складових естетичного відношення до дійсності [11].

Психологи, аналізуючи естетичну оцінку, вказували, що її слід розглядати як кінцеву ланку, підсумок процесу естетичного сприйняття. Щоб оцінити явища дійсності, або мистецтва, перш за все, його необхідно сприйняти. А для цього необхідно перед усім побачити або почути його, відчувати на собі дію фарб, форм, колориту, усвідомити це і усвідомлене переживати. Емоційне переживання виявляється у типах естетичної оцінки до дійсності і визначається найбільш узагальненими категоріями: прекрасне і потворне; трагічне і комічне; піднесене і низинне. У цих категоріях також відображаються різноманітні відтінки естетичної оцінки. Ще від людини вимагається наявність розвинутої здатності насолоджуватись, сприймати, глибоко розуміти естетичні цінності. Засвоєння особистістю естетичної інформації сприяє розвитку здібностей оцінювати, впливає на формування ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, ідеалів.

Сприймаючи і оцінюючи естетичні явища, дитина набуває досліду оцінювальної діяльності, вона набуває найважливіші компоненти: світоглядні позиції і установки, особистісно-емоційне ставлення до світу, вміння визначати важливі художні характеристики. Здатність художньо сприймати і естетично переживати є з одного боку передумовою, а з іншого – результатом естетичної оцінки до дійсності, що являє собою здатність естетичного сприймання і естетичного почуття у дії [2].

Як важливі тези слід вказати, що необхідними умовами оцінювання виступають наявність естетичних уявлень про ідеал та практично-дійова сторона. А естетичне почуття, емоційне ставлення до предмету є первинною формою відображення об'єктивної цінності предмету.

Естетична оцінка проявляється у всіх видах людської діяльності, обіймає всі сфери життя. О. Б. Щербо відзначає, що естетичне виховання має бути системою роботи по формуванню у дитини естетичного оцінювання,

відношення до дійсності, розвитку внутрішніх, суб'єктивних можливостей для його виникнення і розвитку.

Ще необхідно підкреслити, суб'єктивність оцінки дійсності і естетичні потреби у кожного складаються на підставі особистої практики. Краса – це значення предмету відносно естетичної потреби.

Доведена наявність елементу творчості і суб'єктивності у естетичному сприйманні, що є складовою частиною естетичної оцінки і естетичного відношення. Такі якості як допитливість, витримка, терплячість сприяють розвитку вміння бачити, слухати, спостерігати, які у свою чергу роблять можливою оцінку (О. О. Бодальов).

З естетичною оцінкою пов'язаний і естетичний смак. Сукупність, система естетичних критеріїв, нормативів складає зміст естетичного смаку. У розвитку естетичного смаку велику роль відіграють здібності до репродуктивного і творчого відображення, здатність мислити образно, усвідомлювати свій досвід і досвід інших (М. С. Карпинська).

Дослідники вказують і на різноманітність і багатогранність засобів розвитку здатності до естетичної оцінки. Оточуюча дійсність різноманітна. Природа, предметне середовище, твори мистецтва, що містяться навкруг дитини, є основним джерелом впливу. Рекомендується виділити з усього багатограння ту сферу людської діяльності, у якій естетична оцінка до дійсності виступає на перший план як важливіша ланка її змісту, як її особливість. Такою сферою діяльності людини постає мистецтво.

Аналіз досліджень дозволяє зазначити, що розвиток здатності до естетичної оцінки, є складовою естетичного відношення до дійсності, одним з головних завдань естетичного виховання дітей. Естетична оцінка складається з таких компонентів, як здатність емоційно сприймати естетичні якості явищ дійсності і їх образів, відображених у творах мистецтва та здатність при оцінці використовувати свої уявлення та знання про якості, відповідні естетичним категоріям. Одним з головних засобів виховання естетичного відношення до дійсності у дітей є мистецтво.

Психолого-педагогічна компетентність як складова розвитку художніх здібностей особистості.

Основою вивчення проблеми розвитку художніх здібностей особистості постають праці таких видатних психологів О. Л. Венгера, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, В. І. Киріченко, Г. С. Костюка, О. Н. Леонтьєва, В. С. Мухіної, Є. Т. Пілюгіної, С. Л. Рубінштейна. Б. М. Теплова; педагогів Н. О. Ветлугіної, Т. Г. Казакової, Т. С. Комарової, Н. П. Сакуліної, А. П. Усової; філософів В. С. Афанасьєва, П. Н. Бойко, І. І. Давидова, Н. Ф. Овчіннікова, О. Р. Познера, Є. Т. Юдіна, а також Ф. Фребеля, М. Монтесорі, О. Декролі. А для побудови доцільно організованого навчання та виховання, яке створює умови для розвитку здібностей особистості особливе значення мають дослідження таких відомих вчених, педагогів і психологів, як Н. О. Ветлугіної, Л. С. Виготського, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Н. П. Сакуліної, В. О. Сухомлинського, Б. М. Теплова, А. П. Усової, П. М. Якобсона.

Виявлення здібностей особистості і їх правильний розвиток – одне з головніших завдань педагогіки. Зараз дуже важливим є вивчення окремих питань цієї проблеми. Поняття «художні здібності» – складне і багатогранне. Це особлива обдарованість, що виражається у схильностях, потребах і можливостях до художньої творчості у рамках того чи іншого мистецтва. А В. Кузьменко у своїй статті узагальнює, що художня здібність виявляється у схильності, потребі, здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності [5].

Ми теж зробили спробу прийняти участь у вирішенні проблеми розвитку здібностей – зокрема, художніх здібностей особистості і припустили, що розвиток художніх здібностей відбувається за умов прилучення дітей до українського образотворчого мистецтва та художньої діяльності у рамках цього мистецтва; використання форм і методів педагогічної роботи, які забезпечують позитивне ставлення до проявів індивідуальності дитини у художній діяльності.

Розробляючи методику педагогічної роботи, спрямованої на розвиток художніх здібностей, ми виходили з загальновідомих фактів:

1. Здібності не являються уродженими якостями, вони існують тільки у процесі розвитку; не існують поза конкретною діяльністю; рівень розвитку кожної здібності у кожної людини залежить від задатків; самий високий рівень розвитку здібності людини можуть досягти особи обдаровані, талановиті, тобто маючи сприятливе сполучення різноманітних задатків; задатки – анатомо-фізіологічні особливості, що визначають можливості більшого чи меншого розвитку здібностей.

2. У психології розрізняють поняття: загальні здібності; спеціальні здібності.

3. Здібності до образотворчої діяльності – художні здібності, належать до числа спеціальних.

Здібності у широкому філософському понятті – психічні якості індивіда, що регулюють його поведінку і служать умовою його життєдіяльності. Потенціальна здібність представлена організацією морфологічних структур, пристосованих для виконання певної діяльності. Найбільш загальна людська здібність – чуттєвість [4].

Під здібністю у спеціальному смислі розуміють комплекс психічних якостей людини, що роблять її придатною до визначної, історично складеної професійної діяльності. Як визначають філософи, формування здібностей передбачає засвоєння індивідом створених людством у процесі суспільно-історичного розвитку засобів діяльності. Таким чином, здібності людини визначаються не тільки діяльністю її мозку, успадкованими анатомо-фізіологічними особливостями індивіду, задатками, вміннями, навичками, але, насамперед, ступінню досягнутого людством історичного розвитку. У цьому смислі, здібності нерозривно пов'язані з суспільною організацією праці і пристосованою до неї системи освіти.

Якісний рівень розвитку здібностей висловлюється: у понятті талант – сукупність здібностей, що дозволяють отримати оригінальний, досконалий і суспільно значущий продукт діяльності; у понятті геніальність – здатність здійснювати принципові зрушення у тій чи іншій сфері творчості [5].

Всебічний розвиток здібностей, відкриває кожній людині доступ до різних професійних форм діяльності – одне з найголовніших завдань кожного цивілізованого суспільства, кожної цивілізованої країни.

Здібності – індивідуальні особливості людини, що є умовою успішного виконання однієї чи декілька діяльностей. Якісно своєрідне сполучення здібностей, що забезпечують людині можливість успішного виконання будь-якої діяльності називається обдарованістю. Здібності – не ті індивідуальні особливості, які полягають у вже надбаних знаннях чи навичках. А власно від здібностей залежить легкість придбання знань, умінь, навичок. У свою чергу, процес їх надбання сприяє подальшому розвитку здібностей. Відсутність знань, умінь, навичок гальмує розвиток здібностей [7].

Здібності не надаються людині у готовому вигляді. Вони завжди результат розвитку, який здійснюється головним чином у процесі виховання і навчання. Уродженими можуть бути лише задатки, тобто анатоμο-фізіологічні особливості, що лежать в основі розвитку здібностей. Самі ж здібності не можуть виникнути поза конкретною діяльністю людини. Усі складові здібностей – продукт людських взаємовідносин [8].

Це ще раз підкреслює і пояснює роль виховання. Свідомість, внутрішній духовний світ, всі різноманітні здібності, і, насамперед, здібність до діяльності, виникають у дитини в суспільній діяльності з дорослим, у результаті прилучення її до суспільної практики [3].

Само собою, що здібності людей не є рівними. Це має бути враховано при вивченні особливостей та побудові будь-якого процесу навчання і виховання.

У зв'язку з обраною нами темою, особливу цікавість мають філософські дослідження особливостей естетичних і художніх здібностей. Вивченням їх особливостей займалися А. І. Абрамов, Є. М. Блаженова, Ю. Б. Боров, В. В. Ванслов, І. І. Виноградов, М. С. Каган, І. П. Лукашин, В. Н. Максимов, Ю. П. Платонов, Р. Т. Радіна, Є. Г. Яковлев.

Виходячи з їх праць, естетична здібність визначається як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, завдяки яким

відкривається можливість здійснювати естетичну діяльність: естетично сприймати і переживати явища дійсності і мистецтва, оцінювати їх засобами судження, смаку і співставлення з ідеалом, створювати нові естетичні цінності (у праці, поведінці, науці, техніці і мистецтві) [13].

Корені естетичних здібностей – у особливих природних задатках. Однак проявляються і розвиваються вони тільки у визначених психологічних і соціально-історичних умовах існування індивіда. Формуються вони по мірі становлення і вдосконалення особистості в умовах існуючого рівня естетичної і художньої культури. Своєрідним проявом, конкретизацією і спеціалізацією естетичних здібностей постають художні здібності. Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання і оцінювання творів мистецтва, а і здатність до створення художньої цінності [15].

На відміну від естетичних здібностей, якими володіє кожна нормальна людина, художня здібність – особлива обдарованість, що виражається у прихильностях, потребі і можливості до художньої творчості, в легкості засвоєння навичок творчої діяльності у тому чи іншому виді мистецтва. Художня здібність у залежності від рівня обдарованості особистості, від якості створених художніх цінностей, їх новизни, самобутності і суспільної значущості характеризується як талант і геній. При всій своїй універсальності, естетичні і художні здібності можуть бути розвинуті у різній ступені [9].

Культивування і розвиток цих здібностей – одне з головних завдань естетичного виховання. Педагогам-вихователям необхідно виважено зорієнтуватися у виборі засобів і методів вирішення цього завдання. За ствердженням Т. С. Комарової найважливішим фактором формування у дітей художніх здібностей є ставлення до художньої діяльності [10].

У дитини з розвиненими загальними художніми здібностями спостерігається особистісна реакція на предмети і явища. Вона виявляється у своєрідності зовнішніх та внутрішніх проявів під час сприймання навколишнього, у підвищеному інтересі до художньої діяльності та естетично цінних об'єктів, особливому баченні світу.

Українське мистецтво як засіб формування професійної компетентності учнівської молоді.

Українське мистецтво, на наш погляд, являє собою зразок високої художності, більш того, являючись рідним, воно зрозуміле, близьке і має великий емоційний вплив на особистість.

До українського образотворчого мистецтва відносяться твори як професійних художників, що творили в Україні або були українцями, так і народні, декоративно-прикладні, ужиткові види мистецтва; як сучасні твори живопису, графіки, скульптури, кераміки, так і давні зразки.

Кожен народ під впливом життєвих і природних умов створює свої традиції у розвитку мистецтва. У цьому сенсі, українське мистецтво – нескінченна скарбниця краси і мудрості. Будь-якому справжньому твору мистецтва притаманна така якість як народність. Це вираження в мистецтві загальнонародних інтересів, відображення життя народу, його ідейно-естетичних поглядів та потреб, ствердження засобами мистецтва народних ідеалів і цінностей.

Відзначаємо, що для використання у своїй роботі ми обрали народне декоративно-прикладне мистецтво України. На наш погляд, саме завдяки таким його якостям як, зрозумілість призначення і доступні художні техніки, роблять саме цей вид мистецтва придатним для розвитку художніх здібностей дітей.

Н. П. Сакуліна, аналізуючи особливості сприймання дітьми творів народного мистецтва підкреслювала, що дітям близькі і зрозумілі твори декоративного розпису, різь, вишивки, народної іграшки. Діти сприймають їх повніше, глибше ніж великі полотна живопису і станкову скульптуру. Це дуже допомагає вихователю [10].

Твори народного мистецтва розподіляються на види – за утилітарним або вжитковим принципом. Тобто, посуд, одяг, ткацтво, кераміка. А також, за способом обробки матеріалів. Визначають так звані м'які матеріали – вишивка, плетіння, ткацтво, килимоткацтво. І так звані тверді матеріали – художня обробка металу, кісток, кераміка. Виділяються також розписи.

Всі ці твори народного декоративного мистецтва близькі дітям барвистістю, простою композицією. Вони допомагають розвивати у дітей відчуття кольору, використовувати їх техніки. Діти пізнають, що є ритм, симетрія, без яких декоративне мистецтво не можливе. У процесі ознайомлення з творами дитина починає розуміти взаємозалежність між призначенням, формою і прикрасою предмету.

Можна назвати якості декоративно-прикладного мистецтва України, що роблять його дійовим засобом розвитку художніх здібностей дітей: яскравість, простота форми, ритму, розташування художніх елементів, великий вибір і доступність матеріалу, художніх технік, можливість самостійних художніх проявів дітей.

Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання і оцінки творів мистецтва, а і здатність до створення художніх цінностей. Це особлива обдарованість, що виражається у прихильностях, потребі і можливості до художньої творчості, в легкості засвоєння навичок художньої діяльності у тому чи іншому виді мистецтва [6, 9].

І саме українське мистецтво завдяки вище вказаним якостям, надає дітям можливості участі у реальній продуктивній художній діяльності. На основі цього ми провели спеціально організовану педагогічну роботу, спрямовану на виявлення ефективних форм та методів розвитку художніх здібностей дітей засобами образотворчої діяльності у галузі українського декоративно-прикладного мистецтва.

Відповідно визначенню художніх здібностей ми окреслили такі їх показники:

- наявність у дитини інтересу і схильності до художньої діяльності;
- можливості дитини передавати у художній діяльності власні почуття, фантазії;
- якість дитячих робіт.

Методика роботи з дітьми спрямовувалась на:

- збагачення культури зорового сприйняття;

- розвиток емоційної чутливості до творів образотворчого мистецтва;
- прилучення до самостійної художньої діяльності у техніках народного мистецтва України;
- формування вміння використовувати свої уявлення про засоби художньої виразності (ритм, кольори, композиція) для втілення свого задуму, передачі своїх почуттів;
- формування вміння висловлювати своє ставлення до зображеного;
- розвиток вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати;
- виховання прагнення самим приймати участь у створенні прекрасного, вносити його елементи до життя;
- розвивати у дітей інтерес та уявлення про художні особливості і призначення декоративно-прикладного мистецтва України.

Методика передбачала такі форми організації дітей: спеціальні тематичні заняття, екскурсії, ігри, вправи. Основним методичним принципом було створення атмосфери позитивного настрою на заняттях і поза ними.

Для розвитку художніх здібностей ми використовували поєднання різних методів, прийомів, форм роботи з використанням різноманітних зображувальних та наочних матеріалів.

Пріоритети надавались спостереженням за навколишньою дійсністю, розгляданням творів мистецтва, їх порівнянням і співставленням; ігровим методам і прийомам; пошуково-проблемним методам; а також таким формам, як заняття, художньо-дідактичні ігри та прогулянки.

Проведена нами робота підтвердила припущення про те, що розвиток художніх здібностей у дітей відбувається за умов використання естетичних і виховних можливостей українського образотворчого мистецтва, прилучення дітей до художньої діяльності у його рамках, створення умов для проявів дитиною індивідуальності і самостійності у художній діяльності.

На підставі вивчення психолого-педагогічних наукових досліджень і аналізу результатів проведеної нами спеціальної педагогічної роботи можна зробити наступні **висновки**:

- образотворче мистецтво України, зокрема, народно декоративно-прикладне, має значний педагогічний потенціал, може бути вдало використано для розвитку художніх здібностей дітей;

- особливості образотворчого мистецтва України дозволяє дітям успішно просуватися від прямого наслідування до індивідуального виконання художніх робіт;

- запорукою успішного розвитку художніх здібностей є залучення дітей до продуктивної художньої діяльності;

- для досягнення позитивних зрушень у розвитку художніх здібностей необхідно використовувати сукупність педагогічних методів і прийомів, які забезпечують створення умов для проявів індивідуальності і самостійності у процесі художньої діяльності.

Проведена нами робота дозволила скласти **рекомендації** для педагогів:

- обов'язковою умовою розвитку художніх здібностей дітей є систематична комплексна робота з використанням відповідних методик навчання художньої діяльності та спілкування з дитиною;

- розвиток здібностей можливий лише за наявності у дитини позитивної мотивації художньої діяльності, яка базується на основних потребах дітей;

- велике значення має створення необхідних матеріальних умов для занять дітьми художньою діяльністю (приміщення, обладнання, різноманітні якісні матеріали зібрані у зручному для дітей місці);

- для успішного розвитку художніх здібностей доцільно використовувати справжні зразки декоративно-прикладного мистецтва України та самобутні художні техніки;

- необхідною умовою розвитку художніх здібностей дитини є організація діяльності на основі її власних вражень, емоцій, відчуттів;

- важливо широке використання ігрових прийомів в навчанні та ігрових мотивацій в художній діяльності.

Ми передбачаємо такі **напрямки подальшої роботи**:

- вивчення можливостей забезпечення наступності із школою в роботі, спрямованої на розвиток художніх здібностей дітей;

- пошук нових засобів розвитку художніх здібностей дітей.

Узагальнення теоретичних і практичних даних дозволило нам розробити методичку експериментальної роботи, спрямованої на розвиток здатності до естетичної оцінки явищ дійсності. Її впровадження передбачало прилучення студентів до вивчення і розробки окресленої науково-методичної роботи. Засобами педагогічного впливу було обрано залучення дітей до образотворчого мистецтва.

Вихідними положеннями нашого дослідження ми визначили те, що критеріями здатності до естетичної оцінки явищ дійсності являються:

- здатність особистості емоційно сприймати естетичні якості оточуючого і їх відображення у мистецтві;
- здатність до засвоєння художнього досвіду і використовувати свої естетичні і художні уявлення при оцінці;
- необхідною умовою розвитку здатності до естетичної оцінки ми вважаємо прилучення дітей до образотворчого мистецтва і продуктивної художньої діяльності – малювання.

Проведення дослідження особливостей розвитку дітей відповідно означеним критеріям, дозволило підтвердити наше припущення про можливість розвитку здатності до естетичної оцінки явищ дійсності. Подальшу експериментальну роботу ми спрямовували на пошук ефективних педагогічних технологій відповідно обраної нами проблеми. Ведучими завданнями та напрямками педагогічного впливу були визначені:

1. Розвиток емоційних компонентів освоєння дійсності (сприйняття, естетичне переживання, емоційна оцінка).
2. Розвиток індивідуальних здібностей, фантазії, уяви кожної дитини.
3. Розвиток уявлення дітей про естетичні і художні властивості явищ дійсності та творів мистецтва.
4. Розвиток у дітей вміння використовувати свої естетичні уявлення для вміння оцінювати результати дитячої художньої діяльності, явищ дійсності, творів мистецтва.

Освітньо-виховний процес спрямовувався на:

- розвиток емоційної чутливості до творів зображувального мистецтва;
- виховання прагнення самим приймати участь у створенні прекрасного, вносити його елементи до життя;
- формування вміння використовувати свої уявлення про засоби художньої виразності (ритм, колір, композиція тощо) для естетичної оцінки явищ дійсності.

Методика передбачала наступні форми організації дітей: спеціальні тематичні заняття, нетрадиційні заняття по оцінюванню творів мистецтва, ігри, вправи. Основним методичним принципом було підтримання і розвиток спроб дітей висловити або виразити власну оцінку естетичних якостей. Для художньо-творчого розвитку дітей ми застосували поєднання різних методів, прийомів та форм роботи із використанням різноманітних зображувальних та наочних матеріалів. Особливо заохочувались спроби дітей висловити або виразити власну оцінку естетичних якостей дійсності.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що використання визначеної системи навчання і виховання впливає на розвиток здатності до естетичної оцінки явищ дійсності у дітей.

Проведена в рамках дослідження робота підтвердила наше припущення відносно можливості розвитку у дітей здатності до естетичної оцінки явищ дійсності за умов використання виховних можливостей образотворчого мистецтва. На нашу думку:

1. Особливості психіки дітей складають умови для розвитку здатності до естетичної оцінки.
2. Необхідна умова розвитку здатності до естетичної оцінки – це розвиток емоційного аспекту особистості дитини.
3. Обов'язковою умовою розвитку здатності до естетичної оцінки явищ дійсності є розширення знань і уявлень дітей про естетичні ознаки і якості дійсності і мистецтва.
4. Естетична розвиненість і обізнаність вихователя – важливий фактор розвитку особистості дитини.

Особливо слід зазначити, що участь студентів у спеціальній роботі з дітьми, спрямованій на формування здатності до естетичної оцінки явищ дійсності сприяла їх професійному зростанню, цікавості до проблем виховання дітей, становленню їх самостійності, самосвідомості та підвищенню їх власного інтересу до проблем естетики.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк. / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 122 с.
3. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми: Універ. книга, 2010. – 319 с.
4. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. М., 2011. – С. 93.
5. Кузьменко В. Здібності. Словничок психолога // Дошк. вих. – 2013. – №10. – С. 15.
6. Кулачківська С. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей // Дошк. вих. – 2002. – №7. – С. 16–17.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
8. Лукьянова Н. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития / Н. И. Лукьянова. – М., 2004. – 246 с.
9. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М., Школа-Пресс, 2008. – 127 с.
10. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова и др., Под ред. Т. С. Комаровой. – М.: Просвещение, 2013. – 185с.

11. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Обдарована дитина . – 2002. – №4. – 180 с.
12. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М.: педагогика, 1981. – 215 с.
13. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривоноста ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
14. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: навчальний посібник / За ред. Т. І. Поніманської. – 2-ге вид., доп. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.
15. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 2011. – 184 с.
16. Художественное творчество и ребёнок. Монография / Под ред. Н. А. Ветлугиной – М.: Педагогика, 2009. – 366 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. K.: Vydavnytstvo, 2012. – 26s.
2. Vyhotskyi L. S. Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste: Psykholoh.ocherk. / L. S. Vyhotskyi. – 2-e yzd. – M.: Prosveshchenye, 1967. – 122 s.
3. Zahorodnia L. P. Pedahohichna maisternist vykhovatel'ia doshkilnoho zakladu: navchalnyi posibnyk / L. P. Zahorodnia, S. A. Titarenko. – Sumy: Univer. knyha, 2010. – 319 s.
4. Zaporozhets A. V. Razvytye proyzvolnykh dvyzheniy / A. V. Zaporozhets. M., 2011. – S. 93.
5. Kuzmenko V. Zdibnosti. Slovnychok psykholoha // Doshk. vykh. – 2013. – №10. – S. 15.

6. Kulachkivska S. Novyi pohliad na staru problemu. Humanistychnyi pidkhid do rozvytku ditei // Doshk. vykh. –2002. – №7. – S. 16–17.
7. Leontev A. N. Deiatelnost, soznanye, lychnost / A. N. Leontev.– M., 1975. – 304 s.
8. Lukianova N. Y. Psykholoho-pedahohycheskaia kompetentnost uchytelia. Dyahnostyka razvytyia / N. Y. Lukianova. □ M., 2004. – 246 s.
9. Matiushkyn A. M. Zahadky odarennosti: Problemy prakticheskoi dyahnostyky: / A. M. Matiushkyn. – M., Shkola-Press, 2008. – 127 s.
10. Metodyka obucheniia yzobrazitelnoi deiatelnosti y konstruirovaniu / T. S. Komarova, N. P. Sakulina, N. B. Khalezova y dr., Pod red. T. S. Komarovo. – M.: Prosveshcheniye, 2013. – 185s.
11. Moliako.V.A. Problemy psikhologii tvorchestva y razrabotka podkhoda k yzucheniiu odarennosti // Obdarovana dytina . – 2002. – №4. – 180 s.
12. Nemenskyi B. M. Mudrost krasoty: o problemakh esteticheskoho vospitaniia / B. M. Nemenskyi. – M.: pedahohyka, 1981. – 215 s.
13. Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk / I. A.Ziaziun, L. V.Kramushchenko, I. V. Kryvonos ta in.; Za red. I. A. Ziaziuna. – 2-he vyd., dopov. i pererobl. – K.: Vyshcha shk., 2004. – 422 s.
14. Pidhotovka fakhivtsiv z doskilnoi osvity za kredytno-modulnoiui systemoiu orhanizatsii navchalnoho protsesu: navchalnyi posibnyk / Za red. T.I.Ponimanskoi. – 2-he vyd., dop. – K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 2010. – 304 s.
15. Platonov Yu. P. Psikhohyia kolektyvnoi deiatelnosti / Yu. P. Platonov. – L.: Yzd-vo Lenynhradskoho unyversyteta, 2011. – 184 s.
16. Khudozhestvennoe tvorchestvo y rebënok. Monohrafiia /Pod red. N.A.Vetluhynoi – M.: Pedahohyka, 2009. – 366s.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДІВ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ

КРУТОГОРСЬКА Н.Ю.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: krutogorskayan@gmail.com*

ЧУМАК Л. В.

*старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»
e-mail: chumaklyudmila58@ukr.net*

Розділ присвячено проблемі формування життєвої компетентності вихованців дитячих закладів державної опіки в контексті процесу соціалізації та соціальної адаптації. В статті розглядаються такі педагогічні категорії як соціалізація, соціальна адаптація, соціальна адаптованість, життєва та соціальна компетентність. Досліджуються основні напрями роботи з формування життєвої компетентності у вихованців дитячих закладів державної опіки.

Ключові слова: особистість, соціалізація, соціальна адаптація, життєва компетентність, інститути соціалізації, дітина-сирота, діти, позбавлені батьківського піклування.

The article deals with the problem of forming the life competence of pupils at state care institutions in the context of the process of socialization and social adaptation.

Under the content and result of socialization we understand the assimilation of the system of knowledge, norms, values, social experience and social qualities of

personality. The problem of coordinated action of the institutes of socialization is very important and connected with the processes of socialization and social adaptation.

Adaptation is an integrative indicator of a person's state, reflecting his ability to perform certain biosocial functions: to perceive the objective reality, an adequate system of relations and communication with others, system of relation and contact with people, ability to work, study, organize leisure and self-service.

The process of social adaptation is associated with the formation of the personality of such qualities as social maturity, social responsibility, life competence.

Life competence is interpreted as knowledge, skill, life experience of the individual, which are necessary for solving life problems and the productive implementation of life plans, the realization of personal needs. The process of forming the vital competence is influenced by such key factors as socio-cultural factor, «community», «I myself».

Pupils of children's institutions of state care have difficulties in forming a system of value orientations, professional and personal self-determination, establishing emotional connections with other people; mastering social, domestic and leisure activities.

The main areas of work for the formation of vital competence are to obtain special social knowledge, the formation of pupils' experience of individual achievements in the realization of their social competencies, the stimulation of social self-control and self-analysis.

In order to form the vital competence of pupils, it is necessary to introduce special programs in the educational process, aimed at mastering social knowledge, skills and abilities, the formation of competence in the organization of their own activities, relations between people, social self-control and self-examination.

Key words: personality, socialization, social adaptation, life competence, socialization institutes, orphaned children, children deprived of parental care.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна соціально-педагогічна ситуація в Україні потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо соціалізації особистості, створення належних умов для її розвитку, становлення і життєдіяльності.

У суспільстві, де мінливість стала рисою не тільки наукового та технологічного процесу, але й способу життя, навчально-виховні заклади покликані не тільки передавати новим поколінням накопичені раніше знання, а, що саме головне, й готувати їх до вирішення проблем, із якими особистість і суспільство ще ніколи не зустрічались.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою даної статті є розгляд процесу формування життєвої компетентності як однієї з умов успішної соціалізації та соціальної адаптації вихованців дитячих закладів державної опіки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під процесом соціалізації розуміють розвиток і самозмінення людини в процесі засвоєння і відтворення культури, який відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими і цілеспрямовано створеними умовами життя на всіх його етапах [6].

Соціалізація індивіда відбувається у трьох сферах – діяльності, спілкуванні та самосвідомості. Основними інститутами соціалізації є: сім'я, дошкільні установи, школа, неформальні об'єднання, засоби масової комунікації, позашкільні установи та ін. Ці інститути є спільнотами, в яких протікає процес соціалізації і, відповідно, життєдіяльності.

Соціальна адаптація більшістю дослідників розглядається як компонент процесу соціалізації. У вивченні цієї проблеми важливу роль відіграли праці Н. Абдюкової, К. Абульханової-Славської, М. Бобневої, Л. Божович, Л. Буєвої, І. Кона, А. Харчева та ін.

У соціально-педагогічному аспекті під соціальною адаптацією розуміють активне пристосування індивіда до умов соціального середовища та змін у

ньому (Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик). Соціальна адаптованість розглядається нами як можливість жити у соціальному просторі прав та обов'язків, готовність до виконання соціальних ролей, позитивне ставлення до людей, активне та відповідальне ставлення до себе та своєї долі.

З точки зору А. Мудрика [10], успішна соціалізація передбачає, з одного боку, ефективну адаптацію людини у суспільстві, а з іншого – здатність певною мірою протистояти суспільству, а саме, тим життєвим негараздам, які стають на заваді розвитку, самореалізації, самоутвердженню людини.

Соціальна адаптація дитини та підлітка є у більшій мірі процесом, керованим дорослими, які орієнтують їх на виконання певних правил.

Процес соціальної адаптації пов'язаний з формуванням в особистості таких якостей, як соціальна зрілість, соціальна відповідальність, життєва компетентність.

Життєва компетентність трактується деякими дослідниками (І. Ящук) як знання, вміння, життєвий досвід особистості, які необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життєвих планів, реалізації особистісних потреб [12].

У контексті педагогіки життєтворчості життєва компетентність розглядається як складне утворення, що охоплює «уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей, своїх достоїнств і недоліків; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти й оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні способи спілкування, проявляти толерантність у стосунках; уміння керувати собою й обставинами свого життя» [4].

Як критерії та показники формування життєвої компетентності досліджуються ставлення школярів до суспільства, соціально значущої діяльності, ступінь активності життєвої позиції, спрямованість особистості на предмет соціальних відносин, ступінь сформованості соціального досвіду.

Проблема формування життєвої компетентності досліджувалась такими авторами, як Л. Буєва, І. Зверєва, П. Горностай, І. Єрмаков, В. Кузь, Т. Мальковська, А. Мудрик, Л. Новікова, Л. Рувинський, Л. Сохань, В. Шепель, І. Ящук та ін.

І. Ящук визначає у якості основних факторів формування життєвої компетентності особистості наступні:

1. Соціокультурний фактор – вплив цього фактору на формування життєвої компетентності ми бачимо в тому, що на етапі сучасного суспільного розвитку в нашій країні превалюють перш за все матеріальні цінності, що передбачає активізацію соціально-педагогічними інститутами зусиль, спрямованих на забезпечення пріоритету духовних цінностей. Але це не «відкидає» матеріальної сторони життя людини. Передбачається повернення визначальної ролі цінностей в систему культури особистості.

2. «Люди» – вплив цього фактору на формування життєвої компетентності особистості визначається такими складовими, як сім'я, школа, позашкільні заклади, молодіжні об'єднання, референтні групи. Вплив цієї сфери визначається у розвитку взаємодії «люди – особистість» у розвитку компетентності підлітка, формуванні навичок соціальної поведінки.

3. «Я сам» – вплив цього фактору передбачається у формуванні знань старшокласника про себе, про особливості психічні, фізіологічні як у оточуючих людей, так і самого себе, усвідомлення життєвих цінностей, розвиток особистісного світогляду, постановку життєвих перспектив та розгляд можливих шляхів досягнення цих перспектив, усвідомлення «Я» концепції, зростання індивіда в особистість [12].

У формуванні життєвої компетентності особистості доцільним є виділення декількох етапів.

У межах першого етапу формування життєвої компетентності особистості відбувається через засвоєння діючих у суспільстві норм та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Він визначається як етап адаптації.

Другий етап полягає у загостренні протиріч між досягнутим рівнем адаптації і потребою індивіда у її посиленні. Цей етап характеризується пошуком засобів і способів задоволення потреб індивіда.

У межах третього етапу відбувається детермінація протиріч між сформованими на попередньому етапі прагненням суб'єкта бути максимально визнаним у суспільстві і потребами особистості, які їй імпонують, відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності, ми визначаємо як етап інтеграції [6].

Кожен з перерахованих етапів виступає і визначається як етап формування життєвої компетентності особистості в її найважливіших проявах і якостях.

Процес формування життєвої компетентності дітей та підлітків охоплює самовизначення особистості, осмислення життєвих обставин, самоконтроль та корекцію свого життєвого шляху. Для цього людина повинна мати певні особистісні якості, які, забезпечуючи продуктивну соціально значущу діяльність, демонструють інтегровану здатність, а саме – уміння жити.

Дані соціолого-педагогічних досліджень свідчать, що переважна більшість молодих людей має проблеми, пов'язані з відсутністю у них навичок швидкої адаптації до соціальних змін та самостійного прийняття рішень, здатності долати життєві труднощі.

Формування життєвої компетентності особистості залежить від впливу багатьох факторів. Тільки узгоджена діяльність всіх соціальних інститутів може сприяти формуванню життєво компетентної молоді людини, яка здатна успішно адаптуватися у сучасному суспільстві.

Світова практика свідчить про наявність широкого міжнародного інтересу до впровадження освітніх програм з розвитку життєвих навичок у школах та інших освітніх закладах для дітей і підлітків. На сьогоднішній день найбільша кількість подібних програм існує у системі національної освіти США. Це такі програми, як «Million Dollar Machine: Life Skills Enrichment Program», «Life skills for kids», «Teen REACH program», спрямовані на розвиток

соціальної компетентності, самооцінки, критичного мислення, навичок у прийнятті самостійних рішень, самозахисту від негативного впливу, відповідальності за своє майбутнє та ін.

Ці проблеми знайшли своє відображення у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів України (програми «Школа життєтворчості особистості», «Я і світ», «Культура життєвого самовизначення» та ін.). Але, на жаль, програми, розроблені вітчизняними фахівцями, використовуються переважно у якості експериментальних лише в окремих школах та позашкільних закладах.

Труднощі в соціалізації та соціальній адаптації вихованців закладів державної опіки обумовлені двома важливими факторами: з одного боку, тривалою відсутністю одного з важливих інститутів соціалізації – сім'ї, з іншого – психолого-педагогічними особливостями розвитку особистості вихованця в умовах дитячого закладу державної опіки.

Ця проблема була предметом дослідження таких науковців, як О. Антонова-Турченко, С. Бадора, Л. Волинець, Н. Дементьєва, І. Дубровіна, І. Залисіна, Т. Землянухіна, Н. Комарова, І. Лангмейєр, С. Мещерякова, В. Мухіна, Г. Прихожан, Г. Рузьська, Н. Толстих, В. Яковенко та ін.

Умови державного закладу опіки є деприваційними. Депривація відгороджує дитину, що виховується у закритому державному закладі від соціокультурних зв'язків з навколишнім середовищем, уповільнює та ускладнює процес формування її особистості, процес інтеграції у соціум.

Сукупність цих умов та факторів сприяє формуванню особливих рис характеру, пояснює особливості психічного розвитку вихованців.

У дитини, яка виховується у державному опікунському закладі, розвиток всіх аспектів «Я» (уявлення про себе, самооцінка, ставлення до себе та ін.) суттєво відрізняються від розвитку їх у дитини, що виховується у сім'ї.

Особливістю життєвої стратегії депривованого юнацтва є схильність до екстернальних очікувань у більшості сфер життєдіяльності, слабка здатність до самоствердження в соціумі соціально схвалюваними способами і як наслідок

орієнтація на пасивно-очікувальну позицію. Надмірна регламентація гальмує індивідуальний розвиток вихованців, перешкоджає їхній самореалізації, звужує можливості вихованців інтернатних закладів у виборі професії. Оскільки професійне самовизначення є дуже важливою складовою особистісного самовизначення, то ймовірно, що це негативно впливає на весь процес формування особистості вихованця інтернатного закладу.

Наявність у переважній більшості вихованців особистого негативного соціального досвіду та специфічні умови проживання і виховання в інтернатному закладі призводять до формування у них негативних нахилів та звичок. Тривале перебування у стані сироти накладає свій відбиток на дитячу психіку, з'являються недовіра до оточуючих та замкненість, що ускладнює процес соціалізації та інтеграції у суспільство [11].

Таким чином, вихованці в юнацькому віці відчують труднощі у формуванні системи ціннісних орієнтацій, професійному та особистісному самовизначенні, встановленні емоційних зв'язків з іншими людьми; оволодінні суспільною, побутовою та дозвіллевою діяльністю.

Вочевидь, що саме діти-сироти повинні засвоювати більший обсяг змісту соціальної адаптації, щоб бути готовими до самостійного життя: не розраховуючи на підтримку батьків, вони повинні вміти використовувати внутрішні ресурси, творчо реалізовувати життєві плани.

Для цього ми вважаємо за потрібне створити відкрите для зовнішніх контактів соціопедагогічне середовище, максимально наблизити його до сімейного, а також таким чином організувати життєдіяльність вихованців, щоб сформувати в них певні знання, вміння та навички, необхідні для оволодіння основними соціальними ролями, та збагатити їх соціальний досвід.

Для підготовки до засвоєння певних соціальних ролей, на нашу думку, важливими є такі компоненти: мотиваційний (позитивна спрямованість на засвоєння певних знань, вмінь та навичок); змістовний (засвоєння певних знань, необхідних для адаптації у певній сфері життєдіяльності); діяльнісний (відпрацювання сформованих знань, вмінь та навичок у практичній сфері).

Основними напрямками роботи з формування життєвої компетентності вихованців є отримання спеціальних соціальних знань, формування досвіду індивідуальних досягнень у реалізації своїх соціальних компетенцій, стимулювання соціального самоконтролю та самоаналізу.

Слід зазначити, що важко чітко відокремити знання, вміння та навички, а також умови, необхідні для засвоєння конкретної соціальної ролі. Саме в комплексному застосуванні засобів соціальної адаптації та дотриманні умов, що їй сприяють ми можемо досягнути оптимального результату.

Потрібно вдосконалювати програму соціальної адаптації, поглиблюючи її практичну, побутову спрямованість. Перш за все необхідно підходити комплексно, встановлюючи зв'язки між такими важливими ланцюжками загальної системи підготовки до життя, як придбання вихованцями відповідних практичних навичок, психологічною готовністю до подолання побутових і загальних життєвих труднощів, підвищенням рівня соціальної активності самої дитини-сироти.

Необхідно активізувати виховну роботу, спрямовану на соціальний розвиток підростаючої особистості. Йдеться про формування соціальної компетентності, розуміння суті питань, пов'язаних з функціонуванням у людському оточенні. Під «соціальними компетенціями» ми маємо на увазі комплекси знань, вмінь та навичок, які допомагають людині діяти свідомо та відповідально у різних соціальних ситуаціях [9]. Соціальна компетентність передбачає не тільки наявність знань та навичок, а й розвиток соціальних здібностей, накопичення відповідного досвіду. До соціальних здібностей слід віднести соціальну активність, соціальну перцепцію, соціальні уявлення, здатність встановлювати стосунки у соціальній сфері, комунікативні здібності, бажання та вміння співпрацювати, усвідомлення власних прав та обов'язків, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні мети, здатність адекватно оцінювати ризик .

До програми соціально-побутової підготовки входить декілька напрямків:

1. Світ навколо мене і я в цьому світі.

2. Як себе поводити, якщо... (Школа виживання для молоді).
3. Мої права та обов'язки у суспільстві.
4. Шлюб і сім'я: погляд зблизька.
5. «Молода господиня».(«Молодий господар»).
6. Я і моє здоров'я.

Напрямок «Світ навколо мене і я в цьому світі» передбачає допомогу в усвідомленні себе як частини навколишнього світу, своєї соціальної ролі, обговорення таких понять як життєвий шлях, життєва перспектива, життєвий успіх, життєвий вибір та доля особистості.

Для обговорення із старшими вихованцями доречно обрання таких тем: «Чого я очікую від життя?», «Що в мене на душі?», «Що мене непокоїть у майбутньому?», «Як подолати життєві труднощі?», «Як досягти успіху у житті?» та інші.

Напрямок «Як поводити себе, якщо...» включає аналіз непередбачених екстремальних ситуацій, в які можуть потенційно потрапити вихованці. Це такі ситуації, як «Якщо тебе затримала міліція», «Якщо тебе пограбували, зґвалтували та ін.» Відпрацьовування поведінки у таких ситуаціях є дуже важливим для вихованців, оскільки вони, не маючи підтримки родини, а також, виховуючись в умовах інтернатного закладу недостатньо обізнані у соціальних стосунках, більш довірливі, наївні та безпорадні.

Напрямок «Мої права та обов'язки у суспільстві» є дуже важливим для формування життєвої компетентності вихованців та їх подальшої адаптації та інтеграції у суспільство. Містить у собі два змістовних блоки, розраховані на вихованців різних вікових груп. Перший призначений для вихованців молодшого та середнього віку, а другий для старших школярів та випускників. Передбачається ознайомлення з правами дитини («Конвенція про права дитини»), а також з правами та обов'язками громадянина України, аналіз конкретних ситуацій при працевлаштуванні, одруженні, навчанні, купівлі та продажу нерухомості та ін.)

Формуванню знань, вмінь і навичок, потрібних вихованцям у майбутньому як подружжю та батькам сприятиме напрямок «Шлюб і сім'я: погляд зблизька», який, перш за все передбачає формування уявлень про шлюбно-сімейні взаємини та закономірності перебігу подружнього життя, господарчо-економічні засади функціонування сім'ї, а також правничі знання основ сімейного законодавства та формування адекватних уявлень щодо виконання родинних ролей, передусім подружніх та батьківських.

Крім теоретичних занять необхідна також організація життєдіяльності вихованців у різновікових виховних групах. Це наближає відносини у групі до відносин у сім'ї, а також надає можливість старшим вихованцям здобути досвід нагляду і спілкування з малими дітьми. Дуже важливим моментом також є мотивація. Якщо не формувати у вихованців психологічної готовності до виконання ролі батьків, не створювати для цього належні умови, то дуже імовірно, що вони не стануть гарними батьками, а їх діти повторять життєвий шлях свої батьків.

Напрямок «Молода господиня» («Молодий господар») є необхідним, незважаючи на обов'язкову трудову підготовку вихованців. Справа в тому, що вихованці повинні оволодіти не лише трудовими вміннями та навичками, а орієнтуватися саме у побуті, веденні домашнього господарства. Вміння прикрасити приміщення, сервірувати стіл, прийняти гостей, робити ремонт та ін., все, чому діти у родині вчаться з допомогою власного прикладу батьків, потрібно вивчати не тільки з допомогою спеціальних теоретичних занять та моделювання ситуацій, а шляхом безпосереднього включення у повсякденну життєдіяльність вихованців. Він містить два змістовних блоки: «Домашня економіка» та «Як організувати побут».

Блок «Домашня економіка» спрямований на ознайомлення вихованців з азами економічних знань саме через призму сімейного життя та сімейного бюджету. Перш за все, звертається увага на бюджет сім'ї. Розглядаються джерела сімейного прибутку, можливі шляхи економії у домашньому господарстві. Вихованці повинні вчитися рахувати гроші, витрати

електроенергії, води, газу та ін., щоб уникнути безпорадності при веденні домашнього господарства.

Сучасна людина повинна дбати про своє здоров'я. Напрямок «Я і моє здоров'я» допоможе вихованцям допомогти себе та своїм близьким у випадку хвороби або травми, сприятиме формуванню звички до здорового способу життя, ознайомить із використанням природних факторів, лікарських рослин, прийомами масажу та самомасажу та ін. Важливою для старшокласників є тема «Моє сексуальне та репродуктивне здоров'я», необхідна для активізації самовизначення у таких сферах, як маскуліність-фемінність та етика міжстатевих стосунків, сексуальна поведінка, відповідальне материнство та батьківство.

Звичайно, що ефективна реалізація всіх напрямків можлива лише за умов правильно організованої життєдіяльності вихованців.

Важливу роль у системі підготовки вихованців до самостійного життя у соціумі займає комплекс соціалізуючи ігор. Їх основна мета – допомога дітям у вирішенні питань стосовно самовизначення і самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, розширення кола знань про функціонування у суспільстві різноманітних соціальних інститутів, надання можливості самоствердження на шляху до суспільного визнання талановитих та обдарованих дітей-сиріт.

Важливе значення для формування життєвої компетентності в контексті соціалізації вихованців закладів державної опіки має дитяче самоврядування. Але його ефективність певною мірою пов'язана з дотриманням відповідних умов.

Перш за все, слід враховувати специфіку інтернатного закладу. Система організації самоврядування у загальноосвітній школі та школі-інтернаті може бути подібною за формальними ознаками, але зміст повинен бути дещо іншим. Самоврядування у дитячому інтернатному закладі повинно становити основу всієї життєдіяльності вихованців та разом з іншими засобами сприяти компенсації відсутності сімейного оточення. Побудовано воно може бути за

різними зразками, але у будь-якому варіанті повинно охоплювати всіх мешканців цього закладу, включаючи педагогічний колектив та обслуговуючий персонал.

Пропонуємо приблизну схему дитячого самоврядування, яка передбачає здійснення виконавчих, законодавчих та контролюючих функцій.

Дитячий парламент розробляє та схвалює закони і правила життя, які повинні бути відображені у Конституції даного закладу; кабінет міністрів є виконавчою структурою, яка організує життєдіяльність колективу – чергування, господарські справи, змагання, конкурси, свята тощо; Суд честі здійснює контроль за дотриманням мешканцями законів життя, розглядає конфліктні ситуації, контролює виконання мешканцями інтернату своїх обов'язків; його будова наближена до справжнього суду – представник обвинувачення, представник захисту, суддя, присяжні. Суд привчає вихованців до усвідомлення своїх прав та обов'язків, надає можливість для цивілізованого вирішення конфліктів, організації життєдіяльності на основі дотримання певних моральних норм.

Опікунська рада може існувати окремо, або входити до складу кабінету міністрів. Вона призначає опікунів з числа старших вихованців новачкам, молодшим вихованцям та тим, хто потребує додаткового піклування, допомоги та контролю за поведінкою.

Прес-центр сприяє формуванню суспільної думки. Саме з нього може починатись організація системи самоврядування. Прес-центр висвітлює події, які відбуваються у повсякденному житті дитячої спільноти, організує референдуми для обговорення законів, виявляє ставлення до діяльності керівних органів та окремих керівників, організує вибори органів самоврядування.

Педагогічний колектив разом із дитячими органами самоврядування здійснює загальне керівництво життям дітей і дорослих.

Важливу роль в організації життєдіяльності вихованців та їх соціалізації може відігравати Велика батьківська Рада, до складу якої можуть входити

співробітники виховного закладу, представники громадськості, церкви, благодійних організацій і фондів, підприємці. Велика батьківська Рада разом із педагогічним колективом дбають про те, щоб наблизити життя вихованців до родинного, компенсувати відсутність батьківської опіки, сприяти контактам дитячого закладу із суспільством. Все це буде сприяти перетворенню дитячого інтернатного закладу на відкриту соціально-педагогічну систему.

Загальні збори є вищим органом у системі самоврядування закладу, але щоб досягти дійсно демократичного рівня у їх проведенні та знайти конструктивні шляхи вирішення важливих питань, треба докласти багато зусиль і діяти поступово.

Висновки.

1. Процес соціалізації особистості відбувається під впливом середовища, його природних та соціальних умов. Адаптація розглядається як інтегративний показник стану людини, відображаючий його можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття оточуючої дійсності, адекватна система відносин і спілкування з оточуючими, здатність до праці, освіти, організації дозвілля, до самообслуговування. Однією з умов успішної соціалізації та соціальної адаптації особистості є її життєва компетентність.

2. Формування життєвої компетентності особистості дітей та підлітків є складним процесом, у результаті якого школярі здобувають знання, вміння та соціальний досвід, необхідний для успішної соціалізації та інтеграції у суспільство. На процес формування життєвої компетентності дітей та підлітків впливають такі основні фактори, як соціокультурний фактор, «спільнота», «Я сам».

3. Процес соціалізації та соціальної адаптації випускників виховних закладів державної опіки для дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківської опіки, передбачає вирішення сукупності завдань у сфері самосвідомості (особистісне і професійне самовизначення, формування образу своєї статевої ролі та образу партнера), формування життєвої компетентності та соціально відповідальної поведінки (впровадження в освітній процес спеціальних

програм, спрямованих на опанування соціальними знаннями, вміннями та навичками, формування компетентності в організації власної діяльності, відносинах між людьми, соціального самоконтролю та самоаналізу), побудова системи цінностей як орієнтирів особистої поведінки), у сфері спілкування (формування незалежності від дорослих, здатність встановлювати відносини незалежності та взаємозалежності), в сфері діяльності (розширення сфери самостійності та компетентності).

Літератури

1. Абдюкова Н. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка. / Н.Абдюкова. – Автореф. канд.психол. наук. – К., 2000. – 16 с.
2. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) / С. Бадора – Дис.... докт. пед.наук. – Івано-Франківськ, 2000. – 395 с.
3. Бондаренко Ю. Життєва компетентність вихованців закладів інтернатного типу / Ю.Бондаренко// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Запоріжжя, 2009. – №2. – С. 52–56.
4. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний збірник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К.: «Богдана», 2003. – 520 с.
5. Зверєва І. Д. Розробка та впровадження програм з навчання життєвим навичкам: міжнародні і вітчизняні підходи.// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 53–57.
6. Куєвда В. Основи соціалізації у виховному процесі / В. Куєвда // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності / За ред. А. Капської. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 11–20.
7. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.

8. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.–метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.2: Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

9. Мой мир – твой мир : метод. пособие для преп. курса «Социальные компетенции» / С. И. Гудзовский и др. (авт.–сост.); – Самара; Профи, 2001. – 41 с.

10. Мудрик А. Социальная педагогіка / А. Мудрик. – Академия, 1999. – С. 36–37.

11. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу: метод. рек. / Упоряд. О. Антонова-Турченко. – К.: РНМК, 1992. – 264 с.

12. Яшук І. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України / І. Яшук- Дис.... канд.. пед. наук. – К., 2001. – 190 с.

References.

1. Abdyukova N. Psyholohichni osoblyvosti socializacii suchasnoho pidlitka: avtoref. dys. kand. psyhol. nauk / N. Abdyukova – Kyiv, 2000. – 16 p.

2. Badora S. Teoriya i praktika vyhovannya v opikuns'komu seredovyshi (na materialah Polshi) / S. Badora – Dys...dokt. ped. nauk. – Ivano – Frankivs'k, 2000. – 395 p.

3. Bondarenko Yu. Zhyttjeva kompetentnist vyhovanciv zakladiv internatnogo typu / Yu. Bondarenko// Pedahohyka formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshiy i zahalnoosvitniy shkoli. Zaporyzhzhya, 2009. – № 2. – pp. 52–56.

4. Zhyttjeva kompetentnist osobystosti: Naukovo-metodychny zbirnyk/ Za red. L.V. Sokhan, I.G.Yermakova. – K., «Bogdana», 2003. – 520 p.

5. Zvereva I.D. Rozrobka i vprovadzhennya program z navchannya zhyttjevim navychkam: myzhnarodni i vytchyznyani pydhodi / I.D. Zvereva // Praktychna psykholohiya ta social'na robota. – 2004. – №2. – pp. 53–57.

6. Kuevda V. Osnovy sotsializacii u vykhovnomu procesi/ V. Kuevda // Profesiyna pidgotovka studentiv pedagogichnyh institutiv do vyhovnoi diyalnosti/ Za red. A.Kapskoi. – K.: IZMN, 1996. – pp. 11–20.
7. Langmejer Y. Psihicheskaya deprivaciya v detskom vozraste/ Y.Langmejer, Z.Mateychek – Praga: Avitsenum, 1984. – 334 s.
8. Mystectvo zhyttjetvorchosti osobystosti : Naukovo-metodychny posibnyk: U 2 ch./ Red. rada: V.Doniy, G.Nesen,L. Sokhan, I.Yermakov ta in. – K.: IZMN, 1997. – Ch.2. – 936 p.
9. Moy mir – tvoy mir: metod. posobiye dlya prep. kursa «Socialnye kompetencii» / S.Gudzovsky i dr. (avt.-sost.); – Samara: Profi. 2001 – 41 p.
10. Mudryk A. Socialnaya pedahohyka / A.Mudryk. – Akademiya, 1999. – pp. 36–37.
11. Psyhologichni osoblyvosti rozvytku osobystosti dytyny v umovah internatnogo zakladu: Metod. rek./ Uporyadnyk O.Antonova-Turchenko. – K.: RNMK, 1992. – 264 p.
12. Yashuk I. Formuvannya zhittjevoi kompetentnosti osobystosti starshoklasnykiv zagal'noosvitnih shkil Ukrainy / I.Yashuk – Dys. kand. ped. nauk. – K., 2001. – 190 p.

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

СЛУЦЬКИЙ Я. С.

*завідувач навчально-виробничих практик, викладач англійської мови,
кандидат педагогічних наук, Донбаський державний коледж технологій та
управління, e-mail: yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com*

У розділі надано характеристику категоріям «компетенція» та «компетентність». Висвітлено зміст основних компетенцій, необхідних молодому спеціалісту для формування професійної компетентності та практичні аспекти, що сприяють їх розвитку. Окреслено перспективи подальших досліджень феномену компетенцій, а саме: навчально-методичного забезпечення щодо розвитку компетенцій, порівняння якості їх розвитку за кордоном та у соціально спрямованих закладах України тощо.

Ключові слова: компетенція, компетентність, мовний / комунікативний контакт, соціокультурна взаємодія, невимушене спілкування, самоаналіз, планування діяльності, візуалізація, лідерство.

The article deals with the problem of competency development in the process of youth competence formation. It is proved that the categories competency and competence have different conceptual essence and we should understand it like two different terms. Thus, the term competency was characterized as a set of knowledge and skills, which change according to the type of competency. The term competence was characterized as the ability qualitative problems solving in the working process due to the development of intellectual level. For the formation of young specialist competence the development of basic competencies is needed such as linguistic, socio-cultural, interpersonal, organizational, educational and leadership. We found the practical aspects that help to develop the main competencies: linguistic

competency (using at lessons the so-called unprepared communication), socio-cultural (studying the peculiarities of foreign language), interpersonal (if you know how to establish a communicative contact), organizational (in the ability of understanding, preventing and solving the problems), educational (in the ability of self-analysis conducting), leadership (of having the psychological resistance to the stressful situations).

Key words: competency, competence, linguistic / communicative contact, socio-cultural interaction, unprepared communication, self-analysis, activity planning, leadership.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Система сучасного українського та міжнародного соціуму передбачає наявність у майбутніх фахівців певного роду характеристик, які зможуть забезпечити їх ефективну діяльність, спрямовану на розвиток держави. Таким чином, метою сучасної освіти є розуміння основ формування таких елементів як компетенції, що сприятиме становленню молодих фахівців як повноцінної одиниці, конкурентоспроможної на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Актуальність даної проблеми підтверджується наявністю відповідної законодавчої бази України, а саме: Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), яка є основою трансформування вітчизняної освіти, беручи до уваги важливість набуття особистістю компетентності, як необхідної складової професіоналізму.

Дослідженнями як терміна «компетенція», так і різновидів даних навичок займалися в різні роки дослідники з різних держав. Так, автором досліджень, які стали основою розгляду такого феномену, як компетенції, заведено вважати

Н. Хомського, американського вченого, висновки якого і дозволили визначити дане поняття.

Категорії «компетенції» та «компетентності» розглядали у своїх працях Д. Хаймс, М. Головань, О. Кучай, Н. Перевознюк, Г. Руденко та ін.

Увага вчених приділялася також вивченню різних компетенцій, в тому числі комунікативних (М. Успенський, М. Баранов, В. Капінос, М. Халідей, В. Ван-Калик, Г. Лещенко, Т. Щербан, В. Павлов, Г. Богин, А. Богуш, С. Бондаренко), соціокультурних (А. Маслоу, Дж. Равен, А. Печчеї), лідерських (В. Врум, Г. Герт, П. Лоуренс, Д. Гоулман, А. Кoen, Д. Адаір, Д. Колен, М. Мерфі, В. Розенбах, Р. Тейлор).

Українські дослідники також не обійшли стороною проблему компетенцій та їх формування. Вітчизняні вчені приділяли увагу компетенціям комунікативного плану (І. Кочан, Н. Захлюпана, А. Капська), соціокультурного спрямування (М. Євтух, Н. Склярєнко, В. Сухомлинський, Л. Голованчук, В. Сафонова, Н. Бориско), лідерства (А. Алексюк, В. Онищук, Я. Рєзник, Е. Юдіна, О. Романовський, О. Маковський).

Формулювання цілей (постановка завдання). Проведений історіографічний аналіз дозволяє зробити висновок, що проблемі формування компетенцій для становлення якісної компетентності особистості не приділялося належної уваги як в дослідженнях закордонних, так і вітчизняних вчених. Таким чином, мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати та розкрити основні компетенції, необхідні для формування компетентності молоді та виділити практичні складові, що сприяють розвитку компетенцій.

Відповідно до мети дослідження, визначено такі **завдання**:

1. На основі комплексного аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми формування компетенцій схарактеризувати ключові поняття дослідження «компетенція» та «компетентність».
2. Розкрити зміст основних компетенцій, необхідних для формування компетентності особистості.

3. Визначити складові практичного характеру, необхідні для розвитку компетенцій.

Для досягнення поставленої мети та вирішення зазначених завдань, застосовувався комплекс **методів дослідження**: *теоретичних* – аналіз і синтез теоретичного матеріалу закордонних та вітчизняних вчених для проведення порівняльної характеристики різних наукових висновків з досліджуваної проблеми; *систематизації та узагальнення* – для формування висновків до проведеного теоретичного аналізу; *емпіричних* – обсерваційні (спостереження, самоспостереження) для визначення ступеня розвиненості компетентності у молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

1. Визначення категорій «компетенція» та «компетентність»

Молодий фахівець, який проводить діяльність в сучасному суспільстві, повинен володіти не кваліфікацією, яка все більшою мірою стає елементом, що стримує особистісний розвиток, а набором компетенцій, які є більш гнучким і здатним до швидкого трансформування аспектом професіоналізму. Так, І. Яненкова стверджує, що сучасний глобалізований світ «змушує шукати механізми переходу від оцінки кваліфікації як ступеня володіння виробничими навичками до оцінки компетенцій» [16, с. 303], що складаються з якостей ділового та особистісного характеру. Може скластися помилкова думка, що «компетенція» та «компетентність» трактуються як єдине поняття для визначення знань, умінь та навичок особистості. Однак, дані категорії є взаємопов'язаними, але їх об'єднання в одне ціле буде помилковим. Тому, для розуміння того, як компетенції формуються і відбувається становлення компетентної особистості, нам необхідне чітке їх визначення. Так, енциклопедія освіти визначає компетенцію як «вимогу до освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [6, с. 409]. Тобто, в даному випадку, компетенція визначається як комплекс знань, умінь та навичок, які сприяють ефективній діяльності особистості в конкретному

напрямі. Підкреслюється саме необхідність компетенцій для виконання діяльності певного роду, а не розвитку особистості в цілому. Однак, не можна повністю погодитися з цим визначенням. Так, особистість, що володіє компетенціями, дійсно може їх застосовувати щодо тієї роботи, для якої вони призначені (наприклад, компетенції комп'ютерного плану), проте, навіть такі форми навичок можуть бути використані в процесі повсякденного життя. Ті ж комп'ютерні компетенції можуть бути застосовані не тільки конкретно до діяльності з комп'ютерною технікою, а й у випадках надання особистістю теоретичного матеріалу даної тематики іншим (мається на увазі освітня діяльність). У такому випадку, комп'ютерні компетенції отримують інший спосіб застосування, теоретичний, що трохи незвично, беручи до уваги їх початкове практичне призначення. Що стосується інших компетенцій, загального, а не професійно спрямованого плану, в такому випадку ми взагалі не можемо говорити про конкретні сфери діяльності, тому що наприклад компетенція соціокультурного зразка може бути використана як при відвідуванні інших держав для налагодження міжкультурного контакту, так і при роботі з біженцями, що мають відмінну культурну модель (що є актуальним, останнім часом, в ряді європейських держав). Таким чином, не можна відносити поняття компетенції до діяльності конкретного напрямку, тому, вважаємо представлену характеристику такою, що не у повному обсязі показує природу даного феномену.

У свою чергу, Новий тлумачний словник української мови характеризує компетенцію у якості «доброї обізнаності із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [13, с. 305]. В даному випадку, характеристика є також не цілком коректною. По-перше, не можемо не погодитися, що компетенція передбачає обізнаність, що породжується знаннями, які формуються, вміннями і навичками, тому що при використанні, наприклад, організаторської компетенції, особистість усвідомлює принципи, що лежать в основі організації якісно вибудованого процесу діяльності. По-друге, не зовсім зрозуміло, як компетенції, що є набором певних навичок (в

залежності від виду компетенції) співвідносяться з повноваженнями організації або навіть особистості. Адже повноваження не передбачають володіння навичками різних типів. В даному випадку, можна припустити використання лідерських та організаторських компетенцій щодо особистості, але виникає питання, як, наприклад, мовна компетенція пов'язана з повноваженнями організації як неживого формування та взагалі компетенція може бути сформована у організації або установи?

Таким чином, виходячи з не цілком точних характеристик компетенції (як феномену, що має можливість формування тільки у живої особистості), визначаємо поняття компетенції, як *набору знань, умінь і навичок, що змінюється відповідно до виду компетенції*.

Що стосується компетентності, В. Борисенко тлумачить її як «здатність ефективно використовувати набуті знання в професійній діяльності, спілкуванні, як обізнаність, володіння професійною мовленнєвою компетенцією тощо» [3, с. 20]. З даною характеристикою також не можемо повністю погодитися. Викликає питання визначення компетентності як мовної компетенції професійного плану. Однак, існує безліч видів компетенцій (виділених дослідником К. Кулпом [18, с. 9]), тому вживання тільки мовної в розумінні ширшого явища компетентності є помилковим.

У свою чергу, С. Лейко надає досить повне визначення даним поняттям. Так, згідно з висновками дослідника, «компетенція є певним, заздалегідь визначеним, набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що проявляється в процесі практичної діяльності» [10, с. 133]. В даному випадку, компетентність характеризується як більш широке значення, ніж компетенція, тому що саме компетентність містить складові елементи компетенції, а також їх застосування при проведенні діяльності практичного плану.

Таким чином, у зв'язку з необхідністю авторської конкретизації поняття, розуміємо компетентність, як *уміння якісного вирішення утворюваних в процесі діяльності проблемних ситуацій, завдяки розширенню свого інтелектуального*

рівня, що призводить до виникнення ефекту спонтанності під час виконання діяльності.

Однак, розуміння визначення поняття компетенції без характеристики основних компетенцій, необхідних молоді для проведення ефективної та професійної діяльності, не сприяє усвідомленню суті компетентності.

2. Зміст основних компетенцій, як основи для формування компетентності молодого спеціаліста

З виділених К. Кулпом компетенцій, ми можемо виділити кілька основних, наявність або відсутність яких робить істотний вплив на інші компетенції. Так, нами були виділені:

1. Мовна компетенція (мовні навички є основним фактором можливості молоді взаємодіяти з соціумом, їх відсутність призведе до нерозуміння потенційного опонента (-тів) і поставить діяльність під загрозу);

2. Соціокультурна компетенція (сучасна професійна діяльність передбачає проведення роботи в інших країнах або з представниками іноземних держав, тому соціокультурна взаємодія є основним чинником розуміння опонента (-тів) у зв'язку з культурними відмінностями);

3. Міжособистісна компетенція (сучасний глобалізований світ складається з великої кількості контактів з громадянами інших держав. Варто не тільки володіти базовими принципами мови та соціокультурної взаємодії, молода особа повинна вміти спілкуватися, знаходити основу для комунікативного процесу, саме тому ця компетенція є важливим елементом у діяльності молоді);

4. Освітня компетенція (конкурентоспроможна людина має бути обізнаною у багатьох сферах. Це є одним з принципів формування компетентної особистості. Тому, розширення пізнань є складовою становлення та розвитку молоді);

5. Організаторська компетенція (діяльність, особливо за кордоном, потребує вміння організовувати свою діяльність та діяльність інших. Володіння

цією компетенцією призводить до більш ефективного та структурованого проведення роботи, що робить її більш якісною);

6. Лідерська компетенція (вміння проявляти лідерські якості є важливою складовою кваліфікованого спеціаліста. Тільки маючи якості лідера, молода людина може організувати повноцінно сконструйований процес діяльності оточення).

Компетенції мають першочергове значення для молоді. Тому що саме вони дозволять проводити діяльність у правильному напрямку із застосуванням необхідних умов для ефективного процесу взаємодії з певними особистостями або групами осіб для приведення того чи іншого виду роботи до позитивного результату.

Процес формування компетенцій зачіпає також і молодь, що закінчила навчання, тому що вона є тією групою, що входить у процес пошуку роботи. Для успішного працевлаштування фахівці повинні бути не просто кваліфікованими, а й володіти особистісними та професійними компетенціями. Мовна або комунікативна компетенція є одною з основних, тому що важко уявити будь-яку діяльність того ж соціокультурного або міжособистісного характеру, яка б була ефективною без проведення комунікативних дій.

Деякі дослідники відділяють мовну компетенцію від комунікативної. Так, Н. Лопатинська зазначає, що «мовленнєва компетенція є підґрунтям формування комунікативної компетенції» [11, с. 193]. Однак, на нашу думку, компетенції мовного і комунікативного характеру не мають значущих відмінних рис. Комунікація з опонентом неможлива без володіння якісними мовними аспектами, таким чином, дійсно, мовна компетенція діє, як основа комунікації. У той же час, виникає питання про можливість повноцінного вживання мовної компетенції без використання комунікативних вмінь. Чи можливо спілкування без комунікації? На наше переконання, спілкування є рівнозначним комунікації. Таким чином, не можемо в повній мірі погодитися з висновками Н. Лопатинської і вважаємо поняття мовної компетенції не як складової частини комунікативної компетенції, а як рівнозначне поняття.

Визначивши рівнозначність основних термінологічних елементів, нам необхідне розуміння комунікативної компетенції. Якісне визначення, на наш погляд, ми можемо знайти в дослідженнях Д. Хаймса, згідно з якими комунікативна компетенція характеризується як знання певного роду умов і виникаючих в процесі діяльності ситуацій, в яких здійснюється мовленнєвий акт [19, с. 54–59]. Дійсно, вміле використання навичок комунікативної компетенції робить можливим проведення ефективного процесу спілкування, в не залежності від наявності певного роду проблем. Таким чином, дана компетенція передбачає ознайомлення і розуміння ймовірних складнощів, що допомагає уникнути ситуації несподіваності проблем, тобто молода людина буде готовою до тих чи інших складнощів і буде розуміти, які комунікативні та інші дії застосовувати для нейтралізації негативного фактору.

При формуванні комунікативної компетенції необхідне розуміння наявності опонента, з яким, власне, і проводиться процес спілкування. Це підтверджується і висновками Л. Бордюк, в яких підкреслюється, що «комунікативний процес є двостороннім, оскільки передбачає наявність адресанта, тобто відправника повідомлення, та адресата, тобто отримувача цього повідомлення» [2, с. 54]. В даному випадку, ми бачимо взаємопов'язаність основних компетенцій і фактично неможливість повноцінного формування однієї без іншої. З цим висновком погоджується і М. Гавриловська, яка уточнює, що «без загальних компетенцій не можна розвивати й мовно-комунікативні компетенції» [4, с. 97]. Якщо комунікативний процес має відправника повідомлення і його одержувача, неможливо не використовувати в такому випадку навички міжособистісної компетенції, а також соціокультурної, якщо мова йде про представника відмінної від відправника культури, що в більшості випадків передбачає необхідність не тільки вивчення іноземної мови, а й уміння використання комунікативної компетенції в сукупності з даною мовою для проведення контакту міжкультурного рівня. Так, згідно з І. Потюк, «комунікативну компетенцію слід розглядати як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не

тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань і мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування» [14, с. 129]. Таким чином, знання іноземної мови не є гарантією проведення якісної комунікативної дії. Тільки наявність знання мови та сформована комунікативна компетенція є основою професійно поставленого спілкування.

Підкреслимо, що неможливо якісно вивчити іноземну мову не використовуючи живе невимушене спілкування. Таким чином, дуже важливо при навчанні молоді іноземній мові приділяти особливу увагу комунікативному аспекту. В теоретичній складовій отримуються базові знання, які потребують практичного закріплення, тому необхідно використовувати навчальні програми, що охоплюють не тільки заучування слів і правил іноземної мови, але й поглиблення в культурний аспект. Так, згідно з В. Коваль, практичний аспект компетенції комунікативного плану формують «мовні вміння в рецептивних (слухання і читання) та продуктивних (говоріння та письмо) видах мовленнєвої діяльності» [7, с. 170]. Таким чином, не варто робити особливий акцент на читанні текстів іноземною мовою, як єдиного елементу розуміння учнями мови, що вивчається. Необхідно, щоб вони також були здатні говорити та були ознайомлені з особливостями розмовної іноземної мови. В такому випадку, буде формуватися розуміння мови, а саме цей аспект є необхідним у формуванні комунікативної компетенції. Відповідно до твердження О. Шевчук, «коли мовець контролює своє мовлення, докладаючи певних інтелектуально-психічних зусиль, цілеспрямовано відмежовуючи норми однієї мови від іншої – свідомість програмуватиме не тільки зміст повідомлення, а й певну мовну модель» [15, с. 497]. Тому, вибудовування подібної моделі необхідне для позитивного використання комунікативної компетенції. У свою чергу, модель передбачає розуміння особистістю відмінних рис між іноземною мовою і його рідною, усвідомлення типових та інших відмінних аспектів. Тому, І. Кочан, визначає комунікативну компетенцію як «здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення» [9, с. 132].

им чином, розглянувши теоретичний аспект мовної (або комунікативної) компетенції ми можемо виділити практичну складову, необхідну для формування у молоді даних навичок, що сприятиме трансформуванню мовної компетенції та перетворення її в складову професійної компетентності особистості:

1. Необхідно використання на заняттях з вивчення іноземної мови навчально-методичного забезпечення, приділяючи увагу при цьому закордонним матеріалам, в тому числі для формування мовних навичок організацій міжнародного добровольчого спрямування. Це дозволить більш активно застосовувати на практиці не тільки різні методи для вивчення іноземної мови, а й приділяти належну увагу культурному аспекту країни мови, що вивчається.

2. Використання на підготовчих заняттях «випадкового спілкування», тобто не за підручником або методикою. Мається на увазі діяльність невимушеного спрямування.

3. Розмовна практика є найбільш ефективною дією для успішного формування комунікативної компетенції. Якщо мова йде про іноземну комунікацію, сьогодні існує безліч способів практики, без необхідності жити в країні мови, що вивчається; від спілкування за допомогою мультимедійних ресурсів до участі у волонтерських проектах міжнародного плану, де передбачається спілкування з іноземцями. Потрібно розуміти, що саме подібна практика сприяє появі ефекту «спонтанного спілкування», необхідного елементу формування комунікативної компетенції.

В процесі комунікації, особливо іншокультурної, важливим є правильна соціокультурна взаємодія з опонентом, тому з мовною компетенцією пов'язані інші, не менш важливі навички – соціокультурної компетенції.

Соціокультурні вміння є здатністю до виконання діяльності, в тому числі й комунікативного плану, здебільшого з представниками інших культурних течій. Дана компетенція має тісний зв'язок з мовною компетенцією, тому що є

основою для встановлення міжкультурного контакту. Тому, відповідно до твердження Р. Валєєвої, особистість, яка проводить процес міжкультурного спілкування, повинна володіти комунікативною компетенцією іноземної мови високого рівня [25, с. 176]. Тому що, недостатньо розуміти міжкультурні особливості, важливо вміти їх враховувати при проведенні спілкування.

Що стосовно визначення даної компетенції, дослідники не дають повноцінних і конкретних висновків з приводу саме соціокультурних навичок. Так, можна відзначити твердження Д. Тавара, згідно з яким «культурна компетенція – це сукупність форм поведінки, які об'єднуються в системі і дають змогу цій системі ефективно діяти в міжкультурних ситуаціях» [24, с. 1]. Однак, дане визначення не дає відповіді на питання саме соціокультурної компетенції і її взаємозв'язку з мовними навичками. Таким чином, ми можемо схарактеризувати дану компетенцію як комплекс соціальних і культурологічних установок, які сприяють формуванню вміння міжкультурної взаємодії під час комунікаційного контакту.

Соціокультурна компетенція не формується самостійно, це повинно відбуватися одночасно з вивченням, наприклад, іноземної мови. Так, за К. Долінською, «формування соціокультурної компетенції доцільно здійснювати в межах основної професійної підготовки, тобто в процесі навчання і у виші на тому наочному змісті, який складає основу майбутньої спеціалізації» [5, с. 144]. Тобто в процесі навчання необхідно створювати основу для вміння молоді спонтанно використовувати дану компетенцію при взаємодії з представником іншого культурного середовища. Однак, невірне трактування соціокультурної компетенції, може призвести до утворення так званої «помилкової компетенції», що має на увазі наявність знань про культуру тієї чи іншої країни, але повне нерозуміння і невміння використовувати при комунікації соціальні та культурні особливості, властиві конкретному середовищу. Даний висновок підтверджується визначенням, яке міститься в дослідженні Н. Божок, що «для формування соціокультурної компетенції потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так

звані фонові знання (background knowledge), тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни» [1, с. 49]. Таким чином, важливим є не ознайомлення із загальним культурним описом тієї чи іншої держави, а вивчення соціокультурних особливостей нації, елементи яких і повинні бути засвоєні молоддю за допомогою викладача для подальшого спонтанного використання в спілкуванні.

При подібному вивченні іноземної мови вдосконалюється саме мовне соціокультурне чуття. Для цього необхідне знання мовних умовностей, часто непримітних для особистості, котра не є носієм мови та не вдавалася в повноцінне мовне середовище. Однак, саме дані «мовні ритуали» дають можливість перейнятися внутрішньою частиною іноземної мови, аспектами (наприклад, культурними, традиційними), які і являють собою сутність усвідомлення культури іноземної мови.

Таким чином, виявивши сутність соціокультурної компетенції, представляється можливим визначення дій для її формування:

1. Вивчення іноземної мови, особливо англійської, яка є міжнародною, для отримання можливості проведення комунікаційного контакту;
2. Дослідження, вивчення і розуміння соціальних та культурних знань, не загального характеру, а таких, що є відомими тій нації, з представником якої проводиться спілкування.

Комунікація передбачає не тільки необхідність застосування соціокультурної компетенції. При спілкуванні відбувається контакт між співрозмовниками, тому важливим фактором є вибудовування правильного міжособистісного зв'язку, що представляється можливим при застосуванні міжособистісної компетенції.

Так, неможливе створення відповідної атмосфери для проведення повноцінного міжособистісного спілкування без володіння певною *поняттєвою та інформаційною складовими*. Не маючи даного роду ресурсного потенціалу, інтерес спілкування (якщо говоримо про один, окремо взятий процес розмови) проходить певні етапи – спершу це буде показова (а не

справжня) зацікавленість предметом розмови, далі різке падіння сприйняття обговорення і слідом – повільне згасання уваги й мотиваційного потенціалу співрозмовників, що призведе до негативного міжособистісного контакту з обох сторін.

Те ж можна сказати й про міжособистісний контакт з певною групою особистостей. Без підготовки до обговорення певного роду тематики, неможливе повноцінне спілкування. Тому, така складова успішного міжособистісного контакту, як знання тематики, за якою буде проводитися процес спілкування, має велике значення.

Важливим аспектом є *мовний чинник*. Адже не всі жителі навіть цілком розвинених держав володіють англійською мовою. Якщо говорити про представників держав, для яких англійська є рідною мовою, то проблем з цим пунктом виникнути не повинно. Однак, інколи діяльність необхідно проводити в іншомовних державах, тому питання комунікації, в такому разі, виходить на перше місце. Якщо спеціаліст не матиме можливості проводити комунікаційну діяльність з громадянами, його робота стане неефективною.

Тому, необхідно або проводити свою діяльність у спеціальних установах, де англійська мова не є перешкодою для виконання діяльності (прикладом можуть служити мовні школи, університети, приватні та державні організації), або ж вивчати мову країни, в якій передбачається проведення роботи. Це дозволить провести більш високу міжособистісну комунікацію. Очевидно, що в короткий проміжок часу оволодіти новою мовою складно, проте вивчення загальних граматичних, фонетичних та словникових аспектів поряд із зануренням у мовне середовище, безумовно надасть позитивний ефект.

В іншому випадку, молода особа буде сприйматися особистостями, з якими буде проводитися міжособистісна взаємодія, у якості чужого об'єкту, якому нема потреби сприяти в його діяльності. Що, у свою чергу, призведе до недовірливого рівня комунікаційних процесів, а далі до неефективного робочого процесу і невиконання завдань.

Суттєвим фактором можна вважати *відмінність у релігійних поглядах* зі своїм опонентом. Таким чином, необхідне створення позитивного враження про себе шляхом пояснення свого небажання до посягання на релігійні чи культурні цінності нації тієї або іншої держави. Важливо підкреслити, що саме релігійний аспект є одним з найважливіших при міжособистісній взаємодії, особливо, при діяльності в поселеннях бідного типу (наприклад, при виконанні діяльності волонтерського плану) з яскраво вираженою релігійною складовою, яка є їх історичною сутністю. В іншому випадку, весь процес налагодження міжособистісних відносин матиме негативний результат.

Важливо володіння й іншими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для повноцінної міжособистісної взаємодії. Молода людина повинна володіти знаннями не тільки у сфері виключно своєї діяльності, але і в плані однієї, конкретно взятої розмови.

Також варто звернути увагу на важливість такого аспекту, як *менталітет*. Очевидно, що проводячи діяльність з особистістю іншого культурного шару, необхідно, певною мірою, вжити спроб зрозуміти особливості громадян держави, в якій проводиться діяльність. Безумовно, дані пізнавальні функції неможливо здійснити в невеликому проміжку часу, відведеному на перебування в тій чи іншій країні. Однак, необхідно зрозуміти хоча б деякі аспекти національної ідеї країни. В цьому випадку, ми бачимо важливість «фонових знань» у формуванні соціокультурної компетенції.

Таким чином, звернемо увагу на аспекти, необхідні для формування міжособистісної компетенції:

1. Знання принаймні базових принципів мови іноземної держави (для цього необхідне використання відповідного навчально-методичного забезпечення);
2. Знання особливостей культурного характеру для проведення якісного міжособистісного контакту;
3. Саморозвиток молодих фахівців (формування в собі умінь встановлення комунікаційного контакту, підтримки розмови, тощо).

Професіоналізм передбачає не тільки вміння провести комунікаційні дії, але і посилити їх, проаналізувавши допущені помилки в минулому, таким чином проводячи регулярне вдосконалення своїх навичок. Для цього необхідне формування освітньої компетенції.

Так, при спілкуванні в процесі професійної діяльності можуть мати місце проблемні ситуації, які вимагають негайного вирішення для продовження подальшої взаємодії з опонентом в позитивному аспекті. Таким чином, необхідно вміти приймати єдине правильне рішення в складних ситуаціях, коли, можливо, немає часу спитати поради. Саме вміння діяти швидко і правильно, призводить до більш високого рівня усвідомленості своїх вчинків та вмінні їх аналізувати для процесу пошуку помилок, виправлення яких допоможе у майбутньому більш адекватно реагувати на нестандартні ситуації. Розуміння і, головне, прийняття молоддю даних істин надасть можливість встановлення програми всього життя особистості в цілому. А виправлення допущених в процесі діяльності помилок допоможе роботі програми без збоїв.

Варто відзначити, що повноцінного контакту з особистістю іншої культури та залученої до протилежної релігійної конфесії, за нетривалий проміжок часу взаємодії, не може відбутися. Однак, варто використовувати можливості для зменшення впливу такого негативного аспекту, як процес несприйняття особистості опонента, що має протилежний і чужий набір думок, переваг та вірувань. До даного пункту можна віднести й *здатність організації свого вільного часу*, який необхідно проводити, підвищуючи свій професійний рівень, освоюючи культурологічну картину держави, в якій, або з представниками якої проводиться діяльність.

До того ж, дії, що передбачають виправлення можливих неправильно запланованих деталей, можуть бути більш продуктивними при їх виконанні не в реаліях спонтанної та, в деяких моментах, неконтрольованої ситуації, а заздалегідь, що дозволить збільшити ефективність процесу виправлення помилок. У підсумку, система планування буде більш продуктивною і спричинить більш якісний рівень виконання того чи іншого роду завдання, що,

певною мірою, ускладнюється при відсутності системи планування або ж при плануванні протягом самого процесу діяльності, або при плануванні недостатнього рівня з наявними недоліками деталізації процесів вирішення основоположних проблем, які являють собою основні аспекти, вирішення котрих призведе до повноцінного та ефективного виконання того чи іншого завдання.

Необхідно також врахувати такий фактор, як *аналіз*. Саме володіння умінням правильно проводити дії аналізу тієї чи іншої ситуації, дозволить молодому спеціалісту більш точно продумувати й вибудовувати шлях своїх подальших дій. Тому що помилка в аналізі може призвести до процесів, що нанесуть деяку ступінь шкоди всій вибудованій системі діяльності спеціаліста. Тому навіть заздалегідь спланована діяльність не може виконувати свої повноцінні функції без адекватного планування.

Однією з особливостей даної навички є те, що володіння нею має на увазі вміння *працювати зі статистичними даними*. Статистика не становить кінцевого твердження, яке не підлягає критиці та не може бути, в деяких випадках, змінене в цілях творців тієї чи іншої статистичної інформації. Однак, помилково вважати, що абсолютна зневага даними статистичного плану буде надавати позитивний вплив на процеси підготовки до діяльності й самої діяльності. Тому, статистика вимагає розгляду, вивчення та аналізування, проте, безумовно, кінцевий результат (тобто остаточне рішення) повинен приймати виключно молодий спеціаліст. Таким чином, статистика всього лише дає певну фундаментальну інформацію, невелику основу, але для будівництва подальшої діяльності саме такого роду основа може мати позитивне значення.

При проведенні процесу комунікативної взаємодії дуже важливо якісно *подати необхідний матеріал*. Незалежно від того, до кого спрямоване таке звернення, до однієї особи або до групи осіб, необхідне використання сучасних засобів візуалізації своєї промови.

Таким чином, необхідно адекватно підходити до того чи іншого роду презентації матеріалу і використовувати сучасні ресурси для підтримки свого

виступу, для підвищення його якості шляхом візуалізації, але не наповнювати увагу особи або осіб надмірним заміщенням мовця інформаційною заставкою. Отже, мультимедіа ресурси повинні бути частиною діяльності молодого спеціаліста, але не заміщати її собою. Недопущення даних процесів є важливим завданням у діяльності. Однак, все ж, інформаційні ресурси надають неоціненну допомогу як в процесах підготовки, так і в процесах комунікації, що, у свою чергу, робить діяльність більш ефективною з точки зору «постійної присутності», коли з необхідною людиною можливо візуально зв'язатися у будь-який час. Це, безумовно, розширює спектр роботи та сприяє більш якісному виконанню поставленої мети.

Таким чином, одним із завдань сучасного молодого спеціаліста є формування в собі вміння повноцінного використання сучасних ресурсів. Тільки в такому разі, процес не тільки, певною мірою, стане більш осучасненим, але і дозволить розширити територію поширення діяльності. Тут не мається на увазі територія, як відстань, під територією розуміється, наприклад, навчальна аудиторія; в цілому будь-який майданчик, здатний допомогти донести певну думку. Однак не варто забувати, що надмірне захоплення візуалізацією буде негативно позначатися на процесах сприйняття самого спеціаліста.

Молодь повинна вміти *перебудовуватися*, вливаючись в культуру іншого середовища, до якого вона не має адаптації. Необхідно поводитися з людьми іншої культури в іншому форматі, зробити спробу зрозуміти їх систему мислення для ефективного впровадження та якісного проведення своєї діяльності. Тому, регулярне самовдосконалення свого мислення і поведінки надасть можливість продуктивної діяльності й зробить більш легким процес культурної адаптації.

Очевидно, що чим більшою кількістю іноземних мов володіє молода людина, тим швидше вона зможе провести таку культурну перебудову. Знання тільки лише англійської мови, безумовно, спрощує діяльність, тому що англійська є мовою міжнародного спілкування. Однак, рівень спеціаліста

підвищується з кількістю наявних у нього знань мов інших національностей. Таким чином, молодь матиме можливість більш якісного і швидкого процесу адаптування до іншої культури, що призведе до поліпшення якості всього процесу роботи в цілому.

Самовдосконалення не може обійти стороною розвиток духовних та інтелектуальних якостей особистості, розвиток емоційної складової, тому що сучасна діяльність має на увазі регулярні прояви емоційної напруги. Розвиток *емоційного чинника*, що призводить до підвищення свого емоційного стану в позитивній якості, має якщо не першорядну, то важливу роль. Так, без відповідного емоційного наповнення, продуктивний процес діяльності або сповільниться, або зовсім буде позбавлений ефективності. Таким чином, необхідна постійна модернізація своєї культури мислення та поведінки. Отже, молодий фахівець повинен усвідомлювати що він означає для світу, хто він є в процесі підвищення якості життя громадян, для чого він бере участь або прийняв рішення працювати саме у тій чи іншій сфері діяльності. Відповіді на подібні питання змушують прийти до розуміння, що обрана діяльність є покликанням, а не просто роботою; необхідністю, а не просто виконанням будь-яких завдань.

В освітній компетенції важливим елементом є навички планування та аналізу (містять певні елементи вміння планування, що є фактором послідовної моделі проведення діяльності, тому що при проведенні процесів планування з'являється можливість послідовного і заздалегідь продуманого, з можливістю виправлення ймовірних помилок, процесу роботи. І саме планування, як заздалегідь сконструйоване рішення певного виду завдання, дозволяє провести більш глибоку оцінку рівня проблеми, що підлягає вирішенню і вибудувати методи її вирішення у форматі чітко продуманого і розпланованого процесу).

Отже, можна виділити фактори, що сприяють формуванню освітньої компетенції:

1. Проведення молодим спеціалістом особистісного самоаналізу (з визначенням своїх можливих помилок та їх вирішення, що сприятиме більш ефективному реагуванню у нестандартних ситуаціях);

2. Знання культури іншої держави;

3. Вміння проводити планування своєї діяльності;

4. Вміння використовувати ефект візуалізації своїх мовних посилянь.

Всі компетенції, які необхідні молодому фахівцеві для формування професіональної компетентності, можуть стати марними при відсутності вміння правильно організовувати свій робочий процес. Таким чином, організаторська компетенція дозволяє створити основу для практичного застосування всіх вищезгаданих компетенцій.

Найчастіше ту чи іншу роботу необхідно виконати у визначені терміни, що, відповідно, ставить завданням активізацію всього потенційного ресурсу виконавців. Тому, в даному випадку, ефективним способом підвищення якості діяльності є вміння *активізувати ступінь діяльності інших* (окремих особистостей або груп). Способи подібної активізації різні для певних ситуацій і осіб. Тому, грамотний організатор повинен володіти відповідними знаннями про можливі для застосування методи активізації діяльності для кожного індивіда, з яким йому необхідно виконувати ту чи іншу діяльність. Неправильний вплив може призвести до зворотного процесу уповільнення діяльності, що ще більшою мірою ускладнить подальші спроби проведення процесів активізації. Отже, її необхідно проводити грамотно і, в деякому сенсі, непомітно для самих виконавців. Тому важливим фактором стає розвиток в особистості культури організації діяльності, що сприятиме вибудовуванню відповідної теоретичної системи з управління ситуацією. Так, згідно з Е. Камп'яну-Соня, «компетенція організаційного рівня є результатом існування та функціонування певної культури на основі системи управління, включаючи специфічну організаційну структуру» [17, с. 302].

У зв'язку з тим, що молодому спеціалісту доводиться часто стикатися з організаторськими завданнями, фактор *самовладання* повинен грати у нього

основну роль. Так, він не має права проявляти свої негативні емоції у зв'язку з можливими невдачами чи діями, що вплинуть на позитивний результат діяльності та повинен мати репутацію стійкої до емоційних потрясінь особистості.

Тому, на співбесідах, одним з найважливіших питань інтерв'юера є з'ясування рівня емоційної стійкості потенційного робітника, тому що можливий зрив загрожуватиме всьому процесу діяльності. Особливо це має значення для особистості, що займається організаторськими функціями. Адже вона, як керівник, повинна бути основою керованої нею групи, в іншому випадку, при демонстрації нездатності керувати своєю емоційною складовою, дана основа може стати фактором краху всієї поставленої місії.

Також варто враховувати здатність зацікавити підлеглого до виконання діяльності. Необхідне вміння знаходити оптимальний спосіб взаємодії з ним. Кожен індивід потребує певного до себе відношення, в іншому випадку його ефективність для загальної місії буде знижуватися через відсутність розуміння і прийняття його з боку керівництва, тобто організатора. Отже, правильний «підхід» є чітким фактором для розміреного процесу діяльності

Потреба в організації роботи групи осіб визначає важливу роль *комунікативної навички*. Адже повноцінна і продуктивна діяльність групи продиктована необхідністю активної участі в роботі кожного учасника. Випадання окремої особистості з процесу групової діяльності призводить або до процесів гальмування виконання певного завдання, або до неповноцінно виконаної роботи в кінцевому результаті, у зв'язку з відсутнім компонентом групового механізму. Тому, невміння роботи в складі групи, призводить до зриву діяльності всього колективу.

У свою чергу, комунікація у процесі організації групової діяльності призводить до необхідності постанови певних *вимог*. Так, дана риса організатора є показником того, істинним він є організатором чи ні. Адже не кожна людина здатна пред'явити вимогу іншій людині з приводу виконання відповідного завдання. Якості, що має особистість, в такому випадку, не

матимуть значення без уміння організатора отримати чітку відповідь від підлеглих щодо виконаної роботи.

Таким чином, вимогливість організатора має в собі два аспекти. Першим є контроль за діями виконавця (-ців) і за тим, щоб поставлене завдання було в термін виконано і не відхилялося від заданих умов. Тобто, організатор повинен припинити самодіяльність, якщо, звичайно, даний фактор не є необхідною умовою самої діяльності.

Другим є здатність дати адекватне зауваження, у разі виконання дій, що загрожують термінам або якості виконуваної діяльності. Саме тому, функція вимогливості має настільки важливе значення, що її ефективність прямо впливає на результат діяльності, негативний показник якої поставить під сумнів компетентність молодого спеціаліста.

Таким чином, визначимо фактори, що є основою формування організаторської компетенції:

1. Проведення комунікативної взаємодії;
2. Наявність знань про можливі проблеми, що можуть виникнути;
3. Вміння поважати думку інших, вимогливість до себе та інших, наполегливість.

Необхідно пам'ятати, що організаторським процесом ефективно може управляти лише особистість, що володіє певними лідерськими якостями, які і дозволяють їй проводити управління групою осіб. Тому, немає можливості виконувати свої професійні обов'язки для молодого спеціаліста не маючи лідерських навичок. Вони є певного роду основою для вдосконалення спеціаліста та приведення його до рівня лідера, здатного зробити необхідний, і найчастіше, вирішальний внесок у результат діяльності, що проводиться.

Однак, все залежить від індивідуальних особливостей окремо взятої особистості. Адже за наявності необхідних умов, навіть, в деяких випадках, за наявності сприятливих умов для становлення та розвитку лідерських якостей, одна особистість відчуває дані умови, інша не в змозі проводити подібний моніторинг ситуації. В іншому випадку, особистість, можливо, просто не має

бажання або ж не бачить для себе необхідності ставати лідером, віддаючи перевагу «слідувати», а не «вести». Знову повторимося, важливою складовою є індивідуальні здібності та, що важливо, прагнення особистості бути лідером. За твердженням П. Сиданмаанлакка, «лідерство – це в більшій мірі мистецтво, ніж наука: недостатньо знати, необхідно глибоко розуміти й мати достатньо досвіду, щоб реалізувати лідерство на практиці» [23, с. 150]. Тому можемо зробити висновок, що лідерство є більшою мірою не досліджуваним елементом, а таким, що здобувається особистістю з використанням практичної складової для отримання досвіду ведення лідерської діяльності. Саме *досвід* може бути істинним фактором розвитку лідерства.

У посібнику з розвитку лідерської компетенції зазначено, що «модель, що застосовується для розвитку лідерської компетенції, вимагає балансу навчальних заходів» [20, с. 8], але ми не можемо погодитися з даним висновком у зв'язку з тим, що вважаємо за неможливе формування лідерства за допомогою навчання. Звісно, деякі елементи лідерської компетенції можна утворити, але справжня лідерська основа є закладеною в особистості. Тому, якщо в людині є лідерські задатки, вона зможе їх розвинути, в іншому випадку це буде лише імітацією лідерства. Отже, молодий спеціаліст повинен мати хоча б мінімальний набір лідерських проявів, навіть якщо він не є виконавцем організаційних функцій. Це, насамперед, фактор його становлення, як індивіда з певним набором якостей, потенціал його особистісних ресурсів, які збільшуються у кількісному відношенні – інтелектуальному, психологічному, та є фактором розвитку особистості у професійному аспекті.

Варто розглянути наведені необхідні ресурси більш докладним чином. Так, *інтелектуальні навички* є важливою складовою лідерської компетенції. Адже саме вони впливають на прийняття відповідних в тій чи іншій ситуації рішень, від яких залежить певного роду результат. Саме дані навички лягають в основу всього процесу роботи, в тому числі й роботи з людьми. За їх сприяння відбувається виконання всього спектру поставлених завдань, роботи, рішення питань та проблем, що регулярно з'являються. До того ж, варто враховувати,

що особистість, яка володіє лідерськими якостями, повинна проводити як діяльність, так і роботу за рішенням супутніх проблемних ситуацій в нестандартному форматі. Так, на думку З. Норзаїлана, «на індивідуальному рівні, стратегічні лідери повинні мислити нестандартно» [21, с. 66]. Саме прийняття в особливих випадках нестандартних рішень притаманні особистостям з лідерським потенціалом і сприяють виходу зі скрутних ситуацій і продовженню діяльності.

Психологічні навички відносяться до аспектів витривалості спеціаліста, тому що при виконанні діяльності, фактор психологічної витривалості відіграє значну роль. Таким чином, проблеми, пов'язані з психологічним станом спеціаліста чинять негативний вплив на сам процес діяльності та взаємодію з колективом. Підтвердженням даного висновку може служити думка Р. Кортухової, що «важливе завдання лідера полягає в побудові міцних робочих відносин з іншими людьми» [8, с. 55].

Вольові ресурси також є аспектом лідерської компетенції. Формування лідера відбувається шляхом руху особистості вперед, не дивлячись на певні проблеми чи невдачі. Саме здатність подолання наявних проблем з найменшим для себе негативним результатом є так званою вольовою якістю. Уміння направляти свою увагу і необхідні сили на виконання конкретного завдання та активне прагнення до досягнення позитивного результату також є проявом вольових якостей особистості.

Ще однією особливістю лідера є *вміння відчувати ситуацію*. Так, можна ретельно виконувати свою роботу, досягати необхідних результатів, однак, часто саме володіння якістю бачення тієї чи іншої ситуації стає вирішальним компонентом у побудові необхідної для спеціаліста структури подальших дій. Тому А. Менечетті зазначає, що «володіння інтуїтивним баченням означає здатність здійснювати оптимальний вибір» [12, с. 90–92]. Це і є одним з ключових аспектів для лідера. Адже можна проводити ефективну і досить професійно вибудовану діяльність і не володіти інтуїтивним чуттям. Однак, в такому випадку, не можна говорити про повноцінного лідера. Таким чином, це

може бути просто короткочасне лідерство, підкріплене тільки лише деякими успішними рішеннями або результатами. Однак, це все має короткострокову перспективу.

Таким чином, лідерство являє собою комплекс чинників, які були сформульовані А. Райзене, «лідерство – це сукупність функцій, що охоплюють три фактори: лідера, його послідовників та умови, що продиктовані ситуацією» [22, с. 180]. Тобто, для дієвого прояву такого елемента компетентності особистості, як лідерство, необхідний власне лідер, його однодумці і ситуаційні умови, які можна схарактеризувати як проблемні ситуації.

Тому, для формування лідерства недостатньо розвитку і навчання певним якостям, важлива наявність лідерського потенціалу у молодого фахівця, в іншому випадку, лідерська діяльність буде мати обмежений характер, що знизить ефективність проведеної роботи.

Висновки. Дослідження було присвячене розвитку компетенцій, як сукупності знань, умінь та навичок особистості при формуванні компетентності молодого фахівця, здатного до ефективної взаємодії та діяльності в умовах сучасного соціуму та ринку праці.

Результати проведеного дослідження дозволяють говорити про досягнення поставленої мети та виконання завдань, що надає можливість прийти до наступних висновків:

1. Доведено, що категорії «компетенції» та «компетентності» мають різну понятійну сутність і не можуть бути одним цілим. Таким чином, поняття «компетенція» було схарактеризовано як набір знань, умінь та навичок, що змінюється відповідно до різновиду компетенції. У свою чергу, поняття «компетентності» було визначено як вміння якісного вирішення виникаючих в процесі діяльності ситуацій проблемного характеру, завдяки розвитку свого інтелектуального рівня, що сприяє створенню ефекту спонтанності під час проведення діяльності.

2. Визначено, що більшість компетенцій взаємопов'язані між собою, тому для формування компетентності молодого фахівця важливий розвиток

базових компетенцій, а саме мовної, соціокультурної, міжособистісної, організаторської, освітньої, лідерської.

3. Проаналізовано основні види компетенцій, а також виділені практичні аспекти, що сприяють формуванню та розвитку даних компетенцій, а саме:

- мовна компетенція – використання на заняттях з вивчення іноземної мови не підготовленого спілкування без використання завдань, що пропонуються навчальними посібниками для формування здатності до спонтанного спілкування; практика розмовного спілкування з носіями мови, що вивчається, з використанням як сучасних мультимедійних засобів, так і беручи участь у проектах, спрямованих на міжнародне співробітництво;

- соціокультурна компетенція – при розумінні особливостей мови (культурного і соціального плану), що вивчається, для розвитку мовного чуття;

- міжособистісна компетенція – при знанні мови опонента і здатності налагодити комунікаційний контакт, підтримувати розмову тощо з представником іншої культурної, соціальної, релігійної та інших систем;

- освітня компетенція – при вмінні правильного проведення самоаналізу з виявленням скоєних дій помилкового плану і пошуком рішень для вдосконалення своєї поведінки при наявності нестандартних ситуацій; використанні аспекту планування своєї діяльності й умінні застосовувати візуальні засоби для посилення своєї діяльності;

- організаторська компетенція – при вмінні розуміти, запобігати і, в разі необхідності, вирішувати виникаючі проблеми; вмінні знаходити та використовувати необхідний комунікаційний ефект для організації діяльності групи людей; здатності поважати думки інших, бути вимогливим до себе та інших;

- лідерська компетенція – за наявності ресурсів вольового плану та психологічної стійкості до стресових ситуацій; умінні відчувати ситуацію.

Дослідження не є вичерпним у всіх аспектах проаналізованої проблеми розвитку компетенцій в процесі формування компетентності молодого фахівця. Надалі необхідно звернути увагу на дослідження інших видів компетенцій, що

складають повноцінну конструкцію професійної компетентності; існуючих методик міжнародного та вітчизняного зразка для формування й розвитку компетенцій; порівнянню якості розвитку компетенцій в закордонних державах і організаціях та в українських навчальних закладах, а також соціально спрямованих установах тощо.

Література

1. Божок Н. О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови / Н. О. Божок, Л. В. Власенко // Наука і практика. – 2008. – С. 49–51.
2. Бордюк Л. В. Суть поняття компетенція в теорії міжкультурної комунікації / Л. В. Бордюк, А. В. Бордюк // Проблеми української термінології: зб. наук. пр. – Л.: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009. – 151 с.
3. Борисенко В. В. Теоретичні засади категорії «компетенція» / В. В. Борисенко // Педагогічні науки. – 2011. – Вип.96. – С. 20–29.
4. Гавриловська М. В. Значення змісту понять «мовна компетенція» і «комунікативна компетенція» в освіті майбутнього вчителя / М. В. Гавриловська // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип.9. – С. 95–100.
5. Долінська К. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / К. Долінська // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Професійна освіта – 2013. – №7. – С. 142–145.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Коваль В. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики / В. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – №5 (Ч.2). – С. 168–173
8. Котрухова Р. И. Эффективное лидерство и развитие лидерского потенциала современной молодежи / Р. И. Котрухова // Вестник Челябинского

государственного университета. Специальный выпуск. – 2009. – № 14 (152). – С. 54–58.

9. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. – друге вид., випр. і доп. / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

10. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз / С. В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип.4. – С. 128–135.

11. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього колекційного педагога / Н. А. Лопатинська // Актуальні питання колекційної освіти. – 2015. – Вип.5. – С. 187–197

12. Менечетти А. Психология лидера : 4-е изд. / А. Менечетти. – М. : Онтопсихология, 2004. – 253 с.

13. Новий тлумачний словник української мови [в 4-х томах] / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Т.2. – К.: Аконіт, 1999. – 912 с.

14. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід'ємна складова навчально-виховного процесу / І. Потюк // Молодь і ринок. – 2012. – №1(84). – С. 128–132.

15. Шевчук О. В. Мовна компетенція білінгвів / О. В. Шевчук // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2011. – Вип. XXIV. – Ч.2. – С. 491–499

16. Яненко І. Г. Організаційно-управлінські ресурси інноваційного розвитку економіки: методологія та практика: монографія / Ірина Георгіївна Яненко. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2012. – 380 с.

17. Campeanu-Sonea E. Organizational competence – a development framework / Eugenia Campeanu-Sonea, Adrian Sonea, Roxana Gabor-Supuran, Anamaria Muresan // Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society. – 2011. – Vol.6. – № 2. – P. 301–318

18. Culp K. Identifying Volunteer Core Competencies : Regional Differences / Ken Culp, Renee K. McKee, Patrick Nestor // Journal of Extension – 2007. – V. 45. – № 6.
19. Hymes D. Sociolinguistics and ethnography of Speaking Social anthropology and language – London, 1971. – 318 p.
20. Leadership Competency Framework. Development Guide. – Melbourne: Australian Catholic University, 2012. – 23 p.
21. Norzailan Z. Developing Strategic Leadership Competencies / Zumalia Norzailan, Shazlinda Yusof, Rozhan Othman // Journal of Advanced Management Science. – 2016. – Vol.4. – № 4. – P. 66–71.
22. Raisiene A. Leadership and Managerial Competences in a Contemporary Organization from the Standpoint of Business Executives / A.G. Raisiene // Economics and Sociology. – 2014. – Vol.7. – №3. – P.179–193.
23. Sydanmaanlakka P. Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations : diss. For the degree of Doctor of Philosophy // Pentti Sydanmaanlakka. – Helsinki, 2003. – 180 p.
24. Tawara D. Goode. Definitions of cultural competence / Tawara D. Goode. – Georgetown: Georgetown University Center for Child and Human Development – University Center for Excellence in Developmental Disabilities, 1995. – 7 p.
25. Valeeva R. Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Science Teachers Professional Competence / Roza A. Valeeva // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – №11(3) – P. 173–183.

References

1. Bozhok, N.O., & Vlasenko, L. V. (2008). Sotsiokulturna kompetentsiia pry vyvchenni inozemnoi movy [The sociocultural competence at foreign language learning]. *Nauka i praktyka – Science and practice*, 49–51 [in Ukrainian].
2. Bordiuk, L.V. & Bordiuk, A.V. (2009). *Sut poniattia kompetentsiia v teorii mizhkulturnoi komunikatsii* [The sense of term competence in the theory of

intercultural communication]. Lviv: Vyd-vo Nats. un-tu «Lvivska politekhnika» [in Ukrainian].

3. Borysenko, V.V. (2011). Teoretychni zasady katehorii «kompetentsiia» [The theoretical aspects of the category «competence»]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 96, 20–29 [in Ukrainian].

4. Havrylovska, M.V. (2011). Znachennia zmistu poniat «movna kompetentsiia» i «komunikatyvna kompetentsiia» v osviti maibutnoho vchytelia [The sense of terms «language competence» and «communicative competence» in the study of the future teacher]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical studying: theory and practice*, 9, 95–100 [in Ukrainian].

5. Dolinska, K. (2013). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak pedahohichna problema [The formation of sociocultural competence of future teachers of primary school as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky– The scientific bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 7, 142–145 [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Educational encyclopedia]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

7. Koval, V. (2012). Komunikatyvna kompetentsiia yak odne z kliuchovykh poniat lingvodydaktyky [Communicative competence as one of the key points of lingvodidactics]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – The problems of modern teacher training*, 5 (2), 168–173 [in Ukrainian].

8. Kotrukhova R. I. (2009). Effektivnoe liderstvo i razvitie leaderskogo potentsiala sovremennoy molodezhi [The effective leadership and the leadership potential development of the modern youth]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Spetsialnyy vypusk – The bulletin of Chelyabinsk State University. Special Edition*, 14 (152), 54–58 [in Russian].

9. Kochan, I.M. & Zakhliupana, N.M. (2005). *Slovnyk-dovidnyk iz metodyky vykladannia ukrainskoi movy [Dictionary-directory of the of the Ukrainian language teaching]*. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

10. Leiko S.V. (2013). Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist»: teoretychnyi analiz [The terms competency and competence: the theoretical analysis]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka – The pedagogical process: theory and practice*, 4, 128–135 [in Ukrainian].
11. Lopatynska N.A. (2015). Movna, movlennieva ta komunikatyvna kompetentsii u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv yak skladnyky fakhovoi kultury maibutnoho kolektsiinoho pedahoha [Language, linguistic and communicative competencies of university students as a components of professional culture of future collective teacher]. *Aktualni pytannia kolektsiinoi osvity – Actual questions of collective education*, 5, 187–197 [in Ukrainian].
12. Menechetti A. (2004). *Psikhologiya lidera [Liders Psychology]*. Moscow: Ontopsikhologiya [in Russian].
13. Yaremenko V.V. & Slipushko O.M. (Ed.). (1999). *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of Ukrainian language]*. (Vols. 1-4). Kyiv: Akonit [in Ukrainian].
14. Potiuk I. (2012). Komunikatyvna kompetentsiia yak nevidiemna skladova navchalno-vykhovnoho protsesu [Communacative competence as invisible component of pedagogical and educational process]. *Molod i rynok – Youth and market*, 1(84), 128–132 [in Ukrainian].
15. Shevchuk O.V. (2011). Movna kompetentsiia bilinhviv [Language competence of bilinguals]. *Aktualni problemy slovianskoi filolohii – Actual problems of Slavic philology*, 24, 491–499 [in Ukrainian].
16. Yanenkova, I.H. (2012). *Orhanizatsiino-upravlinski resursy innovatsiinoho rozvytku ekonomiky: metodolohiia ta praktyka [Organizational and managerial resources of economics innovative development: methodology and practice]*. Mykolaiv: Vyd-vo ChDU imeni Petra Mohyly [in Ukrainian].
17. Campeanu-Sonea, E., Sonea, A., Supuran, R.G., Muresan, A. (2011). Organizational competence – a development framework. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 6(2), 301-318.

18. Culp, K., McKee, R.K., Nestor, P. (2007). Identifying Volunteer Core Competencies : Regional Differences. *Journal of Extension*, 45(6).
19. Hymes, D. (1971). *Sociolinguistics and ethnography of Speaking Social anthropology and language*. London: Tavistock.
20. *Leadership Competency Framework. Development Guide*. (2012). Melbourne: Australian Catholic University.
21. Norzailan, Z., Yusof, S., Othman, R. (2016). Developing Strategic Leadership Competencies. *Journal of Advanced Management Science*, 4(4), 66-71.
22. Raisiene, A. (2014). Leadership and Managerial Competences in a Contemporary Organization from the Standpoint of Business Executives. *Economics and Sociology*, 7(3), 179-193.
23. Sydanmaanlakka, P. (2003). Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations. *Doctor's thesis*. Helsinki: Helsinki University of Technology.
24. Tawara, D. Goode. (1995). *Definitions of cultural competence*. Georgetown: Georgetown University Center for Child and Human Development – University Center for Excellence in Developmental Disabilities.
25. Valeeva, R. (2016). Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Science Teachers Professional Competence. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 173–183.

ЗДОРОВ'ЯТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ

ГРИГОРЕНКО Г.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання
спортивно-педагогічних дисциплін, ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»
e-mail g.v.grigorenco@ukr.net*

Визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, які полягають у розробці концептуальної моделі формування здоров'ятворчої особистості, структуруванні інтерактивного освітньо-оздоровчого соціуму закладу, розробці системи соціально-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності, комплексне впровадження яких створює постійно діючу ситуацію соціальної фасилітації, здоров'ятворчої мотивації, продуктивного формування здоров'ятворчої компетентності особистості.

Ключові слова: компетентність, здоров'я, структура, система, модель, формування, середовище, соціум, умова, розробка, загальноосвітній заклад, підлітки, соціально-педагогічна діяльність, технологія.

The work is deals with the problem of healthy creative competence forming in senior school pupils the solving of which is based on the analysis of theory and practice of competence approach towards the education of healthy creative personality in socially pedagogical activity in general educational establishments. The conception of «healthy creative competence» and «healthy creative competence approach» is formulated on the base of profound analysis of socially pedagogical

aspect. The forming of this competence is personally knowledgeable, purposeful and guided by socially valuable process which provides the productive forming of healthy creative senior school pupil's personality.

For the first time the socially pedagogical conditions of healthy creative competence forming of senior school pupils are grounded theoretically and experimentally verified. The conceptional model of healthy creative personality and the possibility of its implementation are worked out, the same as the complementary means which promote the situation of social facilitation while forming the healthy creative personality.

Keywords: competence, health, structure, forming, model, environment, social surrounding, condition, working out, general educational establishment, socially pedagogical activity, technology.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Глибокі політичні, економічні, культурні та соціальні зміни в державі продукують інтенсивний розвиток українського суспільства. В таких умовах особливого значення набуває оновлення системи освіти, забезпечення її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітніх просторах. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки пріоритетним завданням державної освітньої політики є формування здорового способу життя як складової виховання. Важливість формування здорового покоління молоді відображена також в нормативно-законодавчих документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні (XXI століття), Концепції «Нова українська школа», законах України «Про освіту», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Указі Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей», Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року» тощо. Зазначене

свідчить про необхідність збереження та зміцнення здоров'я молоді, виховання ставлення до здоров'я як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності.

Від так, перед загальноосвітнім навчальним закладом як провідним інститутом суспільства, стоїть завдання сформувати покоління молоді, яке буде здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, вміння та компетентності для успішної соціалізації. У такому сенсі особливого значення набуває формування такої компетентності особистості, яка б забезпечила ведення нею здорового способу життя, і як результат – соціальну самореалізацію індивіда.

Важливо зазначити, що формування здорової особистості учня підліткового віку у процесі діяльності загальноосвітньої школи визначається рівнем сформованості саме соціально значущих компетентностей, на засадах яких він ідентифікує себе як творця особистісної культури здоров'я. Сформовані компетентності дозволяють свідомо й творчо визначати та реалізувати стратегію власного життя, розвивати свою індивідуальність, продуктивно набувати та виконувати соціальні ролі, бути творцем особистісної культури здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Протягом останніх років вітчизняними вченими змістовно розглянуто теоретико-методологічні засади та соціально-педагогічні аспекти формування здорового способу життя молоді (О. Вакуленко, О. Галагузова, В. Горащук, В. Григоренко, Н. Зимівець, С. Омельченко, В. Оржеховська й ін.).

Феномен соціально-життєвої компетентності особистості в її соціальній самореалізації досліджено в працях таких вчених, як В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, А. Хуторської та ін. Сучасна наукова парадигма збагатилася працями, в яких ґрунтовно досліджено різні види компетентності, а саме: аутопсихологічну, інформаційну, методичну, емоційну, мовну (О. Бігіч, Ю. Варданян, Н. Гавриш, Н. Кузьміна, Л. Хоружа, О. Шиян та ін.).

Проведений теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень дає можливість констатувати, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал, але означена проблема формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у діяльності загальноосвітнього навчального закладу не була предметом спеціального соціально-педагогічного дослідження.

Від так, своєчасність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлена низкою суперечностей між об'єктивною потребою у формуванні здоров'ятворчої компетентності підлітків і недостатньою теоретичною й методичною розробкою змісту та засобів цього процесу; розвитком соціально-педагогічних форм виховання підлітків і недостатньою розробкою саме умов формування їхньої здоров'ятворчої компетентності.

З огляду на виявлені суперечності й науково-практичні потреби в їх розв'язанні, а також з урахуванням актуальності та стану висвітлення проблеми наукового вивчення, доцільності її розробки, нами було обрано вище зазначену тему нашого дослідження, яка входить до комплексної наукової проблематики, що вирішується в галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Формулювання цілей (постановка завдання). Мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці умов формування здоров'ятворчої компетентності як складової життєвої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до означеної мети, об'єкта, предмета нами були визначені наступні завдання: – проаналізувати стан дослідження проблеми формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; – обґрунтувати сутність та структуру здоров'ятворчої компетентності підлітків і критерії оцінки її сформованості; – розробити й обґрунтувати соціально-

педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі; – експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов становлення здоров'ятворчої компетентності учнів.

Об'єктом нашого дослідження є соціально-педагогічна діяльність загальноосвітнього навчального закладу.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Для досягнення мети був використаний системний комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез та систематизація для вивчення здоров'ятворчої компетентності як соціально-педагогічного феномену; порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування й конкретизація для визначення показників рівнів сформованості здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; емпіричні – педагогічні спостереження, опитування, анкетування, тестування, аналіз планів фізкультурно-оздоровчої, здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітньої школи; соціально-педагогічний експеримент для перевірки ефективності розроблених соціально-педагогічних умов та інноваційності виховних технологій формування в учнів здоров'ятворчої компетентності; статистичні – для опрацювання результатів, отриманих у процесі дослідно-експериментальної роботи використовувались методи математичної статистики.

Теоретичний аспект компетентнісного підходу: сутність і стан розробки.

Сучасна наукова парадигма містить достатньо великий фонд наукових знань та доробок щодо проблеми формування соціально значущих компетентностей, збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління у соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Українська науково-педагогічна спільнота у Концепції «Нова українська

школа» має чітке визначення понять «компетентність» – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» та «ключові компетентності» – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [2017]. У Концепції визначено також **десять ключових компетентностей, які повинні бути сформовані у учнів нової української школи, серед яких** соціальна та громадянська компетентності, екологічна грамотність і здорове життя.

Згідно аналізу наукових джерел з проблеми дослідження, особливу увагу привертають наукові доробки, в яких комплексно висвітлено різні аспекти проблеми формування життєвої компетентності дітей і молоді: умови формування соціальної компетентності старшого підлітка (М. Докторович); формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл (І. Ящук); формування культури життєвого самовизначення старшокласників (Т. Цюман) й ін.

В контексті наукових поглядів та розуміння соціальної сутності життєвих компетентностей людини такі вчені, як В. Андрющенко, В. Войтов, О. Локшина, О. Овчарук аргументовано довели, що поняття компетентності визначається, як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу на основі сталих знань, навичок, вмінь та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції професійно-трудової практики [19, с. 20–21].

Ключові компетентності становлять основний набір найголовніших понять і категорій соціальної практики, які мають бути деталізовані в комплекс знань (когнітивний аспект), навичок і вмінь (праксіологічний аспект), цінностей (аксіологічний аспект), ставлення та мотивації діяльності (мотиваційно-потребнісний аспект) за навчальними галузями, життєвими сферами

особистості, які системно моделюються в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу[5, 6, 11, 21].

Соціально-педагогічна категорія «компетентність» відображає сучасні системні вимоги до результатів освітньої практики суспільства, розвиток якого орієнтується на духовно-економічні цінності успіху. Означене поняття виникло в США, які в період XX століття інтенсивно формували філософію успіху в соціально-економічному розвитку країни. Саме успішна професійна діяльність в цих історичних умовах розглядалася суспільством як основний критерій соціальної ефективності освіти, яка забезпечує формування у людини фахової компетентності у формі здібностей продуктивно діяти на основі одержаних знань, ефективно розвивати та реалізовувати життєвий досвід особистості.

Оптимальне співвідношення знань, життєвого досвіду людини в процесі освітньої діяльності забезпечувало ефективне формування таких складових соціальної компетентності, як абстрактне мислення, самооцінка, саморефлексія, професійно-трудова ідентичність, спілкування, взаємодія, критично-конструктивне мислення, знання-інструменти для вирішення життєвих проблем [11, с. 279–280].

У роботах Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанової, І. Трубавіної, С. Харченка й ін. змістовно розглянуто теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної роботи з підлітками. Не менш значущими для нашого дослідження виявилися наукові розвідки вчених О. Вакуленко, О. Галагузової, Н. Зимівець, С. Омельченко, В. Оржеховської, які присвячено соціально-педагогічним аспектам формування здорового способу життя молоді.

Сучасні соціально-економічні тенденції удосконалення системи національної освіти обумовили визначення науково-педагогічною спільнотою України низки ключових соціально-життєвих компетентностей, які повинні формуватися в умовах соціально-педагогічної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з актуальністю та складністю цього соціально-педагогічного завдання О. Овчарук констатує, що «очікування суспільства,

спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний соціальний, духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички, духовність та соціально-життєві, оздоровчі компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя» [12, с. 14].

Дефініцію «ключові соціально-життєві компетентності» підлітка ми розуміємо як рівень підготовленості в когнітивному, аксіологічному, праксіологічному, психосоматичному та мотиваційно-потребнісному аспектах з метою ефективної діяльності в сфері навчально-виховної, професійно-орієнтаційної, суспільно-соціальної практики загальноосвітнього навчального закладу(Л. Сохань, І. Зимня, О. Кузьміна, О. Овчарук, А. Малько, Г. Шалигіна).

Особливої актуальності у контексті нашого дослідження набирають науково-педагогічні ідеї О. Кузьміної [8], яка аргументовано обґрунтувала теоретико-методологічні засади керованого формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; сформулировала когнітивний аксіологічний, праксіологічний та мотиваційно-потребнісний критерії соціально-педагогічного моніторингу розвитку життєвої компетентності вищезначених учнів; проєктивно розробила та практично впровадила ефективні соціально-педагогічні умови формування життєвої компетентності в процесі освітньо-виховної діяльності шкіл-інтернатів; розробила соціально-педагогічні механізми модернізації змісту соціально-виховної роботи у означених навчальних закладах, які, за відгуками соціальних педагогів, мають дуже вагому практичну цінність [8]. Науковцем створено та науково обґрунтовано навчально-методичний комплекс продуктивного формування життєвої компетентності у учнів шкіл-інтернатів, в структуру якого імплантовані методичні рекомендації для педагогів, соціально-педагогічних фахівців-практиків [8], які, за нашим переконанням, отримали широкий запит в освітньо-виховному та соціально-педагогічному просторі.

Соціально-ціннісна природа компетентнісного підходу до освіти, суспільно-соціальна детермінація його змісту, особистісно орієнтовані педагогічні підходи до його практичної реалізації в освітньо-виховному просторі, в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів з формування здоров'ятворчої компетентності підлітків спонукали нас до теоретичного аналізу основних концепцій розвитку цього явища як в Україні, так і у зарубіжній педагогічній науці та практиці. Наші дослідницькі мотиви спрямовувались на вивчення інноваційних ознак вищезначеного підходу з метою їх реалізації в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу з формування здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Здоров'ятворча компетентність: генеза, сутність і структура

Ставлення до здоров'я та його особистісно-соціальна цінність є одним із соціально-педагогічних векторів формування здоров'ятворчої компетентності, який, за нашим переконанням, в зарубіжній та вітчизняній педагогіці не знайшов достатнього наукового обґрунтування, але за науковими поглядами вчених, саме здоров'язбережувальна функція сучасної освіти повинна реалізовуватися на основі компетентнісного підходу, який є методом соціально-педагогічного моделювання результатів освіти як норми, якості навчально-виховного процесу, в структурі якого формуються соціально-життєві компетентності, професійні здібності, психосоматичне та соціальне здоров'я особистості, її здоров'ятворча компетентність[6, 10, 11, 12].

На сучасному етапі розвитку наукової парадигми теоретико-практичні узагальнення з питань збереження та розвитку здоров'я молоді через освіту, формування культури здоров'я школярів відображені в дослідженнях таких учених, як В. Безрукова, Н. Бібік, В. Горашук, В.Григоренко, Е. Дорошенко, О. Дубогай, О. Іонова, В. Ковалько, В. Оржеховська, О. Савченко, В. Шахненко та ін.

У результаті дефінітивного аналізу таких базових понять нашого дослідження, як «педагогіка здоров'я», «ставлення до здоров'я», «педагогіка

здоров'ятворчості», «соціальна цінність здоров'я», «здоров'язбережувальна компетентність» з'ясовано, що вони не тільки були й залишаються актуальними для наукових пошуків, а також виступають джерелом розвитку соціально-педагогічної теорії та практики.

Аналізуючи основні поняття соціальної педагогіки, що відображають сутність здоров'ярозвиваючої діяльності підлітків в соціально-педагогічній практиці загальноосвітнього навчального закладу поняття «педагогіка здоров'я» ми розуміли як галузь педагогічних знань, що спрямована на формування культури здоров'я особистості, її соціально-ціннісного ставлення до свого здоров'я, навчання здоровому способу життя людини в умовах інтенсифікації сучасного освітньо-виховного процесу (В. Поуль, В. Григоренко, В. Горащук, Т. Круцевич, С. Омельченко).

Поняття «педагогіка здоров'ятворчості» в контексті дослідження ми розглядали як творчо організований процес зміни у свідомості підлітка з метою формування його мотиваційно-потребнісної сфери, знань, вмінь творити своє психосоматичне здоров'я за рахунок індивідуальних ресурсів (М. Барабаш, Л. Ващенко, Ж. Власова, Ю. Науменко, С. Омельченко).

Виділяючи соціально-ціннісні якості підлітків в процесі формування його здоров'ятворчої особистості ми виходили з сутності поняття «ставлення до здоров'я», яке ми усвідомлювали в контексті нашого дослідження як систему індивідуальних зв'язків підлітків з різними соціальними явищами їх навколишнього середовища, якому притаманні властивості позитивного або негативного впливу на психосоматичне здоров'я (Є. Павлютенков, В. Поуль, М. Саїнчук).

Категорії «ставлення до здоров'я» людини і «соціальна цінність здоров'я» є вагомим фактором формування здоров'ятворчої компетентності, який нами розглядається як індивідуалізована система вибіркового зв'язків особистості з різними явищами навколишньої суспільно-соціальної дійсності, які сприяють або, навпаки, погрожують здоров'ю людей, а також певна оцінка індивідом свого психосоматичного стану (В. Горащук, І. Олійник, В. Поуль).

Поняття «здоров'язбережувальна компетентність» розглядається нами в контексті соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу як сформована здатність підлітків до збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я (Н. Барабаш, Л. Ващенко, В. Коваленко, Л. Сохань, Н. Смирнов).

Здійснений історико-педагогічний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дав нам можливість визначити поняття «здоров'ятворча компетентність», обґрунтувати його сутність і структуру.

Визначення поняття «здоров'ятворча компетентність» нами сформульовано шляхом встановлення каузального типу взаємозв'язків між наступними поняттями соціальної педагогіки, що знаходяться в межах проблеми нашого дослідження: педагогіка здоров'ятворчості, педагогіка здоров'я, ключові соціально-життєві компетентності, соціально-педагогічна діяльність загальноосвітнього навчального закладу, ставлення до здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність[1, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 16].

У викладеному аспекті дефінітивного аналізу та генези поняття «здоров'ятворча компетентність підлітка» особливої уваги набуває теоретичне узагальнення, сформульоване І.Олійником, який аргументовано доводить, що «саме набуття соціально-життєво важливих, здоров'ятворчих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти, які потребують системного формування її психосоматичного здоров'я. Тому, розвиток ключових соціально-життєвих компетентностей школярів, до складу яких повинна входити здатність формувати своє здоров'я – важливе завдання сучасної педагогіки»[13, с. 67].

Отже, в контексті проблеми дослідження, дефініцію «здоров'ятворча компетентність підлітка» розглядаємо як індивідуалізовану систему мотивів, знань, валеологічних навичок і вмінь, потреб до усвідомленої, цілеспрямованої та креативно організованої здоров'ятворчої діяльності.

Під «соціально-педагогічною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу» розуміємо діяльність, яка спрямована на створення сприятливих умов, всебічного розвитку особистості учня, задоволення його культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності [1].

У контексті викладеного узагальнення ми вважаємо, що поняття здоров'ятворчої компетентності в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього закладу не повинно зводитися тільки до знань, навичок і вмінь, а належати до сфери складних соціальних умінь, психосоматичних та морально-духовних якостей, мотивації та потреб особистості. Саме вони забезпечують ефективне вирішення її соціальних, життєвих проблем, реалізацію адекватного відношення до результатів своєї діяльності, набуття здатності до неперервної освітньо-виховної та оздоровчої діяльності з метою формулювання висновків, переконань, життєвих позицій соціально-ціннісного рівня, продуктивної діяльності особистості в різних соціально-життєвих ситуаціях, що потребують інструментального використання соціальних, полікультурних, інформаційно-діалогових, самоосвітніх, здоров'ятворчих компетентностей.

Методологічного значення для реалізації системного підходу в процесі особистісно орієнтованого формування у підлітків здоров'ятворчої компетентності набувають наукові дані, отримані та інтерпретовані С. Омельченко [14], яка аргументовано довела, що інноваційні виховні технології формування у школярів здорового способу життя, спеціальні організаційно-педагогічні умови їх оптимального функціонування в освітньо-оздоровчому середовищі (соціумі) школи забезпечують розвиток у них когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, психосоматичних, соціальних, мотиваційно-потребнісних компонентів здоров'ярозвиваючого світогляду [14, с. 215–225] дітей і підлітків.

В аспекті теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу до формування культури здоров'я підлітків принципового значення набуває

концепція соціальної спрямованості, здоров'ярозвиваючих технологій, яка обґрунтована М.Смирновим. Її теоретичні положення доводять, що соціальні здоров'язберігаючі педагогічні технології є якісною ознакою кожної освітньо-виховної системи, її «сертифікатом безпеки для здоров'я» [18, с. 124]. Означені педагогічні технології, наголошує вчений, є сукупністю тих дидактичних принципів, методів, форм, підходів, які оптимально доповнюють традиційні системи навчання і виховання, соціального та духовно-соматичного розвитку учнів у відповідності до завдань здоров'язберігаючої освіти [18, с. 112].

У відповідності до положень цієї концепції, М.Смирнов обґрунтував класифікацію означених соціально-педагогічних систем: медично-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні здоров'язберігаючі технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; захисно-профілактичні технології; компенсаторно-корекційні технології; стимулюючі технології; інформаційно-освітні технології [18, с. 79–81].

Саме соціально-педагогічна діяльність загальноосвітнього навчального закладу як різновид професійної діяльності, спрямована на реалізацію завдань соціального виховання, покликана забезпечити сприятливі умови для набуття підлітком життєвого та соціального досвіду, вміння використовувати стан свого здоров'я як визначальний соціальний чинник ефективного вирішення особистісних проблем, прагнень і завдань, успішного виховання, в тому числі й самовиховання, освіти та самоосвіти, психофізичного та духовно-соціального саморозвитку, соціально-ціннісного самовизначення та самореалізації.

Вагомий внесок в розробку концептуальних основ особистісно орієнтованого формування у учнівської молоді ціннісних орієнтацій, духовності, мотивації до здорового способу життя, розвитку саногенного мислення, ціннісного відношення до особистісного психосоматичного здоров'я, здоров'ятворчого світогляду, культури здоров'я особистості зробив В. Григоренко, який детально побудував теорію соціально-детермінованої здоров'ятворчої діяльності людини в процесі освітньо-виховної, духовно-соматичної, психомоторної, суспільно-соціальної практики [3, 4]. В своїх

наукових працях В. Григоренко обґрунтував низку спеціальних соціально-педагогічних принципів проєктивної розробки інноваційних виховних систем, здоров'язберігаючих освітніх технологій, на основі яких ми ефективно реалізували компетентнісний підхід до особистісно-орієнтованого формування у дітей і підлітків культури здоров'я, здоров'ятворчої компетентності, які імплантуються в духовно-ціннісну структуру особистості [3, 4].

Враховуючи сутність і багатокомпонентність поняття «здоров'ятворча компетентність» підлітків як індивідуалізованої системи соціально-педагогічних цінностей, ми визначили основні структурно-функціональні компоненти здоров'ятворчої компетентності, що підлягають формуванню та удосконаленню в процесі компетентнісного підходу до соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, здоров'ятворча компетентність підлітка як полікомпонентна система його особистості, має наступну структуру:

- когнітивний структурно-функціональний компонент, який інтегрує здоров'язбережувальні знання, когнітивну мотивацію та інтеріоризовані принципи здоров'ярозвиваючої діяльності, саногенне креативне мислення з ознаками системності, структурності, ієрархічності, емерджентності, функціональності, соціальної інструментальності, а саме: трансформація здоров'язбережувальних «знань-описів» в дієві «знання-інструменти»;
- аксіологічний компонент інтегрує: здоров'ятворчі соціально-ціннісні орієнтації, ставлення, установки, детермінанти; здатність підлітків до духовно-соматичної рефлексії; морально-етичні якості особистості тощо;
- праксіологічний компонент інтегрує здоров'язбережувальні навички, вміння, технології, досвід здорового способу життя, фізичного виховання, спортивної підготовки, загартування тіла; нервово-м'язової, психоемоційної релаксації, рекреації; профілактики девіацій психофізичного та соціального здоров'я людини;
- мотиваційно-потребнісний компонент інтегрує в структурі здоров'ятворчої компетентності здоров'ятворчі мотиви, мотивацію

пізнавально-оздоровчої діяльності особистості; її мотиваційну інтерпретацію результатів розвитку психосоматичного, соціального здоров'я або його втрати; цілеспрямованість та інтенсивність мотивів здоров'ятворчої діяльності особистості; мотиваційно-потребнісну рефлексію тощо;

– психосоматичний компонент інтегрує рівень фізичного здоров'я та психомоторного розвитку особистості.

Визначення сутності та структурно-функціональної композиції здоров'ятворчої компетентності підлітків спонукало нас до визначення особливостей організації компетентнісного підходу до формування її у підлітків, встановлення рівня сформованості здоров'ятворчої компетентності учнів, їх психосоматичного здоров'я, фізичної підготовленості, мотивації до формування культури здоров'я.

Діагностика здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Соціально-педагогічна діагностика здійснювалась на основі спеціально розроблених нами критеріїв, що дозволяли визначати «високий» (творчий), «достатній» (конструктивно-варіативний), «середній» (репродуктивний) та «початковий» (рецептивно-продуктивний) рівні сформованості здоров'ятворчої компетентності суб'єктів загальної освіти (за 12-ти бальною шкалою оцінювання) [2].

Результати соціально-педагогічної діагностики рівня сформованості здоров'ятворчої компетентності підлітків загальноосвітнього навчального закладу дали нам змогу надати аналіз рівня сформованості здоров'ятворчої компетентності учнів. Згідно з результатами констатувального експерименту було встановлено, що рівень соціально-ціннісного ставлення підлітків до формування здоров'ятворчої компетентності, рівень сформованості здоров'ятворчої компетентності учнів, психосоматичного здоров'я, фізичної підготовленості, здоров'ярозвиваючої мотивації знаходяться на низькому рівні.

Домінування низького рівня показників, згідно розроблених критеріїв, переконливо доводить позицію щодо невисокої сформованості структурно-

функціональних компонентів здоров'ятворчої компетентності підлітків на констатувальному етапі дослідження.

Кризовий стан складових здоров'я знаходить відображення в загрозливому рівні показників індексу здоров'я, який характеризує співвідношення у відсотках кількості підлітків, що не мали захворювання протягом навчального року до загальної їх кількості, що не хворіли протягом навчального року (15 років – 11,46 %; 16 років – 9,14 %).

Комплексну оцінку фізичної підготовленості підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу здійснювали в процесі нашого дослідження за методикою Л.Сергієнка, яка характеризувалася тим, що включала рухові тести визначення результатів у бігу на 30 м, у бігу 3×10 м, 6-ти хвилинного бігу, стрибку у довжину з місця, нахилів вперед з положення сидячи, підтягування на поперечині [17, с. 96-98]. Отримані результати тестування переводили у умовні одиниці (бали), які за критеріями Л.Сергієнка відображали рівень комплексної фізичної підготовленості означених учнів [17, с. 90].

Таблиця 1

Вікова динаміка показників комплексної оцінки фізичної підготовленості підлітків загальноосвітньої школи (n = 343)

Вік (роки)	Стать	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		%	Бали (X)	%	Бали (X)	%	Бали (X)
15	X (n = 89)	4,3	490,2	30,7	342,7	65,0	273,8
	Д (n = 81)	4,1	489,5	28,7	356,1	67,2	282,4
16	X (n = 87)	4,3	492,3	29,9	366,5	65,8	298,3
	Д (n = 86)	3,6	489,6	28,0	342,9	68,4	265,4

Результати оцінки комплексної фізичної підготовленості учнів старшої загальноосвітньої школи аналізувалися в аспекті співвідношення з показниками сформованості здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я, розвитку психосоматичного здоров'я школярів. Співвідношення перерахованих показників означеного дослідження виконувалося з метою визначення

взаємовпливу, взаємозв'язку цих параметрів особистості в структурі культури здоров'я підлітків загальноосвітнього навчального закладу, формування здоров'ятворчої компетентності їх особистості.

Аналіз результатів комплексної оцінки фізичної підготовленості учнів (табл. 1) дозволяє констатувати, що попередньо встановлена негативна тенденція формування культури здоров'я та здоров'ятворчої компетентності означених школярів поширюється і на динаміку їх комплексної фізичної підготовленості, яка є суттєвим моторно-вісцеральним фактором психосоматичного здоров'я людини, її нервово-м'язової працездатності та адаптаційних можливостей.

На стан сформованості здоров'ятворчої компетентності впливає недостатній рівень соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу та відсутність концептуальної моделі організації формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності навчального закладу, яка конструктивно регламентує соціально-педагогічні умови продуктивного розвитку всіх компонентів здоров'ятворчої компетентності підлітків. Більшість підлітків контрольної та експериментальної груп мають низький рівень ставлення до соціальної цінності здоров'ятворчої компетентності особистості, динаміки її сформованості, культури здоров'я, мотивації до здоров'ятворчої діяльності, психосоматичного здоров'я та психомоторного розвитку підлітків.

Пізнавально-оздоровча мотивація, як структурний компонент здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу, є потужним соціальним та психолого-педагогічним чинником креативної духовно-оздоровчої, здоров'ятворчої діяльності підлітків, яка за аргументацією О.Маркової виконує функцію конструктора сталої динаміки «інтенсивності зусиль і спрямованості здоров'ятворчої діяльності особистості в досягненні цілей формування культури здоров'я» [9, с. 36] як системного явища, що включає наступні її основні структурно-функціональні компоненти: соціальний, когнітивний,

аксіологічний, праксіологічний, психосоматичний і мотиваційно-потребнісний, що відображають структуру та сутність здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Викладена аргументація актуальності мотивації підлітків до здоров'ятворчої діяльності в умовах соціально-педагогічної практики загальноосвітнього навчального закладу спонукала нас до вивчення вікової динаміки розвитку у них означених мотивів.

Отже, результати проведеного експерименту дозволили нам встановити, що сутність викладених даних переконує в тому, що вдосконалення соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу з формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в межах нашого дослідження повинно здійснюватися в напрямку визначення, обґрунтування та впровадження спеціально розроблених соціально-педагогічних умов, що забезпечили підліткам ефективні можливості формування їх здоров'ятворчої особистості.

На нашу думку, потрібно чітко визначити соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу, які продуктивно та цілеспрямовано забезпечують розвиток когнітивного, аксіологічного, праксіологічного, мотиваційно-потребнісного та психосоматичного компонентів їх здоров'ятворчої компетентності. Зроблені нами висновки в результаті теоретичного й експериментального аналізу досліджуваної проблеми стали головними соціальними та гносеологічними орієнтирами в проєктивній розробці соціально-педагогічних умов формування здоров'ятворчої компетентності учнів [22].

Умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків

Теоретичний аналіз наукової парадигми, а також результати констатувального експерименту дали можливість сформулювати три соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків загальноосвітнього навчального закладу, а саме: – формування здоров'ятворчої мотивації підлітків; – створення інтерактивного освітньо-оздоровчого

середовища соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу; – соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків в процесі формування їхньої здоров'ятворчої компетентності.

В основу проєктивної розробки соціально-педагогічних умов була покладена діагностично сформульована мета їхнього педагогічного конструювання та практичного використання в освітньо-виховному просторі (як системоутворюючий фактор).

Розроблені соціально-педагогічні умови візуалізовані в концептуальній моделі, яка виконувала функцію проєктивної детермінанти інноваційної соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Першу соціально-педагогічну умову формування здоров'ятворчої компетентності в підлітків загальноосвітнього навчального закладу було сформульовано як об'єктивну необхідність формування позитивної мотивації молоді в напрямку збереження та зміцнення власного здоров'я, ведення здорового способу життя.

Сутність формування позитивної мотивації підлітків в моделі відображена в таких блоках: соціально-культурологічна ситуація в суспільстві відносно цінності здоров'я людини; соціально-педагогічні детермінанти компетентнісного підходу до здоров'ятворчої діяльності підлітків; системоутворюючий фактор цієї соціально-педагогічної моделі; структури життєво-соціальних компетентностей; структура здоров'ятворчої компетентності підлітків; структура інтерактивної організації соціально-педагогічних технологій (атрибути), що є засобами формування здоров'ятворчої компетентності підлітків; системні механізми управління соціально-педагогічною моделлю. Взаємозв'язок цих блоків у моделі реалізується згідно з принципом каузальної детермінації, що забезпечує її соціально-педагогічну інноваційність.

Друга соціально-педагогічна умова формування здоров'ятворчої компетентності підлітків визначена як створення освітньо-оздоровчого інтерактивного середовища (соціуму) загальноосвітнього закладу, яке

цілеспрямовано впливає на свідомість і поведінку особистості підлітка та сприяє формуванню зазначеної вище компетентності. Освітньо-оздоровче інтерактивне середовище характеризується міжгалузевими, міжпредметними зв'язками; сукупністю соціально-оздоровчих, фізкультурно-спортивних, соціально-етичних відносин; соціально-оздоровчими мотиваторами, ціннісними здоров'ятворчими орієнтаціями; механізмами управління; суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами в структурі урочних і позакласних фізкультурно-оздоровчих занять; використанням соціально-педагогічних інтерактивних технологій формування здоров'ятворчої компетентності. Друга умова є соціально-педагогічною основою реалізації властивостей, ознак системно структурованого підходу до формування здоров'ятворчої компетентності школярів як педагогічної системи відкритого типу, що прогнозує її інноваційний розвиток, соціальну інтегрованість.

У якості третьої соціально-педагогічної умови виступив соціально-педагогічний супровід у межах навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу шляхом використання інтерактивних технологій здоров'ятворчої діяльності, який мав наскрізний характер протягом усіх етапів формувального експерименту (мотиваційно-адаптивний, мотиваційно-формувальний, мотиваційно-рефлексивний). Під соціально-педагогічним супроводом розуміємо вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу підлітків з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їхнього соціального статусу. Соціально-педагогічний супровід у загальноосвітньому навчальному закладі реалізовувався протягом тривалого часу через ситуативний діалог суб'єктів здоров'ятворчої практики, їхні суб'єкт-суб'єктні взаємодії; взаємоактуалізацію, співпрацю, співтворчість, взаємодопомогу, реалізацію соціально-педагогічних ситуацій.

Під час формування здоров'ятворчості підлітків всі три зазначені вище соціально-педагогічні умови впроваджувалися комплексно в процесі соціально-педагогічної діяльності шкіл.

Формувальний соціально-педагогічний експеримент реалізовувався у три взаємозв'язаних між собою етапи, що дозволяло враховувати індивідуальні психосоматичні та соціальні особливості підлітків:

- мотиваційно-адаптивний – мета: сформувати пізнавально-оздоровчу мотивацію підлітків, забезпечити їх пропедевтичну підготовку;
- мотиваційно-формуєчий – мета: диференційно-інтегроване формування здоров'ятворчої компетентності;
- мотиваційно-рефлексивний – мета: стабілізування мотивації, переконань, інтеріоризованої здоров'ятворчої діяльності, аксіологічного та праксіологічного ставлення до особистісного здоров'я.

Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом формування в підлітків пізнавальних і соціальних мотивів до здоров'ятворчої компетентності (у процесі використання комплексу прийомів, що впливають на ці мотиви).

Для формування вузьких соціальних мотивів (престижу, статусу в учнівському колективі, визнання лідерства й ін.) нами використовувалися такі прийоми: дебати з актуальних для учнів тем («Модно бути здоровим чи сучасним?», «Здоров'я – найвища цінність», «Краса душі та тіла» тощо), спільні презентації, виконання творчих завдань у напрямку з'ясування, що може бути для людини найціннішим і значущим у житті.

З метою формування широких соціальних мотивів, ми пропонували старшокласникам узяти участь у здоров'ятворчій діяльності. В загальноосвітніх навчальних закладах проводились традиційні конкурси «Супермен», «Міс школи» та інші, але з новими позиціями програм виступу, які включали в себе деякі елементи або демонстрації вправ з фізичного самовдосконалення; спортивні змагання різного рівня за круговою системою; «Козацькі розваги»; експрес-інформування(п'ятихвилинка) про шкоду тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, психоактивних речовин тощо.

Для формування широких пізнавальних мотивів використовувалися диспути, бесіди, соціально-ціннісні бесіди, дискусії, здоров'ятворчі лекторії,

діалоги, екскурсії, конференції; науково-дослідна практика здоров'я людини, здоров'ярозвиваючі змагання, дні профілактики шкідливих звичок й ін. Проведення тижня здорового способу життя стало традиційним для багатьох загальноосвітніх навчальних закладів, майданчиком для популяризації культури здоров'я та активного стилю життя, формування здоров'ятворчої компетентності; учнями завжди підтримувались проведення спортивних конференцій і зустрічей з відомими спортсменами, тренерами та їх показових виступів.

Формування вузьких пізнавальних мотивів з проблеми здоров'ятворчості здійснювалося через роботу клубів за інтересами («Я обираю здоровий спосіб життя», «У русі – сила» тощо), консультацій фахівців медичних установ міста (гінеколога, андролога, венеролога, фтизіатра, інфекціоніста й ін.).

Формування мотивів саморозвитку й творчості здійснювалося шляхом залучення підлітків до роботи в шкільних організаціях, спортивних гуртках, клубах, виконання різноманітних творчих робіт-звітів, які спрямовувалися на активізацію навчально-пізнавальної діяльності у напрямку формування їх здоров'ятворчої компетентності, фізичного самовдосконалення.

На основі особистісно орієнтованого виховання учнів, закономірностей структурування інноваційного педагогічного інструментарію, ми змогли максимально підняти рівень ефективності впливу здоров'ярозвиваючих освітньо-виховних ігор з формування позитивної мотивації до фізичного виховання та здорового способу життя учнів:

- дієво-імітаційні ігри спрямовувалися на моделювання ситуацій, проблем, організацій здоров'ярозвиваючої та здоров'язберігаючої діяльності школярів, які за змістом й ролями визначали шляхи особистісно орієнтованого формування когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, психосоматичних та мотиваційно-потребнісних складових;

- операційно-комплексні ігри в структурі здоров'ярозвиваючих технологій спрямовувалися на формування у підлітків практичних соціальних, гігієнічних, психомоторних, інтерактивних навичок здоров'ятворчості, які є

актуальними в реальних умовах життя в сфері освіти, самовиховання, самоосвіти, соціального, духовного саморозвитку, фізичного виховання, соціальної самореалізації;

- рольові ігри використовувалися з метою формування у учнів соціально-ціннісного саногенного мислення; здоров'ятворчого світогляду; стратегій здорового способу життя; культури здоров'я в її праксіологічному аспекті; здатності до здоров'ярозвиваючої рефлексії, самоактуалізації; мотивації успішності та здоров'ятворчої самореалізації;

- здоров'ятворчий театр використовувався з метою формування здатності до здоров'ятворчої ситуативно-варіативної діяльності в умовах освітньо-оздоровчого середовища школи, сім'ї, дозвілля, канікулярного часу як форма реалізації соціальних, емоційно збагачених виховних впливів на школярів в процесі системного розвитку їх ціннісного відношення до особистісного здоров'я.

Отже, практичне впровадження першої соціально-педагогічної умови в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу з формування у підлітків здоров'ятворчої компетентності спонукали нас до системної реалізації ситуацій трансформування здоров'ярозвиваючих, здоров'язберігаючих здібностей підлітків в їх здоров'ятворчу компетентність.

Друга соціально-педагогічна умова впроваджувалася як система відкритого типу, що утворює інтерактивне освітньо-оздоровче середовище, соціум загальноосвітнього закладу, в структурі якого були реалізовані постійно діючі здоров'ятворчі мотиватори:

- соціально-педагогічні технології («СТО», «Реверс», «Антей», «Релаксація», «Концепт», «Самооцінка психосоматичного, соціального здоров'я підлітків») [3];

- міжгалузеві та міжпредметні зв'язки каузального типу, що реалізувалися на основі дидактичної технології «ПОПС-формула».

Підвищення рівня досконалості здоров'ярозвиваючих соціально-педагогічних технологій, формування здоров'ятворчої компетентності

підлітків, професійно-педагогічної компетентності вчителів до ефективного використання здоров'ярозвиваючих освітньо-виховних інноваційних систем забезпечує системне використання технологій, структурну основу яких складає дидактична схема «ПОПС-формули», що передбачає принципову реалізацію таких пізнавально-оздоровчих дій підлітків, а саме:

- його позицію та ставлення до здоров'я (П);
- обґрунтування позиції (О);
- наведення прикладів відносно особистісного ставлення до здоров'я (П);
- формулювання аргументованих висновків відносно наслідків вирішення здоров'ятворчої проблеми (С).

Всі соціально-педагогічні технології належать до класу інтерактивних, оскільки включають активні методи освітньо-оздоровчої практики на уроках загальноосвітніх дисциплін і фізичного виховання; рухові, спортивні, ділові ігри; комплекси фізичних вправ; науково-пошукову, проблемно-ситуативну діяльність.

Під час впровадження третьої соціально-педагогічної умови, яка нами визначається як соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків, у структурі освітньо-оздоровчої практики загальноосвітньої школи, на уроках загальноосвітніх дисциплін і в позакласній роботі вчителями створювалися ситуації позитивного психоемоційного клімату, довіри, врахування індивідуальних особливостей учнів, діалогу, соціальної фасилітації, стимулювання, успішності, ідентифікації підлітків як здоров'ятворчої особистості.

Дефінітивний аналіз поняття «соціально-педагогічний супровід» в процесі особистісно орієнтованого формування у підлітків здоров'ятворчої компетентності дозволив нам конкретизувати цільові параметри його системної реалізації, які полягали у досягненні ціннісних, позитивних соціально-педагогічних результатів продуктивного впливу соціально-педагогічної

технології, що є фактором гарантованого досягнення ефективних результатів формування здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків має ознаки комплексного методу забезпечення соціально-педагогічної та середовищної безпеки учнів, надання їм продуктивних умов засвоєння знань, навичок, вмінь формувати особистісний здоровий спосіб життя, здоров'ятворчий досвід, на основі якого вони набували здатність цілеспрямовано адаптуватися до соціального середовища, ефективного вирішення життєвих проблем.

Отже, мета означеного супроводу здоров'ятворчої діяльності підлітків обумовила визначення етапів його цілеспрямованої реалізації в умовах експерименту як керованої соціально-педагогічної системи, що відображає сутність умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків:

- етап організації та планування соціально-педагогічних умов оптимального психоемоційного та психосоматичного комфорту, пізнавально-виховної і здоров'ятворчої діяльності підлітків в різних ланках освітньо-оздоровчого середовища (соціуму) навчального закладу;

- етап корекції та стабілізації структурних компонентів здоров'ятворчої компетентності підлітків, надання їй ознак соціального, духовно-ціннісного відношення кожного підлітка до свого здоров'я як до гуманістичного інструменту його ефективної життєдіяльності, продуктивного вирішення соціально-життєвих проблем;

- етап цілеспрямованого розвитку у підлітків таких конструкторів їх здоров'ятворчої компетентності, як: – адекватна самооцінка соціального здоров'я, духовно-соматичного стану, потенційних можливостей особистості; – саногенне мислення; – здоров'ятворчий світогляд; – мотивація здоров'ятворчої успішності; – здібності до самоорганізації, самоактуалізації, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти, самореалізації в умовах освітньо-оздоровчої діяльності;

– етап засвоєння змісту соціально-педагогічних технологій самостійного розвитку, корегування, удосконалення психосоматичного здоров'я підлітків, особистісно орієнтованого формування їх здоров'ятворчої компетентності як соціально-особистісних інструментів саморегуляції життєдіяльності в різних умовах соціального середовища.

У відповідності до структури соціального та педагогічного супроводу як основного чинника соціальної фасилітації, позитивного психоемоційного середовища мікрогрупи, ми визначили низку суттєвих професійних вимог до особистості педагога, які були реалізовані у формі наступних фахово-соціальних установок:

– педагог протягом всього заняття повинен допомагати як партнер в умовах соціалізуючого освітньо-виховного та фізкультурно-оздоровчого процесу, у формуванні навчально-виховних і оздоровчих цілей, завдань, ціннісних орієнтацій з формування здоров'ятворчої компетентності учнів;

– постійно демонструвати відверту зацікавленість в успішній діяльності та результатах своїх вихованців, прагнути до емпатії і професійно-педагогічної самореалізації;

– педагог повинен добре знати індивідуальні особливості своїх вихованців, демонструвати відверту повагу до підлітків як до неповторної, обдарованої, духовно багатої та з чудовим майбутнім особистості; адекватно виявляти свої почуття, бути для них джерелом різноманітних знань, ціннісних орієнтацій, навичок і умінь ведення здорового способу життя, демонструвати відмінну психосоматичну форму, здоровий стиль свого життя;

– педагог має бути здатним оперативно відчувати і керувати психоемоційним станом учнів на рівні малої групи, класу, на засадах яких він формує у вихованців когнітивну мотивацію, мотиваційну інтерпретацію, мотивацію досягнень, соціально-пізнавальну мотивацію успіху;

– педагог в процесі діалогово-комунікативної форми спілкування та взаємодії з своїми вихованцями повинен повністю відмовитися від негативних звернень до них. а більш частіше використовувати такі форми позитивного

вербального акцентування: «ти дуже здібний», «спробуй ще, це тобі буде на користь», «працюй над собою і ти будеш кращим», «молодець, ти доб'єшся успіху», «я тобою пишаюсь», «країна пишається тобою» тощо.

Таблиця 2

**Експериментальна дані сформованості здоров'ятворчої
компетентності підлітків (n = 343)**

Відсоткове співвідношення підлітків КГ і ЕГ у відповідності до рівнів ЗТК							
Крите- рії	Рівні сформова ності ЗТК	n = 163		Динаміка %	N = 180		Динаміка %
		КГ (%) до експери менту	КГ (%) після експери менту		ЕГ (%) до експери менту	ЕГ (%) після експери менту	
Діяльнісно- когнітивний	Низький	40,8	41,0	0,2*	40,9	17,0	-23,9**
	Середній	30,2	30,9	0,7*	30,3	21,6	-8,7**
	Достатній	20,0	20,5	0,5*	19,8	33,4	13,6**
	Високий	9,0	7,6	1,4*	9,0	28,0	19,0**
Діяльнісно- аксіологічний	Низький	39,9	40,0	0,1*	39,9	15,9	-24,0**
	Середній	29,7	30,0	0,3*	28,9	22,6	-6,3**
	Достатній	20,1	19,9	-0,2*	19,8	34,0	21,2**
	Високий	10,3	10,1	-0,2*	10,0	27,5	17,5**
Діяльнісно- практикологічний	Низький	41,6	41,9	0,3*	41,9	9,5	-32,4**
	Середній	32,1	32,5	0,4*	32,8	29,0	-3,8**
	Достатній	19,7	20,4	0,7*	19,6	35,2	15,6**
	Високий	6,6	5,2	-1,4*	5,7	26,3	20,6**

Примітка: показники динаміки КГ* і ЕГ**мають згідно з критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні (ВМУ) статистично достовірні відмінності.

В процесі експерименту соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків комплексно впроваджувалися в освітньо-оздоровчу діяльність загальноосвітнього навчального закладу.

Комплементарно-етапне впровадження соціально-педагогічних умов характеризувалося позитивною динамікою формування здоров'ятворчої

компетентності підлітків експериментальних груп (табл. 2), які згідно з індексом Вілкоксона-Манна-Уїтні (ВМУ) мали рівень статистичної достовірності в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення його мети, розв'язання висунутих завдань, що підтверджують отримані нами експериментальні дані сформованості здоров'ятворчої компетентності підлітків (табл. 2).

Визначені й обґрунтовані соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у процесі соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу надали можливість вирішення означеної проблеми й упровадженні відповідних соціально-педагогічних умов в практику і стали підставою для формулювання висновків.

Практичне впровадження розроблених соціально-педагогічних умов формування здоров'ятворчої компетентності у підлітків виявило ознаки інноваційності, які притаманні соціально-виховним технологіям означеної педагогічної спрямованості та полягають у тому, що забезпечують єдність загальнокультурного й здоров'ятворчого виховання підлітків, подолання деструктивних процесів у системі освіти, пов'язаних з розвитком, збереженням й удосконаленням психосоматичного здоров'я школярів, формування в школі, сім'ї, суспільстві соціокультурної ситуації духовно-ціннісного відношення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, дорослих, учнів з особливими освітніми потребами, виховання у них здоров'ятворчої компетентності, саногенного світогляду, які є основою загальної культури особистості.

Висновки. Проведений соціально-педагогічний експеримент довів, що компетентнісний підхід до структурування процесу особистісно орієнтованого становлення здоров'ятворчості, формування здоров'ятворчої компетентності у підлітків загальноосвітньої школи обумовлює зростання його ефективності шляхом практичної реалізації розроблених в дослідженні відповідних соціально-педагогічних умов, які ампліфікують складові здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Позитивна експериментальна динаміка (за визначеними критеріями якості сформованості здоров'ятворчої компетентності підлітків) ефективності показників формування у школярів особистісної культури здоров'я доводить, що мету досягнуто:

– підлітки 15-ти років ЕГ мали 34,1 % (КГ – 4,8 %) творчий рівень, 30,0 % (6,9 %) достатній, 26,4 % (28,5 %) середній, 9,5 % (58,6 %) початковий рівень сформованості здоров'ятворчої компетентності;

– підлітки 16-ти років ЕГ мали 32,5 % (КГ – 6,8 %) творчий рівень, 31,9 % (7,1 %) достатній, 26,9 % (28,9 %) середній, 8,7 % (58,9 %) початковий рівень сформованості здоров'ятворчої компетентності).

Зміст наведених даних свідчить, що компетентнісний підхід до формування у підлітків їх здоров'ятворчої компетентності є ефективним чинником розвитку в суспільстві ціннісного відношення до здоров'я дітей і підлітків.

Подальшої наукової розробки потребують дослідження механізмів соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в напрямку організаційно-методичного забезпечення процесу формування здоров'ятворчої компетентності підлітка в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Беспалько О. В. Соціальна робота в громаді / О. В. Беспалько. – К.: Центр навч.л-ри, 2006. – 176 с.
2. Григоренко Г. В. Духовно-аксіологічні критерії оцінювання рівня сформованості у учнів загальноосвітньої школи здоров'ятворчої культури / Г. В. Григоренко // Зб. наук. праць Духовність особистості [за ред. Г. П. Шевченко]. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2012. – С. 33 – 43.
3. Григоренко В. Г. Професійно-педагогическая мотивация и технология ее формирования / В. Г. Григоренко. – Одесса: ЮУПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 148 с.

4. Григоренко В. Г. Структура особистісно орієнтованих педагогічних технологій мотивованого й емоційно збагаченого впливу на учнів загальноосвітньої школи у процесі формування культури здоров'я: В книзі Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія і практика / В. Г. Григоренко // За ред. В. Г. Григоренка, С. О. Омельченко. – Слов'янськ: Вид-во СДПУ, 2010. – С. 10 – 59.
5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 260 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Концепція «Нова українська школа» <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
8. Кузьміна О. В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: [монографія] / О. В. Кузьміна. – Слов'янськ: Маторін Б.І., 2011. – 312 с.
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителей / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
10. Методические материалы для практического использования психологами, социальными педагогами, учителями-предметниками в системе образования по формированию здорового образа жизни / Сост. Гордейчук С. Ф., Михайлова И. А., Павленко В. Н. – Донецк, 2002. – 59 с.
11. Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття // Матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції 16 – 17 травня 2007 року. Том 1. Частина 1. – Донецьк, 2007. – 306 с.
12. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За загальною ред. О. Овчарук, О. І. Локшиної, О. Бібік. – К.: «К.І.С.», 2004. – 128 с.

13. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 252 с.
14. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
15. Павлютенков Є. М. Модель компетентного випускника школи / Є. М. Павлютенков // Управління школою. – № 28 – 29, 2005.
16. Поуль В. С. Моніторинг оздоровчої функції освіти / В. С. Поуль, Г. Є. Челах // Управління освітою. – Шкільний світ. – 2006. – жовтень. – 20 (140). – С. 11 – 16.
17. Сергієнко Л. П. Тестування фізичних здібностей школярів / Л. П. Сергієнко. – К.: Олімпійська література, 2001. – 439 с.
18. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и технологии здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 230 с.
19. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / В. Андрющенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, Н. Бібік. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
20. Теорія і методика фізичного виховання [в 2 т.]: підручник // [за ред. Т. Ю. Круцевіч]. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 1. – 424 с. – Т. 2. – 292 с.
21. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 63.
22. Ясвин В. А. Социально-образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография / Ясвин В. А. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

References

1. Bepalko, O.V. (2006). *Sotsial'na robota v hromadi [Social Work in the Community]*. Kyiv: Tsentri navch.l-ry [in Ukrainian].

2. Hryhorenko, H.V. (2012). Dukhovno-aksiolohichni kryteriyi otsinyuvannya rivnya sformovanosti u uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly zdorov'yatvorchoyi kul'tury [Spiritual-axiological criteria for assessing the level of formation in the students of the general education school of creative culture]. *Dukhovnist' osobystosti – Spirituality of the person* (Ed. G.P. Shevchenko), 2, 33 – 43 [in Ukrainian].
3. Hryhorenko, V.H. (2003). *Professional'no-pedagogicheskaya motivatsiya i tekhnologiya yeye formirovaniya* [Professional-pedagogical motivation and technology of its formation]. Odessa: YUUPU im. K.D.Ushinskogo [in Ukrainian].
4. Hryhorenko, V.H. (2010). Struktura osobystisno oriyentovanykh pedahohichnykh tekhnolohiy motyvovanoho y emotsiyno zbahachenoho vplyvu na uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly u protsesi formuvannya kul'tury zdorov'ya [Structure of personally oriented pedagogical technologies of motivated and emotionally enriched influence on students of general education school in the process of formation of a health culture]. *Pedahohichni tekhnolohiyi osobystisno oriyentovanoho formuvannya v uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly kul'tury zdorov'ya: teoriya i praktyka – Pedagogical technologies of personally oriented formation in students of a general education school of health culture: theory and practice*. V.G Grigorenko, S.O.Omelchenko (Eds.). Sloviansk: SDPU [in Ukrainian].
5. Sokhan, L.V., Yermakova, I.H., Nesen, H.M. (2003). *Zhyttyeva kompetentnist' osobystosti* [Life competence of the person]. Kyiv: Bogdana [in Ukrainian].
6. Ovcharuk, O.V., (Eds). (2004). *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: Biblioteka z osvitr'oyi polityky* [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Educational policy library]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
7. Kontsepsiya «Nova ukrayins'ka shkola» [Concept «New Ukrainian School»]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

8. Kuzmina, O.V. (2011). Teoretychni aspekty formuvannya zhyttyevoyi kompetentnosti uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitnikh shkil-internativ [*Theoretical Aspects of Formation of Life Competence of High School Students in General Boarding Schools*]. Sloviansk [in Ukrainian].
9. Markova, A.K., Matis, T.A., A.B.Orlov (1990). Formirovaniye motivatsii ucheniya: kn.dlya uchiteley [*Formation of the motivation for teaching: a book for teachers*]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
10. Gordeychuk, S.F., Mikhaylova, I.A., Pavlenko, V.N. (2002). Metodicheskiye materialy dlya prakticheskogo ispol'zovaniya psikhologami, sotsial'nymi pedagogami, uchitelyami-predmetnikami v sisteme obrazovaniya po formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni [*Methodological materials for practical use by psychologists, social educators, subject teachers in the education system for the formation of a healthy lifestyle*]. Donetsk [in Ukrainian].
11. Modeli kompetentnoho vypusknika 12-richnoyi shkoly: sutnist, priorityty, poshuky vidpovidey na vyklyky XXI stolittya (2007). [Models of the competent graduate of the 12-year school: the essence, priorities, search for answers to the challenges of the XXI century]: Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-poshukovoyi konferentsiyi – *Materials of the All-Ukrainian scientific-research conference*. Volume 1. Part 1, Donetsk [in Ukrainian].
12. Ovcharuk, O. Lokshyna, O.I. O.Bibik (2004). Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosyahnennya ta ukrayins'ki perspektyvy [*Quality education monitoring: world achievements and Ukrainian prospects*]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
13. Pyekhota, O.M., Kiktenko, A.Z., & Lyubarska, O.M. (2003). Osvitni tekhnolohiyi [*Educational technologies*]. Kyiv: View of the A.S.K. [in Ukrainian].
14. Omelchenko, S.O. (2007). Vzayemodiya sotsialnykh instytutiv suspil'stva u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttya ditey ta pidlitkiv [*Interaction of social institutions of society in the formation of a healthy lifestyle of children and adolescents*]. Lugansk: Alma Mater [in Ukrainian].

15. Pavlyutenkov, YE.M. (2005). Model kompetentnoho vypusknyka shkoly [Model of a competent school graduate]. *Upravlinnya shkoloyu – School management*, 28 – 29 [in Ukrainian].
16. Poul, V.S., Chelakh, H.YE. (2006). Monitorynh ozdorovchoyi funktsiyi osvity [Monitoring of the health education function]. *Upravlinnya osvitoyu – Management of education*, 20, 11 – 16 [in Ukrainian].
17. Serhiyenko, L.P. (2001). Testuvannya fizychnykh zdibnostey shkolyariv [Testing of physical abilities of schoolchildren]. Kyiv: Olympic literature [in Ukrainian].
18. Smirnov, N.K. (2005). Zdorov'yesberegayushchiye obrazovatel'nyye tekhnologii i tekhnologii zdorov'ya v shkole [Health-saving educational technologies and technologies of health in school]. Moscow: ARCTI [in Russian].
19. Andryushchenko, V., Lokshyna, O., Ovcharuk, O., Savchenko, Bibik, O.N. (2003). Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini: Rekomendatsiyi z osvith'oyi polityky [Strategy for the reform of education in Ukraine: Recommendations on educational policy]. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
20. Krutsevich, T.YU. (2008). (Eds.). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya [The theory and method of physical education [vols. 1-4]. Kyiv: Olympic literature [in Ukrainian].
21. Khutorskoy, A.V. (2003). Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key Competences as a Component of the Personally Oriented Education Paradigm]. *Narodnoye obrazovaniye – Public Education*, 2 [in Russian].
22. Yasvin, V.A. (2001). Sotsialno-obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu [Socio-educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl [in Russian].

ВМІННЯ ВЧИТИСЯ – ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ПЛЮХІНА Н.П.

*старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»*

У розділі розглядається роль вміння вчитися як необхідна умова формування життєвої компетентності учнів у сучасному освітньому просторі. Необхідність формування життєвої компетентності постає як головна проблема сучасної парадигми освіти. Оновлення змісту освіти потребує від учня нових знань, формування потреб. Саме вміння вчитися допомагає розвинути творчий потенціал учня.

Ключові слова: вміння вчитися, навчальна діяльність, дидактичний засіб, учні, дидактична система, життєва компетентність.

The section examines the role of the ability to learn as a necessary condition for the formation of the vital competence of students in the modern educational space. Life competence is considered today as a necessary psychological and pedagogical condition of completeness of self-realization of the person and achievement of its vertices of self-realization. It is the competence that should become indicators that enable further active participation in public life. The need for the formation of vital competence emerges as the main problem of the modern paradigm of education. Updating the content of education requires a student of new knowledge, the formation of needs. It is the ability to learn helps to develop the student's creative potential.

Key words: skill of studying, educational activity, didactic remedy, school pupils, didactic system, life competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкий розвиток цивілізації з притаманним йому швидкими змінами технологій, зростанням ролі інформації, розширенням свободи людини ставлять перед школою ХХІ століття завдання докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проектувальника життя, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Інтеграція в сучасне суспільство й знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більше зусиль і компетентностей від кожної людини. Школа має навчити дитину не просто виживати, а повноцінно жити в сучасному світі. Усі ці обставини зумовлюють потребу в оволодінні життєвими компетентностями, які дають можливість реалізувати в житті пізнавальний, духовно-моральний і естетичний потенціал. Життєва компетентність розглядається сьогодні як необхідна психолого-педагогічна умова повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення. Саме компетентності мають стати індикаторами, які дають змогу подальшої активної участі у суспільному житті. Зупинимось на ролі пізнавальної компетенції. Оволодівши нею учень розуміє цінність знань, вміє оперувати ними, творчо переробляти. Сформуванню цієї компетенції, на наш погляд, можливо за умови сформованості у учнів уміння вчитися.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Упродовж останніх років головним завданням педагогічної теорії і шкільної практики є пошук шляхів формування у дітей та молоді сучасного наукового світогляду, розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти, самовдосконалення особистості. Для цього в педагогічний процес запроваджуються різноманітні технології: особистісно-орієнтований підхід, диференційоване, комп'ютерне навчання,

розвивальні технології та інше. На наш погляд, жодна з технологій не буде ефективною, якщо в учнів не сформовано вміння вчитися.

Не сформованість найважливіших перед усім загальнонавчальних умінь та навичок є однією з головних причин низького рівня засвоєння знань учнями. Невміння застосовувати здобуті знання на практиці, переносити їх у нові ситуації завжди приводить до недостатнього зв'язку знань із життям, тобто до формалізму знань, затримки розвитку активності, самостійності особистості.

Проблема навчання вмінню вчитися активно досліджувалися в 70–90-х роках ХХ століття. Психологічна основа її вивчається у зв'язку з розробкою проблеми розвивального навчання Д. Богоявленським, П. Гальперіним, О. Дусовицьким, Л. Занковим, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Н. Менчинською, С. Максименко, В. Рєпкіним, Н. Тализіною, Д. Ельконіним. У різних аспектах цю проблему досліджували дидакти. У загальному дидактичному – М. Скаткін, О. Савченко, В. Сухомлинський. У плані розвитку розумової діяльності учнів, їх активності – В. Євдокимов, Н. Коваль, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук. Класифікації навчальних умінь присвячені праці Л. Баженової, І. Лернера, Н. Лошкарьової, А. Усової. Процес формування вміння вчитися у молодших школярів знайом відображення в дисертаційних дослідженнях Я. Кодлюк, Н. Ляшової, М. Оліяр, Л. Титаренко. З. Файчак.

Ю. Бабанський вважав, що без сформованої повноцінної навчальної діяльності неможлива оптимізація навчально-виховного процесу [1]. Головними засобами формування вміння вчитися, на його думку, є підручник, найбільш ефективними засобами формування навчально-пізнавальних умінь є гра, текст підручника та засоби народної педагогіки – пісні, казки, загадки тощо.

Упродовж ХХ ст. і на початку ХХІ ст. проблема навчання учнів у школі вироблення умінь і навичок самостійної навчальної праці стає більш актуальною в практиці вчителів. У цей період у школі запроваджується наукова організація праці, активізація, оптимізація, диференціація, різні системи розвиваючого навчання, педагогіка співробітництва, новий стандарт освіти,

інноваційні технології. Їхня реалізація потребує від учителів високої майстерності, а від учнів активності, самостійності, високого рівня компетентності, інтелектуального розвитку, які неможливі без уміння вчитися. тому треба вдосконалювати процес його формування.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, ми прийшли до висновків:

- проблема формування вміння вчитися у школярів завжди була пріоритетною та актуальною;
- її дослідження здійснюється тривалий час, упродовж якого накопичено багатий досвід організації навчального процесу;
- для нашого дослідження особливо значущими є сутність уміння вчитися та його функції у навчанні, процес формування цього вміння: етапи, закономірності, принципи, дидактичні засоби; особливості організації навчання у початковій школі виробляти уміння вчитися у школярів.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою дослідження є розкриття ролі вміння вчитися в формуванні життєвої пізнавальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз попередніх психолого-педагогічних джерел дозволив визначити такі структурні елементи навчання: суб'єкт, об'єкт, сам процес пізнання (навчально-пізнавальна діяльність), умова, продукт пізнання. Розробляючи стратегію і тактику дидактичної системи засобів формування вміння вчитися ми виходили з цих елементів і орієнтували її на продукт пізнання. Багато науковців указують на його складність.

Нас цікавлять умови формування уміння вчитися у молодших школярів. Перш за все слід з'ясувати, що таке «умова». Так, лінгвісти вважають, що «умова – це правило, що забезпечує правильну роботу будь-чого». Філософи її трактують, як категорію, що виражає ставлення до оточуючих її явищ, без яких вона існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об'єктивного світу.

Психологи – О. Дусавицький, Г. Костюк – визначили фактори, що впливають на процес пізнання. Вони розглядаються ними як причини, рушійні сили процесу навчання, функціонування яких завжди пов'язане з наявністю необхідних педагогічних умов, які мають зовнішній характер.

Г. Костюк визначив ті умови, за яких процес навчання вмінню вчитися стає фактором розвитку психічних і моральних якостей дітей. До них він включив цілеспрямований відбір навчального матеріалу, цінного в освітньому плані та для розвитку учнів. Використання активних методів дає дітям можливість самостійно розв'язувати доступні їм навчально-пізнавальні завдання, формує мотиви, вміння співставляти явища, робити висновки, перевіряти їх в нових умовах, дотримуватися наступності в формуванні розумових якостей.

В. Сухомлинський, Т. Шамова до необхідних педагогічних умов формування вміння вчитися відносить мотивацію, вироблення вмінь у єдності з засвоєнням знань, активізацію і доступність учіння. Під доступністю в даному випадку розуміється врахування індивідуальних здібностей і можливостей учнів. Дидактичним засобами, що створюють ці умови, вищезазначені автори вважають зміст, методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досвіду вчителів, даних нашого експериментального дослідження був зроблений висновок, що при формуванні вміння вчитися необхідно враховувати зовнішні обставини, за яких відбувається процес навчання, і внутрішні фактори, що впливають на процес пізнання. Тільки їх гармонічна єдність забезпечує ефективність засвоєння знань, способів діяльності, розвивальний і виховний характер навчання.

Дидактична система засобів створює середовище, в якому існує процес пізнання і формується вміння вчитися.

До внутрішніх (психологічних) умов в першу чергу відносяться такі вікові та індивідуальні особливості психічних процесів молодших школярів: емоційність, мотив учіння, активність і самостійність дітей.

При організації процесу навчання учнів початкових класів умінню вчитися необхідно враховувати особливості їх пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер. До пізнавальної сфери відносяться увага, сприйняття, пам'ять, мовлення, мислення.

У дітей молодого шкільного віку нерозвинута довільна увага. Вони не в змозі зосередитися на певному предметі довгий час, їх приваблюють цікаві факти, яскраві малюнки. Лише окремі учні цікавляться результатами уміння у вигляді знань, умінь, за які вони одержують оцінки. Тільки поступово за допомогою різноманітних засобів навчання в сумісній діяльності з вчителем та іншими учнями у дитини розвивається довільна увага, яка з часом перетворюється в уважність.

Щоб увага стала дією контролю її необхідно спрямовувати не тільки на навчальний матеріал, а також на пізнавальні дії з ним. Для цього варто організовувати діяльність учнів, застосовувати спеціальні засоби. Як показало наше експериментальне дослідження, ефективними є самоперевірка письмових робіт, робота над помилками, перевірка не тільки результату, а також послідовності дії щодо його досягнення. Щоб дії контролю виконувалися в розумовому плані, учням необхідно пропонувати їх промовляти вголос, про себе та виконувати без опори на зовнішню предметну опору, наприклад, на зразок. Дії контролю стають компонентом навчальної діяльності, коли вони скорочуються, усвідомлюються учнями, переходять у розумовий план і виконуються автоматично.

Розвиток уваги сприяє вдосконаленню процесу сприйняття, який у молодших школярів має певні особливості. У першокласників він має недиференційований характер. Їх треба навчити вмінню визначати головне й другорядне в навчальному матеріалі. Це вміння формують такі прийоми: відповіді на запитання до тексту, складання плану, завдання на визначення суттєвих ознак предмета, явища. Розвитку сприйняття дітей допомагає установка на запам'ятовування головних понять, правил. Учителю варто визначити не тільки головне в навчальному матеріалі, але й дії, які необхідні

для його опрацювання та засвоєння.

Щоб сформувати у молодших школярів уміння вчитися, їх треба навчити спостерігати. Одним із ефективних засобів розвитку спостережливості є природа та навколишній світ. У роботі В. Сухомлинського «Сто порад вчителю» подано рекомендації щодо формування вмінь спостерігати. Одночасно з ним розвиваються інші інтелектуальні вміння: аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Також учні справедливо вважають спостережливість показником розумового розвитку.

У процесі формування вмінь велику роль відіграють пам'ять і мовлення, які у дітей початкової школи мають певні особливості. На початку навчання в школі у них переважає механічний тип. Тільки поступово пам'ять перетворюється в логічно-вербальну, але для цього необхідно застосовувати спеціальні завдання. Їх варто включати до дидактичної системи, оскільки вони створюють необхідні умови для розвитку логічно-вербальної пам'яті та мислення.

Для розвитку мовлення учнів варто застосовувати вербальні засоби, наприклад, словесне описування шляху, за допомогою якого було одержано результат певного навчально-пізнавального завдання.

Зазначимо, що учнів початкових класів характеризує висока емоційність. Вони чуйно реагують на все, що відбувається в процесі навчання. Це відображається на їх стосунках із вчителем, однокласниками, на результатах навчання. В. Сухомлинський довів, що головним у процесі навчання є почуття радості від розумової праці. Тому вчитель повинен упроваджувати нові технології, використовувати такі засоби, які допомогли б створити комфортну атмосферу навчання. Цьому сприяють чуйне слово вчителя, позитивна оцінка результатів навчання і особистості учня, створення ситуації успіху, особливо для учнів з низьким досягненням у навчанні, допомога їм у переході на більш високий рівень. Необхідно дотримуватися правил, що впливають із принципу емоційності.

Мислення учнів початкових класів також має специфічні особливості. До

них належать стадії розвитку мислення, особливості суджень та висновків.

У психології визначені дві стадії мислення дітей молодшого шкільного віку. Перша характеризується тим, що розумова діяльність має багато спільного з мисленням старших дошкільників і відрізняється образністю та конкретністю. Аналіз навчального матеріалу проводиться в наочно-образному плані. При цьому учні спираються на реальні предмети, їх зображення: малюнки, схеми, таблиці. Висновки й узагальнення будуються на підставі сприйняття конкретних ознак і якостей предмета. Інтелектуальні вміння тільки починають формуватися.

Перша стадія мислення характерна для учнів 1–2 класу. Тому до дидактичної системи на цьому етапі варто включити такі засоби й прийоми, що забезпечують матеріальну підставу для виконання різноманітних зовнішніх дій і переходу їх у розумовий план. На наш погляд для розв'язання цих завдань найбільш ефективними є сюжетно-рольові ігри, загадки, бесіди, діалоги, коментування. У міру оволодіння вміннями вчитися й формуванням навчальної діяльності мислення учнів розвивається і переходить до другої стадії. Воно набуває рис словесно-логічного, теоретичного характеру. Висновки та судження стають більш узагальнюючими, самостійними. У дітей уже сформована більшість інтелектуальних умінь. При переході мислення на більш високий ступінь розвитку відбувається перебудова інших психічних процесів: пам'яті, сприймання та ін.

З розвитком мислення повинна змінитися дидактична система засобів навчання. До її складу потрібно включити проблемні завдання. Змінюються функції слова вчителя, частина їх передається дітям. Наприклад, учитель не пропонує гру третьокласникам, не керує нею, а дає завдання підібрати й організувати її самим: поставити мету, визначити правила, розподілити ролі, провести її і підвести підсумки.

При використанні дидактичної системи засобів навчання необхідно враховувати особливості навчальної діяльності молодших школярів: інтенсивність її формування, становлення в сумісній, колективній роботі,

індивідуальний характер навчальних дій кожного учня. Розвиток і змінна системи відбуваються з розвитком і становлення навчальної діяльності і всієї сукупності вмінь.

Будь-яка дія, тим більше діяльність учнів, спрямована на досягнення певної мети, одержання результатна. Мета нерозривно пов'язана з мотивом, який примушує школяра прагнути її досягти. У процесі навчання мотив безпосередньої пов'язаний із пізнавальною потребою. Своїми дослідженнями Ю. Бабанський, О. Дусовицький, В. Сухомлинський, Т. Шамова довели, що головним мотивом навчальної діяльності молодших школярів є пізнавальний інтерес. Він зв'язаний зі змістом і процесом учіння. Пізнавальний інтерес взаємопов'язаний із пізнавальною потребою, яка переходить у пізнавальний інтерес, що примушує людину активно діяти, шукати способи й засоби розв'язання навчальних завдань.

Потреба, як стверджує О. Дусавицький, набуває свідому силу через інтерес, тобто, через повне розуміння сутності і способів її забезпечення, у результаті чого мотиваційний процес займає чітку й певну спрямованість. Через інтерес здійснюється своєрідний перехід від об'єктивного до суб'єктивного [2, с. 13]. Автор підкреслює, що інтерес визначає далекі та близькі цілі людини, але їх досягнення здійснюються в реальній діяльності.

Зовнішніми проявами інтересу є концентрація уваги людини на його предметі, коли вся психіка й увага фокусується в одній точці. При цьому виявляються позитивні емоції, розумова напруга, розкріпачення дій учнів. Інтерес також є джерелом вольового почину, що спрямовує людину до діяльності та подолання труднощів.

Ретельно вибираючи дидактичні засоби треба враховувати, що вони повинні розвивати передусім мотиви, пов'язані з процесом учіння. Крім того, завжди мали на увазі іншу групу мотивів. Застосовуючи дидактичну систему засобів, мінімізувати негативний вплив на учіння молодших школярів.

При формуванні вміння вчитися потрібно враховувати рівень пізнавального інтересу. У психолого-педагогічній літературі визначено три

таких рівня:

1. Елементарний пізнавальний інтерес – безпосередній інтерес до тієї інформації, яку необхідно засвоїти. Він не пов'язаний із діяльністю на здобуття знань.

2. Ситуативний інтерес – інтерес до пізнання. Він потребує активного оперування способами, які мають школярі. Однак цей інтерес не є достатньо стійким і довго не зберігається.

3. Стійкий пізнавальний інтерес виявляється у прагненні пізнати сутність предмета, явища, його закономірності, примушує шукати загальний спосіб розв'язання завдань певного типу.

Рівні пізнавального інтересу визначають динаміку його розвитку. Знаючи їх можна планувати систему дидактичних засобів для цілеспрямованої мотивації учіння молодших школярів. Рівень пізнавального інтересу тісно пов'язаний із рівнем уміння вчитися. психологи визначають такі рівні:

а) репродуктивний рівень умінь, якому відповідає елементарний інтерес до процесу пізнання. Учень засвоює готові знання і готові зразки дії;

б) продуктивний (конструктивний) рівень уміння, який дозволяє школяреві діяти в змінній ситуації. Для цього рівня характерний ситуативний інтерес. Він постійно підтримується вчителем;

в) продуктивний (творчий) рівень уміння, який характеризується пошуковою діяльністю школярів. Йому відповідає стійкий пізнавальний інтерес.

А. Маркова зі своїми співробітниками визначила декілька типів ставлення школярів до учіння: негативне, байдуже, аморфне (позитивне), позитивне (пізнавальне), позитивне (особистісне). Для кожного типу характерний певний взаємозв'язок мотиву та вміння вчитися. Так, при байдужому ставленні до навчання школяра цікавить тільки результат його роботи й оцінка вчителя. Усі навчальні дії він виконує за зразком. Якщо учень позитивно ставиться до навчання, то він приймає й усвідомлює мету, яку ставить вчитель, діє за його інструкцією. При позитивному (пізнавальному) ставленні школярі прагнуть

оволодіти новими способами навчальної роботи, щоб самостійно одержувати знання. Позитивне (особистісне) ставлення школяра до навчання формується, як правило, у старшокласників, коли процес пізнання мотивується не тільки пізнавальним інтересом, але й іншими мотивами, наприклад, професійними, прагненням набутти навичок самоосвіти [4].

У більшості молодших школярів по закінченню початкової освіти можна сформулювати позитивне (пізнавальне) ставлення до навчання.

Уміння вчитися взаємопов'язане з активністю і самостійністю учнів у процесі навчання. З одного боку, воно формується в активній діяльності, з іншого – учень не може бути активним, самостійним, якщо не вміє вчитися. Спираючись на це положення, ми дійшли висновку, що дидактична система повинна створювати середовище для активної діяльності учнів.

У дидактиці існують різні трактування поняття «пізнавальна активність». Ми поділяємо точку зору Т. Шамової, яка визначає пізнавальну активність як «якість навчальної діяльності, де виявляється особистість учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності, прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на розв'язання навчально-пізнавальних завдань» [6, с. 54].

У процесі навчання вмінню вчитися, на наш погляд, необхідно враховувати рівень пізнавальної активності. У психолого-педагогічній літературі визначено три її рівні.

1. Репродуктивно-відтворююча активність. Вона спрямована на запам'ятовування готових знань, засвоєння зразків дії. На цьому рівні активності учень виявляє інтерес до фактів, явищ, до того, що його дивує. Формується вона в процесі пояснювально-ілюстративного навчання.

2. Пошуково-виконавча активність являє більш високий рівень, має місця більша самостійність. Ця активність характеризується прагненням учня зануритися в сутність явища, однак він виступає виконавцем, оскільки завдання перед ним ставить учитель. Але пошуки самостійного способу розв'язання

завдань відривають учня від зразка. У нього з'являється інтерес до процесу учіння. Така активність розвивається в частково-пошуковій діяльності.

3. Творча активність – найбільш високий рівень активності. Її характерна риса – здійснення діяльності в нових умовах, пошук нових способів. На цьому рівні відбувається не тільки засвоєння знань, але й способів діяльності. Формується ця активність за допомогою творчих, дослідницьких завдань, які необхідно включити до дидактичної системи.

Пізнавальна активність тісно взаємопов'язана із самостійністю. На думку вчених, це дві якісні характеристики навчально-пізнавальної діяльності. Однак пізнавальна самостійність не зводиться лише до роботи думки. Вона охоплює і свідомість, і пам'ять, навчальні дії, емоції.

Отже, при застосування дидактичної системи засобів навчання для формування вміння вчитися потрібно враховувати особливості психічних процесів, мотивації, пізнавальну активність й самостійність молодших школярів. Вони впливають на діяльність, спілкування, зовнішні умови.

Знання особливостей психічних процесів молодших школярів, рівнів пізнавального інтересу, активності й самостійності дає можливість ефективно використовувати дидактичну систему засобів навчання для формування вміння вчитися.

Досліджуючи проблему активності учіння школярів, Т. Шамова [6] розкрила взаємозв'язок між активізацією і вмінням учитися. Вона відзначає, що активним в учінні може бути тільки той учень, який проявляє свої здібності в діяльності, що можливо за умови, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності. Без виконання цієї важливої умови неможливо здійснити активізацію учіння школярів. Однак наш досвід, аналіз досвіду вчителів початкової школи і літературних джерел дозволив зробити висновок про те, що в початковій школі для активізації учнів у першу чергу використовується наочність, гра, нестандартні уроки, діалог, евристична бесіда, засоби народної педагогіки. У міру накопичення знань і необхідних умінь можна застосувати проблемне навчання і самостійну роботу.

Т. Шамова розробил модель дидактичної системи засобів активізації навчання школярів. Проаналізувавши її, ми зробили висновки, яким керувалися при розробці дидактичної системи засобів формування вміння вчитися:

1. Відбір засобів навчання повинен здійснюватися з урахуванням активізації кожного компонента вміння вчитися.

2. При формуванні певного компонента вміння вчитися повинен відбуватися вплив на інші компоненти вміння.

3. Усі навчальні дії і діяльність учнів повинні здійснюватись як процес мотивований і самокеруючий. Для цього до дидактичної системи необхідно включити певні засоби.

Зупинимося на ролі принципів навчання у формуванні вміння вчитися. Усвідомлення учнями уміння вчитися є одним із основних принципів навчання.

Принцип активності, який часто дидактами розглядається як єдиний із принципів свідомості, виражає загальну вимогу до організації процесу навчання, у якому учіння є самокеруючою відображально-перетворюючою діяльністю учня. Реалізуючи цей принцип, необхідно враховувати рівень активності школярів. На відтворюючому рівні оптимальним є пояснювально-ілюстративні методи і відповідні їм засоби: наочність у вигляді зразків дії, рольова гра, тренувальні вправи. Основна функція слова вчителя полягає в поясненні дій, детальній інструкції щодо виконання діяльності.

Для розвитку активності більш високого рівня ефективності є евристична бесіда, діалог, сумісний аналіз проблемних ситуацій, пошук виходу з них, сюжетна гра. Високий рівень активності формується при застосування самостійної роботи творчого характеру, драматизації, режисерських ігор.

Таким чином, реалізуючи принцип свідомості й активності при використанні дидактичної системи, можна розвивати в молодших школярів рефлексію і керувати розвитком пізнавальної активності. З принципом свідомості й активності пов'язаний принцип наочності. Його реалізація дає змістовну підставу для активної діяльності учнів.

Робота учнів з наочними засобами сприяє усвідомленню навчальних дій, їх запам'ятовуванню. Сполучення наочності зі словом допомагає дітям встановити зв'язок нових умінь з тими, що вже засвоєні, формуючи інтерес до діяльності, наочність розвиває стійку і цілеспрямовану увагу, перетворює її у спостережливість. Засвоюючи вміння на наочному матеріалі, молодші школярі легко переносять його спочатку у вербальний, а потім і в розумовий план.

Дії не існують поза людиною. У них завжди виявляється її індивідуальність. Тому при формуванні вміння вчитися, при оцінці його рівня необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, їх ставлення до учіння, тобто дотримуватися принципу природо відповідності. Він ширше принципу індивідуального підходу. Його сутність полягає в тому, що головним компонентом педагогічного процесу є учень з його віковими, індивідуальними особливостями, рівне розвитку. Спираючись на цей принцип, ми сформулювали вимоги, яким повинно відповідати дидактична система засобів навчання вмінню вчитися та її реалізація:

- спрямовувати дії учнів на підготовку до самонавчання, самоосвіти, самовиховання;
- формувати відносини між учасниками відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- спираючись на рівень розвитку учнів, враховувати «зону найближчого розвитку», яка визначає можливості молодших школярів і переводить її в актуальну;
- засоби навчання повинні бути доступними, наочними, розвивати особистість учня.

Особливої уваги при реалізації цього принципу потребують учні з низьким рівнем активності, умінням вчитися й успішності. При роботі з ними ефективними є дидактичні прийоми, які забезпечують успіх у навчальній діяльності, безпосередня допомога з боку вчителя і сильних учнів, позитивна оцінка їх успіхів. Ці прийоми підвищують інтерес до учіння, до пізнання,

знижують психічну напругу, покращують стосунки з однокласниками, учителями.

Розв'язати завдання ефективного застосування дидактичної системи засобів неможливо без використання принципу гуманізації педагогічного процесу, який потребує вияву турботи про те, щоб «навчити навчатися» кожного учня, учити терпляче, не принижувати при цьому його людської гідності, сприймати таким, який він є.

Ефективність дидактичної системи засобів у процесі формування вміння вчитися залежить від стилю керівництва вчителя, його майстерності. У міру оволодіння учнями вмінням він змінюється: учитель поступово переходить від прямого керівництва до партнерства. При цьому частину своїх функцій він передає дітям. Вони самі починають організовувати процес свого учіння. Керівництво зовні, з боку вчителя, переходить у саморегуляцію учнями навчальної діяльності.

Дидактична система засобів є необхідною умовою формування вміння вчитися. Однак ефективне використання цієї системи залежить від суб'єктивних та об'єктивних умов:

- урахування вікових особливостей психічної сфери молодших школярів: сприйняття, уваги, мовлення, мислення, суджень;
- приведення до руху внутрішніх резервів особистості: пізнавальних потреб, мотивів, інтересів, активності;
- опора на досягнутий рівень розвитку активності, самостійності;
- створення атмосфери гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, творчого пошуку;
- спиратися не тільки на досягнутий рівень розвитку учнів, сформованості вміння, а прогнозувати подальший їхній розвиток;
- дотримуватися дидактичних принципів: гуманізму, послідовності та систематичності, активності та свідомості, єдності навчання, розвитку та виховання;
- майстерності вчителя: його знань, умінь, педагогічних здібностей, творчості.

Висновки. У педагогічній теорії та практиці проблема навчання вмінню вчитися завжди була і продовжує бути актуальною. За тривалий час її дослідження накопичено багатий досвід щодо формування цього вміння у молодших школярів. Проаналізувавши накопичений досвід, ми зробили висновки, які лягли в основу дослідження дидактичної системи засобів формування вміння вчитися у молодших школярів.

Уміння вчитися – важливий компонент змісту освіти та навчального процесу. Воно є необхідною умовою успішного навчання учнів, розвитку їхньої особистості, підготовки до самоосвіти. Сензитивний період цього вміння – молодший шкільний вік, коли навчальна діяльність стає провідною, розвивається теоретичне мислення, школяр починає усвідомлювати себе як «Я» і свою діяльність.

Уміння вчитися ефективно формується, якщо:

- на уроках організується співробітництво між учителем і учнем, самими учнями;
- у дітей формується бажання вчитися, пізнавальні інтереси;
- в процесі навчання використовуються різноманітні дидактичні засоби, окремо інтерактивні методи;
- у школярів формуються не тільки репродуктивні, відтворюючі вміння, але й продуктивні, пошукові;
- на уроках створюються умови для активної, самостійної діяльності учнів, спілкування;
- застосовані на уроках дидактичні засоби сприяють виконанню навчальної, розвивальної, виховної, корекційної функцій;
- застосовувати індивідуальний, диференційований, особистісний підхід до навчання школярів.

Однак, на наш погляд, подальшого дослідження потребують такі питання проблеми використання дидактичних засобів:

- визначення функцій і місця кожного дидактичного засобу в процесі формування вмінь у молодших школярів;
- застосування дидактичних засобів з різними функціональними можливостями у певній системі;

– визначення умов, при яких система дидактичних засобів ефективно впливає на процес формування вміння вчитися.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Дусовицкий А. К. Мотивационно-потребностная основа учебной деятельности младших школьников. – М.: Дом педагогики, 2004. – 175 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л. Праколієнко. – К.: Вища школа, 1989. – 192 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя . — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. – К., 1982. – 294 с.
6. Шамова Т. И. Структурирование компетенций и их связь с компетентностями. Ч. 1. – М.: АПК, 2004. – 265 с.

References

1. Babanskij Ju. K. (1989) Izbrannye pedagogicheskie trudy / sost. M. Ju. Babanskij. Moskva: Pedagogika, 560 p. [in Russian]
2. Dusovickij A. K. (2004) Motivacionno-potrebnostnaja osnova uchebnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov. Moskva: Dom pedagogiki, 175 p. [in Russian]
3. Kostiuk H. S. (1989) Navchalno-vykhovnyi protses i psykhologichnyi rozvytok osobystosti / pid red. L. Prakoliienko. Kyiv: Vyshcha shkola, 192 p. [in Ukrainian]
4. Markova A.K. (1983) Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste: Posobie dlja uchitelja . Moskva: Prosveshhenie, 96 p. [in Russian]
5. Sukhomlynskyi V. O. (1982) Rozмова z molodym dyrektorom shkoly. Kyiv, 294 p. [in Ukrainian]
6. Shamova T. I. (2004) Strukturirovanie kompetencij i ih svjaz's kompetentnostjami. Ch. 1. Moskva: APK, 265 p. [in Russian]

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

ГРИБОЄДОВА Т.О.

***аспірант кафедри соціальної педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»***

У розділі розглянуто і проаналізовано основні найважливіші завдання, які ставить держава перед інтернатними закладами, а саме – підготовка молодших школярів до самостійного життя, соціальної адаптації у суспільстві, зокрема до створення сім'ї та виховання дітей, розв'язання якого не може бути сконцентовано виключно в практичній площині, до того ж, сама система опіки з практико орієнтованої все більше перетворюється в наукоємну галузь, що потребує нових підходів до її науково-теоретичного забезпечення.

Ключові слова: соціалізація, адаптація, компетентність, життя, молодші школярі, суспільство.

The presents the analysis of the major important tasks that the state poses to boarding institutions, namely preparing junior children for independent life, social adaptation in society, in particular, for creating a family and upbringing children, the solution of which cannot be concentrated exclusively in the practical sphere, besides, the system of guardianship from the practically oriented one is increasingly turning into a science-intensive sphere, which needs new approaches to its scientific and theoretical support.

Nowadays, there is an urgent shortage of fundamental researches on preparing of junior pupils in a residential institution for independent life, taking into account the modern process of reforming the system of institutions for orphans and children

deprived of parental care, therefore the contribution of scientists should be weightier in this sphere.

The social, economic, and psychological problems faced by a junior pupil of secondary comprehensive boarding schools influence the formation of his/her life reference points, deform social settings, complicate the processes of adapting to life in society, since he does not practically have skills of independent life, self-service skills, positive stereotypes of family relationships. That is why, the behaviour of boarding school pupils for orphaned children and children deprived of parental care is markedly different from the behaviour of children who get educated in ordinary secondary comprehensive school. As a result, the pupils, who are taken care of in a boarding school, are unprepared for independent life.

Key words: socialisation, adaptation, competence, life, junior pupils, society.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з найважливіших завдань, яке постає перед інтернатними закладами, є підготовка молодших школярів до самостійного життя, соціальної адаптації в суспільстві. Сьогодні відчувається гострий дефіцит фундаментальних досліджень з підготовки молодших школярів в умовах інтернатного закладу до самостійного життя, враховуючи сучасний процес реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, тому внесок учених повинен бути більш вагомим у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів до самостійного життя знайшла відображення у працях вчених-педагогів, зокрема Л. Байбородової, В. Мухіної, М. Рожкова, В. Ослон, Б. Кобзаря, Л. Кузьменко, С. Свириденко, Л. Канішевської, Л. Єременко, О. Ігнатової та інших.

Формулювання цілей (постановка завдання). Соціальні, економічні, психологічні проблеми, з якими стикається учень молодших класів

загальноосвітніх шкіл-інтернатів, впливають на формування його життєвих орієнтирів, деформують соціальні установки, ускладнюють процеси пристосування до життя у соціумі, оскільки в нього відсутні навички самостійного життя, уміння побутового самообслуговування, позитивні стереотипи сімейних стосунків. Тому і поведінка вихованців школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, помітно відрізняються від поведінки дітей, які навчаються в загальноосвітній школі. Як наслідок, вихованці, якими опікувалися в інтернаті, виявляються неготовими до самостійного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціальна адаптація дитини, яка перебувала в інтернатному закладі, відбувається принципово по-іншому, ніж у більшості домашніх дітей. Саме інтернат стає для дитини інститутом соціалізації, сурогатною сім'єю, школою, оточенням тощо. Найвизначніші етапи для подальшої соціальної адаптації дитини в суспільстві можуть проходити в інтернаті. Іноді весь життєвий світ дитини може обмежуватися стінами інтернату. Таке «замкнене» життя сприяє тому, що середовище поза інтернатом може бути не зрозумілим, чужим для вихованців, або вони можуть мати неадекватне уявлення про нього, а також призводити до того, що у них не формуються навички виживання, адаптації до нових життєвих умов, відсутні навички інтеграції у нові соціальні групи, практика взаємодії та поведінки в різних ситуаціях на початку самостійного життя.

В інтернатних закладах існують також проблеми в реалізації змісту освіти, удосконалення форм і методів навчання й виховання, методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Багато вихованців інтернатних закладів у результаті певної деформації розвитку є соціально та психологічно дезадаптованими, мають відхилення у поведінці, підвищену агресивність тощо. Система виховної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію до самостійного життя потребує удосконалення. Окрім того, у переважній більшості інтернатних закладів спостерігаються негативні тенденції до надмірної опіки

дітей, яка призводить до незнання ними своїх обов'язків, на відміну від прав, відсторонення від посиленої і необхідної побутової праці.

Дослідження свідчать, що індекс самостійності у молодших школярів інтернатних закладів у два рази нижчий, ніж в однокласників, які виховуються у сім'ї. Вони більш схильні до конформізму, невпевнені у собі. Виходячи зі стін інтернату, випускники не мають адекватного уявлення про реальні складнощі життя, що очікують їх попереду, не можуть адаптуватися до нових умов. Вони в більшості не підготовлені до шлюбу та життя в сім'ї, зазнають складнощів у спілкуванні.

Постає питання, якими якостями має володіти вихованець загальноосвітньої школи-інтернату, щоб ми могли говорити про його соціальну адаптацію до самостійного життя. Наведемо орієнтовний перелік таких показників-вимог:

- бути здатним до самостійного вибору численних альтернатив, які пропонує життя
- уміти інтегруватися в суспільство, бути гнучким, мобільним, презентувати себе на ринку роботи;
- критично мислити, використовувати знання як інструмент для рішення життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й відповідати за них;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді, запобігати конфліктні ситуації й виходити з них;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;
- дбайливо ставитися до свого здоров'я й здоров'я інших;

Допомогти придбати ці якості, підготувати вихованця інтернатного закладу до безболісного входження в суспільство, у доросле життя – основне завдання соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів.

Соціальна адаптована особистість учня загальноосвітньої школи-інтернату має проявлятися як сукупність таких поведінкових здатностей :

- здатність визнавати й поважати цінності іншої людини;
- здатність спілкування й співробітництва з іншими членами групи, співтовариства;
- взаєморозуміння й взаємоповага до кожного індивідуума;
- толерантність, співчуття, доброзичливість, турбота, почуття солідарності й рівності;
- визнання загальнолюдських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки;
- уміння об'єднуватися з іншими членами суспільства заради рішення загальної проблеми;
- уміння робити вільний і незалежний вибір на базі власних суджень і аналізі дійсності;
- розуміння норм і правил поведінки в суспільстві, повага до них, знання законів, основних прав людини;
- здатність цінувати волю й уміння користуватися нею;
- усвідомлення свого громадянського обов'язку;
- усвідомлення особистої відповідальності за власне поведіння [11].

У межах даного дослідження ми здійснимо спробу визначити особливості процесу соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Проблема соціальної адаптації учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складна, багатогранна й багаторівнева. Як зазначає О. Кузьміна, вона базується на основі розуміння *трьох груп вихідних факторів*, що породжують зазначену проблему:

- 1) стану фізичного й психічного здоров'я вихованців, причин, що обумовили надходження дітей в інтернатну установу;
- 2) особливостей їх життя до інтернату ;

3) особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи, рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Вплив сукупності цих причин спричиняє специфічні фізіологічні й психологічні особливості вихованців, що визначають характер їхньої взаємодії із соціумом у самостійному житті.

Значна кількість дітей поступає в дитячі будинки з будинку дитини, де вони перебувають до чотирьох років. Результати досліджень, проведені науковцями свідчать про таке:

- вихованці будинку дитини аутичні;
- слабо виражена потреба у спілкуванні;
- спостерігається загальна затримка розвитку;
- не властива дитинству пасивність;
- можливі форми таких рухів: розгойдування, смоктання пальця, губи [16, с. 46].

Певна кількість вихованців інтернатних закладів мають досвід життя в асоціальних сім'ях або на вулиці і найчастіше це пов'язано з негативним і травматичним життєвим досвідом: убогість, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, перебування в кримінальному середовищі, асоціальна або антисоціальна спрямованість виховання, недостатній, вузький соціальний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія.

В асоціальній сім'ї ігнорування самих насущних потреб дитини нерідко супроводжується жорстоким звертанням. Кожний другий вихованець інтернату піддавався тілесним покаранням з боку батьків. Діти тікають від жорстокого звертання, сексуального насильства з боку близьких або знайомих матері або батька, знущального відношення, важкої сімейної тиранії. Кількість дітей, що пішли із сім'ї, постійно росте, за останнім часом воно збільшилося на 15%. Сексуальному насильству піддалися 21% приютських дітей, причому тільки в третині випадків – сторонньою особою. В інших випадках діти стали жертвами внутрісімейного сексуального насильства з боку кровних родичів або

фактичних вихователів. Жертвами інцесту стають як маленькі діти 2-5 років, так і діти 13-17 років [22].

Діти, які виховуються під впливом постійного жорстокого ставлення з боку батьків та осіб, котрі їх замінюють, не можуть аналізувати, наскільки аморальні та неприйнятні відносини у їхній сім'ї. Змалку вони сприймають таке ставлення до себе з боку дорослих як нормальні стосунки. Грубість і сварка у таких сім'ях проходить як норма спілкування, яку діти переймають у взаємовідносинах з дорослими, з однолітками і не тільки вдома, а й на вулиці, у дитячому садку, в школі.

Матеріальний стан родини може провокувати недолік турботи про дітей, психологічний стрес, педагогічну занедбаність. Проте основним фактором, що характеризує доінтернатне життя вихованців є зневага та байдужість з боку батьків. Наслідками зневаги з боку батьків стають такі типові прояви: погане здоров'я, маленький ріст, мала вага, погана успішність у школі, труднощі в навчанні, незрілість, гіперактивність, агресивність, схильність до самоти, погані взаємини з однолітками й дорослими людьми, деструктивне поведіння, енурез [18].

За даними наукових досліджень основними причинами різноманітних відхилень особистісного розвитку дітей-сиріт можна назвати:

- дефіцит спілкування на рівні дитина-дорослий;
- специфічність системи спілкування з дорослими та однолітками;
- емоційно-дистанційний стиль взаємодії дитини та дорослого;
- відсутність можливості створення власної моделі родинно-побутових стосунків;
- обмеженість спілкування з ровесниками із повних сімей;
- синдром «великого колективу», що усуває й ускладнює диференційований підхід до дітей;
- недостатність умов для задоволення особистісних потреб дітей, їх саморозвитку і самореалізації;
- низький рівень загальних знань та пізнавально-інформативного

розвитку [20, с. 47].

Вихованці інтернатних закладів можуть відставати у розвитку. Причинами відставання в розвитку вихованців інтернатів є нестача заохочення, недостатнє харчування, фізичне й сексуальне насильство, у тому числі, заподіяне їм опікунами й вихователями. Це насильство нерідко повторюється, коли сироти самі стають батьками та вихователями [21].

Вихованці інтернатних закладів часто перебувають у стані тривоги, напруження, невпевненості, зневірені в людях і обставинах, які їх оточують. Для них притаманне однозначне ставлення до себе, що в основному характеризується негативною чи заниженою самооцінкою. За таких умов формування особистості дитини, яка лишилася сім'ї, внаслідок деформації внутрішньо сімейних відносин, відчуження із її сфери, відбувається по невротичному типу, коли на перший план виступають захисні механізми. Діти пристосовуються до нових умов, часто мовби забуваючи своїх рідних, а іноді навіть демонструють негативне ставлення до них.

У результаті розлуки з сім'єю, у дитини з'являються відчуття зради, непотрібності й самотності, вони провокують захисні реакції протесту, розвиток депресивного стану. У дитини з'являється недовіра до всіх дорослих взагалі, вона замикається в собі, не хоче згадувати про сім'ю, розповідати про неї. Це свідчить, що спогади про сім'ю пов'язані з негативними переживаннями, і дитина уникає цих травмуючих переживань [2, с. 70].

Дуже часто в умовах позбавлення батьківського піклування у дітей виникає *хронічна фрустрація* – психічний стан, що зумовлений неуспіхом у задоволенні потреб, бажань. Звичайно, важливо не лише виявити і проаналізувати ситуацію відчуження дитини із рідної сім'ї, але й знати можливі шляхи виходу дитини із такої ситуації. Слід зазначити, при цьому простежуються дві основні лінії поведінки дитини:

- вона розцінює втрату сім'ї як покарання за те, що вона погана, і постійне почуття провини стає домінуючим у характеристиці її особистості;

– вона в ситуації «відчуженості» звинувачує сім'ю, батьків, її внутрішній стан відображає боротьбу почуттів – поєднання озлоблення й образи з любов'ю до батьків [26, с. 21].

Діти-сироти справді відрізняються особливостями поведінки, та на відміну від дітей, що виховуються в сім'ї, доля не залишила їм вибору. Вони не мали змоги виховуватися в інших умовах, крім тих, що їм «дісталися у спадок» від біологічних батьків. Дуже важливим є зрозуміти обставини та причини, що призвели до таких психологічних характеристик, та працювати з дитиною по мірі можливості, щоб вивести її на потрібний рівень розвитку [28, с. 435].

Дітей, які знаходяться в інтернаті умовно можна розподілити на дві категорії; ті, що потрапили до закладу після проживання хоча б деякий час у сім'ї, і ті, котрі ніколи не жили у сім'ї.

Незагойний слід в житті дитини залишає сирітство, воно веде до деформації психічних процесів, викликаних стресовими ситуаціями, позначається на психології особистості. Втрата батьків або залишення ними дітей напризволяще з різних причин – спричиняє трагедію дітей, призводить до психічних травм, ліквідацію або пом'якшення яких має взяти на себе суспільство.

Тому інтернатні діти відрізняються своєю поведінкою уже залежно від того, проживали вони в сім'ї чи ні, а потім і від того, якою була ця сім'я – благополучна чи кризова. Тобто вихідна точка розвитку дітей в інтернатних закладах може бути різною, і від цього теж залежить інтелект дитини, її психічна рівновага, подальше зростання [6, с. 23-25].

Сьогодні сучасні вихованці інтернатних закладів у переважній більшості є соціальними сиротами. Їх батьки на час народження дитини були цілком здоровими психічно і фізично, але згодом вони стали соціально дезадаптованими.

Діти з будинку дитини та дитячого будинку, передусім, відрізняються своїм емоційним розвитком. Домашня дитина більш активна, життєрадісна, відкрита для спілкування. Вона бурхливо реагує на радісні події і голосно плаче, коли стикається з неприємностями, активно вивчає предмети, що

потрапляють їй на очі, постійно знаходить собі заняття. Маленькі діти, позбавлені батьківського піклування й домашнього тепла, менше усміхаються, майже не радіють, менше сміються частіше перебувають у монотонному настрої. Якщо і плачуть, то неголосно й монотонно. Вони нерішучі й лякливі, нездатні до відвертого прояву почуттів. Такими дітьми легко управляти, вони пасивно слухняні [28, с. 154].

Діти, які вирости поза сім'єю, неспроможні до багатих емоційних переживань, здатність дитини любити оточуючих тісно пов'язана з тим, скільки любові та в якій формі цього почуття отримала вона сама. Внаслідок загостреного бажання домогтися уваги з боку дорослого та через невміння встановлювати контакти діти бувають нещирими, вигадують різні причини для того, щоб їх помітили та відзначили. Часто в них відсутня реакція на зауваження, критику тощо [23, с. 57].

Тому що ці діти живуть у замкненому світі, вони мають обмежений кругозір, обмежений об'єм знань про навколишнє середовище, обмеженість та одноманітність вражень, недостатньо розвинене сприйняття й наочно-образне мислення. На заняттях вони дисципліновані та слухняні, намагаються запам'ятати все, що від них вимагають дорослі, але самі малоініціативні, їм бракує зосередженості, вони легко відволікаються. Якщо щось не виходить, діти або швидко відмовляються від справи, або шукають виправдання собі певними обставинами, стають агресивними, часто рвуть, ламають початий ними виріб. Якщо дитина влаштовується у сім'ю, то батькам слід бути готовим до того що навіть з великими зусиллями, витраченими на підготовку до школи, ці діти будуть відчувати труднощі в навчанні. Адже у таких дітей спостерігається недорозвиненість мови: словниковий запас невеликий, судження досить примітивні та перекручені. Іноді вони не мають уявлення навіть про повсякденні речі. Наприклад, як готується їжа, звідки потрапляють у дім продукти, скільки вони коштують [26, с. 34].

Специфіка умов утримання та проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, є причиною неуспішної соціальної адаптації

вихованців інтернатних закладів у майбутньому, неприйняття соціального оточення поза інтернатом. І тому ці діти не володіють засобами, що допомагають перебороти страх, не вміють поділитися своїми переживаннями із дорослими, не отримують стимулу до активної пізнавальної діяльності.

Перебуваючи багато років в інтернатних закладах, діти набувають комплексу негативних властивостей та якостей, і це можна визначити як *соціальну депривацію*. Така дитина не засвоює всієї гамми необхідних соціальних ролей, у неї не формуються властивості та якості, потрібні для того, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її та приймати свідомі рішення у конкретних ситуаціях [17, с. 347].

Як показано в науковому-методичному посібнику «Соціальна та психологічна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до умов інтернатних закладів» (За ред. Н. І. Клокарному, Л. А. Петрушкової. – Біла Церква: КОПОПК, 2007. – 96 с.) «Останнім часом проблема дезадаптації дітей молодшого шкільного віку активно обговорюється фахівцями. Даному питанню присвячені численні, психофізіологічні та психологічні дослідження. Несвоєчасне розпізнання їх характеру й природи, відсутність спеціальних індивідуально-коригуючих програм призводять не тільки до хронічного відставання у засвоєні шкільної програми, а й до порушень психосоціального розвитку дитини, до різних форм відхилень у поведінці.

Енциклопедична література пропонує визначення депривації (лат. *deprevatio* – втрата) як відсутності можливості чи її недостатності для задоволення людиною якої-небудь життєво важливої психічної потреби. Депривація виникає в умовах спеціальної деприваційної ситуації, коли обставини, не сприяють задоволенню потреб. Розрізняють три види психічної депривації: сенсорну, емоційну, соціальну. Для вихованців інтернатних закладів саме соціальна депривація є найбільш суттєвою проблемою.

Соціальна депривація виявляється в обмеженому колі спілкування дитини, стихійному характеру зв'язків і ставлень, уникненні об'єктивних

соціальних ролей, які дитина повинна виконувати відповідно до віку в різних видах діяльності. Формування даного виду депривації частіше за все спостерігають в дітей, які позбавлені батьківського піклування, знаходяться в закритих виховних закладах. Появі такої депривації досить часто сприяють дорослі: батьки відмовляються від дитини чи проявляють до неї байдужість, вихователі невинувато дистанціюються від неї, демонструють жорстку виховну модель. Депривація нерідко супроводжується ізоляцією дитини від батьків, від середовища ровесників, від сприятливих умов соціального розвитку. Діти, схильні до депривації, позбавлені спілкування з іншими людьми, не відчують доброзичливого ставлення до себе як з боку близьких, так і з боку інших людей. У зв'язку з цим у них менше реалізуються фізичні потреби. Такі діти отримують набагато менше необхідної їм стимуляції для розвитку почуттів. Недостатність адекватних соціальних і емоційних стимулів у дітей, які виховуються в подібних умовах, сприяє відставанню в фізичному та розумовому розвитку, у формуванні їхнього ставлення до інших.

Фахівці зазначають, що для попередження розвитку депривації вихованців інтернатних закладів варто враховувати такі умови:

- з раннього дитинства надавати дитині необхідну кількість і якість різноманітних стимулів із зовнішнього середовища (звукових, слухових, тактильних), аби в дитини розширювалось коло сенсорних відчуттів й уявлень
- диференціювати коло об'єктів – носіїв цих відчуттів, допомагати дітям самостійно оволодівати цими об'єктами (вчити дітей співати, танцювати, слухати музику, спілкуватись з тваринами тощо);
- спілкуючись з дитиною намагатися знайомити її з різноманітними почуттями, пояснюючи їх природу та прояви;
- у процесі навчання, в інших видах діяльності створювати більше ситуацій, які вимагають від дитини вияву позитивних почуттів і переживань;
- створювати для кожної дитини ситуації входження, адаптації в суспільство;

– заохочувати прагнення дитини оволодівати новими соціальними ролями, стимулюючи не тільки оволодіння тими ролями, які необхідно, але й в набутті відповідних соціальних вмінь і досягнення позитивного результату [24].

Підготовка молодших школярів до соціальної адаптації є актуальною, адже, як показує практика, у зв'язку з відсутністю досвіду сімейного виховання у дітей даної категорії не сформовані моделі поведінки в сімейному оточенні, моделі взаємовідносин мати/батько – дитина, чоловік – дружина. В результаті чого існує ризик, що в майбутньому їх діти також будуть виховуватись в державних закладах опіки. Практика показує, що виходячи з закладу, діти стають неспроможними спланувати не лише далеке, але й навіть найближче майбутнє, розрахувати мінімальні витрати та співвіднести їх з власним доходом, що, в свою чергу, призводить до необміркованих витрат та пошуку додаткових шляхів задоволення базових потреб в харчуванні, одязі та іншому. Нажаль, в більшості випадків, особи даної категорії обирають асоціальні варіанти вирішення життєвих обставин, в які потрапляють (крадіжка, обман і тощо) або ж, звикнувши до повного державного утримання, намагаються знайти «зобов'язаного», який би вирішив проблему за них.

Марія Донник взагалі вважає, що найважливіша проблема дітей, що виховуються в інтернаті – це відсутність любові та ласки батьків і родичів, у результаті чого формується депривація особистості. В результаті чого готовність до майбутнього сімейного життя в дитини відсутня. Ту ж думку простежуємо у працях Галини Бевз. Коли дитина залишається без захисту й підтримки близьких, вона може зупинитись у своєму розвитку і навіть регресувати (повернутися на ту стадію розвитку, на якій дитина почувалася комфортніше). Г. Бевз наголошує на такому явищі, як прихильність – щоб нормально розвиватися, дитина орієнтується на «подібну істоту свого виду», тобто дитині потрібна постійна значуща фігура, природно якою є мати або батько. Відсутність прихильності та необхідність постійно пристосовуватися призводять до зниження активного ставлення до життя, за якого не формуються соціально значущі цінності та орієнтири, а створюються умови для зростання

конформізму – схильності уникати прийняття самостійних рішень, пасивності, пристосовницької орієнтації до запропонованих стандартів оцінок та поведінки [7,8].

У ході вивчення даної проблеми виявлена ще одна особливість, яка характеризує портрет дітей, котрі залишилися без опіки батьків – феномен «ми», який є своєрідною ідентифікацією дітей один з другим.

Відомо, що у сім'ї феномен «ми» відбиває причетність дитини саме до своєї сім'ї, є важливою емоційною і моральною силою і створює умови для внутрішнього захисту, то у дітей, які залишилися без сім'ї, створюється стихійне «ми» як своєрідне психологічне утворення. Це пояснюється тим, що для таких дітей весь світ ділиться на «своїх» і «чужих». Водночас у них формуються особливі ієрархічні стосунки, включаючи досить жорсткі стосунки всередині «ми» і у ставленні до молодших. На жаль, сьогодні ще недостатньо враховується цей феномен у практиці виховання таких дітей. Дитину часто просто переводять в іншу групу, позбавляючи дітей зв'язків один з одним, з дорослими, з якими вони мали нормальні стосунки. Цей момент, безперечно, є глибокою травмою для психіки вихованців [27, с. 159].

До типових особливостей дітей, які ростуть без батьківської опіки, належать особливості спілкування і зверхність, нервовість і бажання як найшвидше встановити комунікативні зв'язки. Відсутність уміння спілкуватись викликає у соціальних сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність.

Однак дослідження психологів виявляють причини емоційної «холодності», агресивності і водночас підвищеної вразливості дітей, пов'язуючи їх з відсутністю батьківської любові і ласки, ранньої деривації нормального спілкування з дорослими [25, с. 30].

Звичайно, особливості психічного розвитку дітей, які залишилися без батьківської опіки, проявляються в різних вікових групах по-різному. Але незаперечним є одне: всі вони мають серйозні наслідки для формування особистості дитини, її міжособистісних відносин, самосвідомості, діяльності.

Діти, що виховуються в соціально незрілих сім'ях і які є соціальними сиротами, часто повторюють долю своїх батьків і, таким чином, виникає порочне коло соціального сирітства. Тому соціальна адаптація молодших школярів інтернатних установ повинна бути звернена до їх майбутнього батьківського потенціалу, щоб соціальна адаптованість їхніх дітей формувалася в сімейних умовах, які випускники інтернатних установ зможуть їм забезпечити.

Аналіз особливостей соціальної адаптації дітей в умовах інтернатної установи дозволив встановити, що основними недоліками виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів є:

- закритий характер середовища установи, відсутність постійних і глибоких контактів із широким соціумом, без чого неможлива успішна соціальна адаптація вихованців;
- «бідність», недостатня розмаїтість і надзвичайна звуженість розвиваючого середовища, що породжує бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, мале число й одноманітність об'єктів, з якими вони діють, починаючи з побутових предметів і закінчуючи спеціальними іграшками;
- масовий, знеособлений характер виховання, недиференційований підхід до дітей у процесі їхнього виховання й навчання в будинках дитини, дитячих будинках і інтернатах;
- високий ступінь регламентації побуту вихованців, монотонність життя, недостатній ступінь волі вибору й «вільних зон розвитку» дитини;
- не завжди достатня загальна й спеціальна психолого-педагогічна підготовленість вихователів дитячих будинків, будинків дитини й інтернатів, а також часта змінюваність, висока плинність персоналу інтернатних установ;
- неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: неспроможність і непродуктивність форм спілкування, що домінують у дитячих установах; авторитарний стиль спілкування на рівні «дорослий-дитина» і, як наслідок, на рівні «дитина-дитина»;
- недоліки програм виховання й навчання, що не враховують проблем

розвитку дітей, не створюють компенсаторних ефектів розвитку, викликаних відсутністю сім'ї;

- недостатня робота з формування й розвитку ігрових навичок, особливо, у дошкільних дитячих будинках;

- відсутність психологічного комфорту, нехтування тим, що психологічний дискомфорт призводить до різних психосоматичних захворювань, якими в дитячих будинках і школах-інтернатах страждає більшість дітей. Психологічний дискомфорт виникає в результаті незадоволеності життєво важливих потреб дитини – у безпеці, любові, спілкуванні, у пізнанні через дорослих навколишнього світу;

- низький рівень (або повна відсутність) дитячого самоврядування в установах для дітей-сиріт [13, с. 178].

Фахівці стверджують, що життя в інтернаті сповільнює фізичний і психічний розвиток, погіршує оволодіння мовленням, пізнавальними здатностями, погіршує здатність адаптуватися у суспільстві й стати його продуктивним членом.

Порушення природних контактів з матір'ю перешкоджає розвитку здатності дитини в майбутньому вступати в контакт і дружити, що веде до затримки емоційного, соціального й фізичного розвитку. Діти, що утримуються в інтернатах, часто проявляють апатію, безсистемну дружелюбність, загальну тривогу й підвищений страх. Їхнє поведіння характеризується «підвищеною активністю, неорганізованим поведінням, вимогами любові й уваги, поверховістю відносин, відсутністю нормального занепокоєння як реакції на невдачу або критику, і соціальною дезадаптацією.

Деякі західні психологи розглядають розлади дітей, що виховуються в інтернатах, як порушення прихильності (attachment disorder), порушення регуляції поведінки (behavioral regulatory disorder) і множинні системні порушення (multi-system disorder). Ці складні, часто пов'язані між собою проблеми, можуть призводити до недостатньо гарного оволодіння читанням, недорозвитку розумових функцій, агресивному або антигромадському

поводженню, невмінню критично мислити, імпульсивності, невмінню розрізнити причину й наслідок [19].

Для того щоб досягти завдання нашого дослідження ми деталізуємо особливості соціальної адаптації молодших школярів шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Питання психолого-педагогічних, вікових та особистісних особливостей дітей молодшого шкільного віку було в центрі уваги багатьох вітчизняних психологів і педагогів (Л. Божович, Л. Виготський, І. Дубровін, Д. Ельконін, В. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Ліхачев, В. Мухіна, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.).

Науковці відмічають, що молодший шкільний вік – важливий етап дитинства, від позитивного перебігу якого залежить розвиток особистості, бажання й уміння навчатися, віра у свої сили й подальша життєдіяльність людини. Відповідно до періодизації психічного розвитку, за А. Петровським, Н. Поліциним, Д. Ельконіним, молодший шкільний вік охоплює період від 6-7 до 10-11 років. При визначенні його меж ураховують особливості психічного й фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності [5; 10; 12]. Л. Столяренко зазначає, що на цьому етапі навчальна діяльність приходить на зміну ігровій і стає провідною (відбувається інтенсивне формування пізнавальних, інтелектуальних сил дитини, через неї опосередковується система спілкування дитини з навколишнім світом) [15]. На думку Л. Божович, саме в цей період, відбувається народження соціального «Я» дитини [1]. Перебудова емоційно-мотиваційної сфери пробуджує, за Л. Виготським, узагальнення переживань. Диференціація зовнішнього й внутрішнього життя дитини пов'язана зі зміною структури її поведінки, закладається смислова основа вчинку [3]. Науковці (Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Савченко) зазначають, що цей вік належить до відносно стабільних періодів життя й характеризується певними психологічними особливостями [3]. Так, діти 6-7 років уже мають довільність, яка при виконанні вимог навчальної діяльності за допомогою вчителя, поступово приведе до розвитку довільної

пам'яті, довільної уваги, уміння довільно спостерігати. Робота з формування довільності та вольових якостей вимагає від учня докладання певних зусиль. Неабияке значення при цьому має його активність, що залежить від бажання й потреби у спілкуванні та навчанні. Щоправда, у цей час спостерігається суперечність між необхідністю в забезпеченні дисципліни з боку педагогів і потребою у вільній ігровій формі роботи, що зумовлено віковими особливостями молодших школярів. Саме ставлення до навчання як першої соціально нормованої діяльності, до виконання нової соціальної ролі розглядається А. Дусавицьким як найважливіший і першочерговий показник розвитку особистості дитини в цей період [4]. Другим показником є розвиток моральної сфери молодшого школяра, його здатність поводитися відповідно до норм моралі – і в самій навчальній діяльності, і поза її межами в системі зв'язків з іншими людьми. Третім суттєвим показником є характер спілкування з дітьми, оскільки формування особистості відбувається в колективі однолітків [4]. Навчальна діяльність як провідна в цьому віці, відповідно до уявлень Д. Ельконіна [5], складається з п'яти компонентів: мотивація, навчальна задача, навчальні операції, контроль та оцінка. Саме потреба в саморозвиткові має мотивувати молодшого школяра не лише результатом, а й процесом навчання. У провідній діяльності розвиваються й психічні функції дитини, а саме мислення стає домінуючим, як зазначає І. Кулагіна [5]. Питання формування особистості у процесі діяльності було в центрі уваги Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва та ін. [3]. Узагальнюючи погляди вчених, зазначимо, що шкільне навчання сприяє формуванню вольових якостей (самостійності, упевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) і вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання вчителем прийомів переконування, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями,

покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис. Перші успіхи учнів і позитивна підтримка вихователя, вчителя та соціального педагога піднімають статус учня і його впевненість у власних силах. Діти, які не мають видатних здібностей, часто займають позицію аутсайдерів, замикаються в собі, заздять відмінникам, можуть проявляти агресію або кепкують зі свого статусу й дозволяють собі «свободу». У дослідженнях із проблеми поведінки учнів молодшого шкільного віку (Д. Богоявленський, М. Волокітіна, С. Зінченко, М. Кабанова-Міллер, Н. Менчинська, О. Скрипченко, Л. Славіна, А. Смирнов) доведено вплив поведінки на успішність, окреслено питання формування прийомів розумової діяльності, засвоєння знань, їх систематизації та об'єднання в певну структуру, проте недостатньо вивчене питання щодо, забезпечення нормативної регуляції діяльності й поведінки школярів [9;14]. Поведінка молодших школярів відповідно до прийнятих у суспільстві норм забезпечується, по-перше, у разі, коли вимоги висуваються до всіх членів групи, по-друге, коли здійснюється розвиток адекватної самооцінки, коли дитина адекватно оцінює свою діяльність і вчинки, успіхи й невдачі, по-третє, коли формується здатність до саморегуляції діяльності й поведінки та самоконтролю. М. Боришевський доводить, що в цьому віці має здійснюватися постійний контроль поведінки під керівництвом дорослого (зовнішній), бо в учня відсутні навички здійснення самоконтролю й спонукання до постійного контролю власних дій і вчинків (внутрішній). Автор наголошує на чіткому формуванні правил поведінки, необхідності створення установки на самоконтроль, забезпеченні дітей засобами наочної фіксації результатів поведінки, які контролюються ними. Провідним чинником становлення поведінки молодшого школяра є його навчальна діяльність, у якій дитина оволодіває певними правилами поведінки, при виконанні яких вона переживає задоволення. Для розвитку довільної поведінки важливе вміння керуватися цілями, які ставить дорослий, і самостійно утворювати та вирішувати їх, а цим самим організовувати й контролювати свою поведінку. На думку Л. Божович та

П. Чамати, молодші школярі спочатку оцінюють лише результати своєї навчальної діяльності і з часом, поступово включають до сфери самооцінки моральні якості своєї особистості, зокрема: правдивість, чесність, скромність, увічливість, справедливість тощо. Необхідно враховувати, що в даному віці відбувається формування характеру, закладаються основи побудови стосунків з іншими, починає формуватися усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин. У свідомості молодшого школяра відбувається конкретизація уявлень про себе, свою значущість, виокремлюється уявлення про характер стосунків з іншими людьми, виявляються усвідомленими як суспільно значущі, так й особистісні мотиви. При цьому з 6 до 9 років відбувається усвідомлення свого місця в системі суспільних стосунків, а з 9 до 10 років простежуються спроби зайняти важливе місце в нових відносинах. Через недостатню сформованість вольових процесів, особливості темпераменту, що зумовлені властивостями нервової системи, перевантаження навчальною діяльністю, соматичні захворювання тощо в поведінці молодших школярів спостерігаються імпульсивність, вередливість, упертість, соматичні захворювання, в'ялість, невпевненість, замкненість або екстернальність, чітко виявляються особливості їхнього темпераменту. Дитина може засвоїти негативні форми поведінки, які з часом стануть її власними вадами. Як бачимо, молодший шкільний вік – це перехідний період у житті дитини, що пов'язаний зі вступом до школи, новим типом стосунків з однолітками, новими формами діяльності, новим соціальним статусом – школяра. У сучасній віковій і педагогічній психології (Г. Абрамова, Б. Айсмонтас, М. Боришевський, М. Добриніна, Л. Долинська, М. Задесенець, А. Захаров, І. Кулагіна, А. Люблінська, І. Матюша, В. Мухіна, Л. Обухова, Н. Тализіна, М. Фіцула, Л. Фрідман та ін.) приділяється чимало уваги висвітленню питань щодо основних характеристик поведінки молодших школярів (стриманості, співпереживання, почуття власної гідності, імпульсивності, агресивності, афективних станів), виховання їхньої самооцінки, самоконтролю, моральної поведінки, здатності до виконання певних моральних вчинків [5; 12].

Складається парадоксальна ситуація: з одного боку, на забезпечення соціального захисту дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, затрачаються достатні ресурси, до роботи залучається велика кількість фахівців, а ефективність зусиль держави непропорційно мала: дитина-сирота виявляється незахищеною після випуску з інтернатного закладу, не в змозі повноцінно адаптуватися в суспільстві й жити самотійно.

Висновки. Здійснений нами аналіз особливостей соціальної адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволив виділити фактори, що утруднюють соціальну адаптацію вихованців інтернатного закладу до самотійного життя:

1. Особливий соціальний статус дитини – вона нічия, у неї нікого немає, ніхто нею не цікавиться й вона ні кому не потрібна;
2. Наявність у більшості вихованців відхилень у стані здоров'я й психічного розвитку, що найчастіше виникають через соціально-педагогічну занедбаність (найбільш часто проявляється затримка психічного розвитку);
3. Наявність дефіциту індивідуального спілкування з близькими дорослими;
4. Обмеження соціальної активності дитини;
5. Наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних соціальних норм соціального досвіду;
6. Тверда регламентація організації життя вихованців, обмеження особистісного вибору, придушення самотійності й ініціативності, неможливість проявляти саморегуляцію і внутрішній самоконтроль;

Усі перелічені причини визначають особливості адаптації вихованців в інтернатних закладах.

Одним із найважливіших завдань діяльності інтернатних закладів для дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, *є підготовка молодших школярів до самотійного життя в суспільстві, оскільки успішна соціальна адаптація (готовність до шлюбу, вибору професії, організація побуту, дозвілля, спілкування) визначальною мірою залежить*

від міри сформованості у вихованців навичок самостійно вирішувати питання організації власного побуту, життєзабезпечення, уміння формувати соціальні зв'язки.

Література

1. Асмолов А.Г. Индивидуумом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают. // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 81–87.
2. Бевз Г. М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування // Надання допомоги «дітям вулиці» та соціально незахищеним дітям і підліткам: Інф.-метод. зб. / За ред. С.В.Тостоухової. – К.: Акстанманн. – Вип. 5 – С. 44-49.
3. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : [моногр.] / О.В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
4. Бочарова В. Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория: научный доклад. – М., 2002. – 31 с.
5. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л.И. Гриценко. – М. : Академия, 2005. – 240 с.
6. Державна доповідь «Про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 року): Соціальний захист дітей сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування». – Український інститут соціологічних досліджень, 2000. – 110 с.
7. Доннік М. Соціальний гуртожиток – шлях до самостійності випускників шкіл-інтернатів / М. Доннік // Наукові записки. Сер. «Педагогічні науки». – № 83.
8. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

9. Кабусь Н.Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників загальноосвітніх закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2009. – 21 с.
10. Карпено О.Г. Професійне становлення соціального працівника : [навч.-метод. посіб.]. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
11. Кевля Ф.И. Прогнозирование личностного развития ребенка в деятельности социального педагога / Ф.И. Кефля ; Моск. гос. пед. ун-т. – М.–Вологда : ВГПУ, 2000. – 160 с.
12. Ковчина І.М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч. – метод. посібник / За заг. ред. А.Й. Капської. – К.: Логос, 2001. – 96 с.
13. Комарова Н.М. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
14. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы. – 1988. – № 1. – с. 33.
15. Маковецький А.М. Формування морального світу молоді та її ціннісних орієнтацій у кризовий період життя суспільства: автореф. дис. ... докт. соціолог. наук: 22.00.04. – К., 1994. – 37 с.
16. Максимова Н. К., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології: Навч. посібник. – К: Перун, 1996. – 246 с.
17. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2002. – 412 с.
18. Панова О. И. Педагогическая антопология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия: Дис. ... канд. наук : 13.00.01 / Панова Ольга Ивановна; Уральский государственный педагогический университет – Екатеринбург, 2008 – 223 с.
19. Петрова І.В. Організація культурно-дозвілєвої діяльності клубів у країнах Західної Європи та США: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.05 / І.В. Петрова. – К., 2000. – 245 с.
20. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). – К.:Логос, 2000. – 86 с.

21. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н.М. Платонова. – СПб.: СПбУ, 2001. – 168 с.
22. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : [посіб.] / В.А. Поліщук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
23. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
24. Словарь социального педагога и социального работника / Под. ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. – 2-е изд. – Мн.: Белен, 2003. – 256 с.
25. Соціальна та психологічна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до умов інтернатного закладу: Науково-методичний посібник // За ред. Н.І.Клокар, Л.А.Петушкової. – Біла Церква: КОІПОПК, 2007. – 96 с.
26. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К.:Компанія Лік, 2006. – 63 с.
27. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – кн. II. – 356 с.
28. Щипицына Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. Ун-та, 2005. – 628 с.

References

1. Asmolov A. G. (1986) Individuumom rozhdajutsja. Lichnost'ju stanovjatsja. Individual'nost' otstaivajut. // Voprosy psihologii. № 1. pp. 81–87. [in Russian]
2. Bevz H. M. Psykholohichni osoblyvosti ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia // Nadannia dopomohy «ditiam vulytsi» ta sotsialno nezakhyshchenym

ditiam i pidlitkam: Inf.-metod. zb. / Za red. S.V.Tostoukhovoi. Kyiv: Akstanmann. – Vyp. 5 – pp. 44–49. [in Ukrainian]

3. Bezpalko O. V. (2006) Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu u terytorialnii hromadi : teoretyko-metodychni osnovy : [monohr.] / O.V. Bezpalko. Kyiv : Nauk. svit, 363 p. [in Ukrainian]

4. Bocharova V. G. (2002) Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' kak nauchnaja kategorija: nauchnyj doklad. Moskva, 31 p. [in Russian]

5. Gricenko L. I. (2005) Teorija i metodika vospitanija: lichnostno-social'nyj podhod : [ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij] / L. I. Gricenko. Moskva : Akademija, 240 p. [in Russian]

6. Derzhavna dopovid «Pro stanovyshe ditei v Ukraini (za pidsumkamy 1999 roku): Sotsialnyi zakhyst ditei syrit i ditei pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia». – Ukrainskyi instytut sotsiolohichnykh doslidzhen, 2000. – 110 p. [in Ukrainian]

7. Donnik M. Sotsialnyi hurtozhytok – shliakh do samostiinosti vypusnykiv shkil-internativ / M. Donnik // Naukovi zapysky. Ser. «Pedahohichni nauky». № 83. [in Ukrainian]

8. Dubrovina I. V. (1991) Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa. Moskva: Prosveshhenie, 303 p. [in Russian]

9. Kabus N. D. Orhanizatsiia navchalno-tvorchoi diialnosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnykh zakladiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 / Khark. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. Kharkiv, 2009. – 21 p. [in Ukrainian]

10. Karpeno O.H. (2004) Profesiine stanovlennia sotsialnoho pratsivnyka : [navch.-metod. posib.]. Kyiv : DTsSSM, 164 p. [in Ukrainian]

11. Kevlja F.I. (2000) Prognozirovanie lichnostnogo razvitija rebenka v dejatel'nosti social'nogo pedagoga / F.I. Kevlja ; Mosk. gos. ped. un-t. Moskva–Vologda : VGPU, 160 p. [in Russian]

12. Kovchyna I.M. (2001) Suchasni tekhnolohii sotsialnoi roboty za rubezhem: navch. – metod. posibnyk / Za zah. red. A.I. Kapskoi. Kyiv: Lohos, 96 p. [in Ukrainian]

13. Komarova N.M. (2006) Posibnyk dlia pryiomnykh batkiv ta batkiv-vykhovateliv. Kyiv: Derzhsozsluzhba, 104 p. [in Ukrainian]
14. Landsheer V. Konceptcija minimal'noj kompetentnosti // Perspektivy. – 1988. – № 1. – p. 33. [in Russian]
15. Makovetskyi A.M. Formuvannia moralnoho svitu molodi ta yii tsinnisnykh oriiientatsii u kryzovyi period zhyttia suspilstva: avtoref. dys. ... dokt. sotsioloh. nauk: 22.00.04. Kyiv, 1994. – 37 p. [in Ukrainian]
16. Maksymova N. K., Miliutina K. L., Piskun V. M. Osnovy dytiachoi patopsykholohii: Navch. posibnyk. Kyiv: Perun, 1996. – 246 p. [in Ukrainian]
17. Olifirenko L.Ja., Shul'ga T.I., Dement'eva I.F. Social'no-pedagogicheskachja podderzhka detej grupy riska. Moskva, 2002. – 412 p. [in Russian]
18. Panova O. I. Pedagogicheskaja antropologija P. F. Lesgafta i sovremennye idei pedagogicheskogo vzaimodejstvija: Dis. ... kand. nauk : 13.00.01 / Panova Ol'ga Ivanovna; Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet – Ekaterinburg, 2008 – 223 p. [in Russian]
19. Petrova I.V. Orhanizatsiia kulturno-dozvillievoi diialnosti klubiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy ta SShA: dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.05 / I. V. Petrova. Kyiv, 2000. – 245 p. [in Ukrainian]
20. Pesha I. V. (2000) Sotsialnyi zakhyst ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia (problemy reformuvannia). Kyiv: Lohos, 86 p. [in Ukrainian]
21. Platonova N.M. Didaktika social'nogo obrazovaniya: osobennosti obuchenija social'noj rabote / N.M. Platonova. – SPb.: SPbU, 2001. – 168 p. [in Russian]
22. Polishchuk V.A. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery: zarubizhnyi dosvid : [posib.] / V.A. Polishchuk. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2003. – 184 p. [in Ukrainian]
23. Psihicheskoe razvitie vospitanikov detskogo doma / Pod red. I.V.Dubrovinoj, A.G.Ruzskoj. Moskva: Pedagogika, 1990. – 264 p. [in Russian]

24. Slovar' social'nogo pedagoga i social'nogo rabotnika / Pod. red. I.I. Kalachevoj, Ja.L. Kolominskogo, A.I. Levko. – 2-e izd. – Mn.: Belen, 2003. – 256 p. [in Russian]
25. Sotsialna ta psykholohichna adaptatsiia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, do umov internatnoho zakladu: Naukovo-metodychnyi posibnyk // Za red. N.I.Klokar, L.A.Pietushkovoï. – Bila Tserkva: KOIPOPK, 2007. – 96 p. [in Ukrainian]
26. Sotsialni ta psykholohichni potreby ditei, yaki vykhovuiutsia v internatnykh zakladakh: znannia, stavlennia, povedinka, praktyka diialnosti. Rezultaty doslidzhennia sered fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta ditei-vykhovantsiv internatnykh zakladiv. Kyiv: Kompaniia Lik, 2006. – 63 p. [in Ukrainian]
27. Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zbirnyk naukovykh prats. – Kyiv – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU, 2004. – kn. II. – 356 p. [in Ukrainian]
28. Shhipicyna L.M. Psihologija detej-sirot: uchebnoe posobie. – SPb.: Izd-vo S. – Peterb. Un-ta, 2005. – 628 p. [in Russian]

ГЕОМЕТРИЧНА ПІДГОТОВКА У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ІВАНОВА К. Ю.

*старший лаборант кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»*

e-mail: ivanova.katrin.13@gmail.com

У розділі досліджено роль геометричної підготовки у формуванні життєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано сучасний стан та проблеми геометричної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано увагу на тому, що сьогодні геометричні знання в людській діяльності набувають особливої значущості та мають широкий спектр їх застосування: природничі науки, лінгвістика, інформаційні системи, архітектура та будівництво, мистецтво тощо. Обґрунтовано необхідність формування геометричної компетентності як складової життєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, життєва компетентність, геометрична підготовка, геометрична компетентність, вчитель початкової школи.

The section examines the role of geometric training in shaping the life competence of future teachers of elementary school. The present state and problems of geometrical training of future primary school teachers are revealed. The emphasis is placed on the fact that today geometric knowledge in human activity becomes of special significance and has a wide range of applications: natural sciences, linguistics, information systems, architecture and construction, art, etc. The necessity of formation of geometric competence as a component of life competence of the future

teacher of elementary school is substantiated. The geometric competence of the future teacher of elementary school is defined as integrative personal quality, which is determined by a set of fundamental geometric knowledge, practical skills and abilities, value attitude to geometry, motives of constructive-geometric activity, readiness to apply acquired knowledge in everyday life, professional activity, self-education.

Keywords: competency approach, life competence, geometric training, geometric competence, elementary school teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах європейської інтеграції стає важливою модернізація освіти, її спрямованість на формування особистості, яка може застосовувати отримані знання у практичній діяльності. Уміння застосовувати знання для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту є результатом сформованості життєвої компетентності.

Т. Єрмаков визначає життєву компетентність як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя» [6, с 106].

Особлива роль у формуванні життєвої компетентності учнів надається вчителю, особливо вчителю початкової школи, як організатора освітнього середовища для розвитку особистості. Тому, головною метою системи вищої освіти є формування у майбутніх учителів здатності отримувати глибокі знання, професійні навички, вільно орієнтуватися, самореалізовуватися, саморозвиватися.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів є сформованість фахової компетентності. Серед складових фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи є *предметна*, яка розуміється як здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених

Держстандартом, задля усвідомлення їхньої реалізації в освітній галузі загалом, та окремих змістових лініях зокрема.

Геометрична підготовка майбутнього вчителя початкової школи виступає однією з умов формування його життєвої компетентності, адже одним із засобів пізнання людиною світу, його просторових і кількісних відношень, розвитку її просторової уяви та просторового мислення є вивчення геометрії. Геометричні знання та уміння необхідні для орієнтування людини в просторі, для вивчення загальноосвітніх і прикладних дисциплін, у повсякденному житті для вирішення практичних завдань та у майбутній професійній діяльності.

Геометричні знання та вміння, геометрична культура та розвиток є сьогодні професійно значущими для багатьох сучасних спеціальностей, для дизайнерів і конструкторів, для робітників і учених» [15, с. 37]. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що майбутні вчителі початкової школи не вміють застосовувати набуті знання з геометрії як у професійній діяльності, так і в повсякденні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. У роботах учених розглядається питання формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Н. Глузман, Н. Корінчу, М. Марк, Н. Міськова, І. Развільнських, Н. Шустов та ін.) та формування й вдосконалення методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи (О. Борзенкова, Я. Гаєвець, Н. Глузман, Н. Міськова, С. Скворцова та ін.). Однак лише деякі аспекти геометричної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглянуто в дослідженнях Л. Ануфрієвої, О. Бердюгіної, І. Власової, В. Гусева, А. Пишкала, О. Ткачук, І. Шаригіна, О. Шереметьєвої та ін.

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою дослідження є розкриття ролі геометричної підготовки у формуванні життєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Математична підготовка майбутнього вчителя початкової школи має специфічні особливості. Курс математики для майбутніх учителів початкової школи об'єднує в собі різні математичні напрями: елементи теорії множин, елементи математичної логіки, числові системи, арифметика цілих чисел, елементи алгебри, теорії функцій і геометрії.

У нових умовах розвитку освіти в Україні математична підготовка майбутніх учителів початкових класів має ґрунтуватися на поєднанні глибокого засвоєння теоретичних знань із формуванням практичних умінь та навичок застосовувати ці знання в практичній та майбутній професійній діяльності.

Особливої уваги набуває проблема геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Це пояснюється тим, що майбутній вчитель початкової школи забезпечує реалізацію державної політики щодо математичної підготовки молодших школярів, зокрема геометричної. Перед ним постає завдання: 1) формувати інтерес до математики та пізнавальної діяльності; 2) зв'язати навчання елементів геометрії з повсякденним життям молодших школярів; 3) показати, що виникнення геометричних понять пов'язане з практичною діяльністю людини, навчити застосовувати набуті знання до розв'язання практичних завдань, які зустрічаються у повсякденному житті, використовувати міжпредметні зв'язки геометрії та мистецтва, технологій, природознавства тощо.

Сучасна геометрична підготовка майбутніх учителів початкових класів полягає не лише у формуванні спеціальних геометричних знань, але й у загальному розвитку особистості, її вмінню логічно мислити і доказово обґрунтовувати істинність або хибність тверджень у будь-якій сфері діяльності.

Курс математики посідає одне з провідних місць у фундаментальній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Проте, досить часто математичні знання майбутніх учителів початкових класів, особливо з геометрії, носять формальний характер, не відповідають потребам фахових дисциплін і загальному рівню підготовки сучасного фахівця.

Незважаючи на уявну простоту геометричного матеріалу початкового курсу математики, студенти відчують певні труднощі при вивченні геометрії у курсі математики ВНЗ. Однією з головних проблем сучасної геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів є низький рівень мотивації, причиною якої є відірваність геометрії від практичного життя, перетворення її в «суху» науку, тоді як зародилася вона з практичних потреб.

Поряд із цим, останнім часом математична підготовка майбутніх учителів початкових класів ототожнюється з забезпеченням відсутності прогалин в їх базових знаннях. Примирившись із тенденцією зниження рівня математичної підготовки першокурсників, особливо геометричної, викладачі курсу математики почали стверджувати, що майбутньому вчителю початкової школи необхідно узагальнення та «вирівнювання» знань про геометричні тіла та фігури, навчити «бачити» малюнок. У результаті майбутнім учителям початкових класів або пропонується спрощений геометричний матеріал, або він не розглядається взагалі.

Однак, математичну підготовку вчителя початкової школи невпинно примітивізують, поступово наближаючи до вимог, що майже не відрізняються від вимог загальноосвітнього рівня [10, с. 127].

На думку багатьох викладачів організація роботи студентів на заняттях з математики має включати в себе етап адаптації навчального матеріалу відповідно до можливостей і запитів конкретних студентів та конкретних спеціальностей. Для студентів нематематичних спеціальностей, без такої адаптації, мета навчання – розуміння базових понять і вміння вирішувати типові завдання – в більшості випадків не досягається, а сам процес навчання математики перетворюється на формальність [8, с. 220].

Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення просторових відношень і геометричних фігур є критичним. За браком навчального часу на вивчення геометричного матеріалу в найкращому випадку відводиться одне лекційне та одне практичне заняття, або взагалі не розглядається. Однак, недостатня увага до вивчення геометричного матеріалу в

курсі математики на факультеті підготовки вчителів початкової школи призводить до того, що не лише майбутні вчителі, а й ті, які вже працюють недооцінюють його значення та можливостей практичного застосування. Тому геометрична підготовка майбутніх учителів початкових класів має здійснюватися на такому рівні, щоб випускник ВНЗ розумів і відчував підвищення рівня знань та власної геометричної культури.

Інтеграція національної системи вищої освіти України в Європейський освітній простір передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів у зміст вищої освіти, підготовки професійно-компетентних фахівців.

Сучасний етап реформування вищої освіти України, який передбачає зміну освітньої парадигми, перегляду змісту навчання та використання компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід робить акцент на посилення зв'язку освіти з практикою, з реальними потребами суспільства і уособлює інноваційний процес в освіті. Відповідно до сучасної освітньої парадигми фахова компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядається як результат процесу підготовки у ВНЗ, який спрямовується на набуття майбутнім фахівцем знань, умінь та мінімального досвіду професійної діяльності.

Отже, одним із показників оцінки геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ є сформованість геометричної компетентності.

Однак, у чинному Галузевому стандарті вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» (2006 р.) [3, 5] та його поверхневої корекції (2010 р.) [4] не визначена геометрична компетенція майбутнього вчителя початкової школи. Зокрема, у освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) [4] зазначено, що по завершенню вивчення геометричного матеріалу в курсі «Математика» бакалавр початкової освіти має *знати* елементи геометрії та *уміти* розв'язувати і обґрунтовувати розв'язування завдань на розпізнання фігур, відображати їх на площині. Зважаючи на необхідність і важливість геометричної складової в

математичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи, відповідна типова задача взагалі відсутня. Єдина типова задача, яка стосується геометрично-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів «Забезпечення формування в учнів уявлень про основні геометричні фігури», реалізовується через *уміння*:

1) на основі теоретичних положень про геометричну фігуру як множину точок вміти оперувати основними геометричними поняттями, навчити учнів визначати властивості геометричних фігур, виконувати побудову геометричних фігур з метою розвитку просторової уяви, креслярських навичок молодших школярів, застосовуючи лінійку, циркуль, моделі геометричних фігур;

2) використовуючи властивості планіметричних фігур, вміти навчити учнів розв'язувати геометричні задачі на обчислення, побудову, доведення з метою формування в учнів умінь доводити твердження, будувати геометричні фігури за допомогою лінійки, косинця, циркуля;

3) використовуючи властивості стереометричних фігур, вміти навчити учнів розв'язувати геометричні задачі на обчислення, побудову, доведення з метою формування в них просторової уяви, орієнтації у просторі, застосовуючи стереометричні фігури, таблиці, індивідуальні картки.

Формування у студентів уміння «оперувати основними геометричними поняттями» не відповідає сучасним вимогам до геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки з основними геометричними поняттями вони знайомі зі шкільного курсу геометрії. Змістові модулі, які забезпечують геометричну підготовку майбутнього вчителя початкової школи («Означення і основні властивості фігур на площині», «Основні задачі на побудову на площині за допомогою циркуля і лінійки», «Означення і властивості основних стереометричних фігур. Зображення стереометричних фігур», «Доведення геометричних тверджень. Способи доведень. Задачі на доведення») також вивчалися у шкільному курсі геометрії.

Отже, уміння, які прописані в ОКХ, нездатні забезпечити належний рівень геометричної підготовки студентів, оскільки у педагогічних ВНЗ не

відбувається наступності у змісті геометричної підготовки та розвитку геометричної складової математичної культури майбутніх учителів початкових класів.

Зокрема, С. Скворцова зазначає, що виходячи з оновленого нормативного забезпечення загальної початкової освіти, система вмінь, що презентує кваліфікаційні вимоги до математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, не повною мірою відповідає вимогам сучасного етапу розвитку початкової освіти і потребує перегляду та вдосконалення [11, с. 213].

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта» (проект, 2017 р.) [12] нового покоління укладено відповідно до нової освітньої парадигми, яка базується на компетентнісному підході в освіті. Зокрема, математична компетентність трактується як здатність до застосування професійно профільованих математичних знань і умінь, що утворюють світоглядну, теоретичну та операційно-діяльнісну основу освітньої галузі «Математика». Складниками математичної компетентності є арифметична, логічна, алгебраїчна, геометрична та тотожних перетворень. Результатом геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів, за новим Стандартом вищої освіти, є знання властивостей й ознак багатокутників, многогранників і круглих фігур; видів відображення площини та їх застосування; основних характеристик визначних кривих і поверхонь та сформовані уміння розв'язувати задачі на побудови, розрізування і складання фігур, покриття площини трикутниками та іншими фігурами; побудови розгортки фігур.

Аналіз стандарту вищої освіти для спеціальності 013 Початкова освіта нового покоління дає підстави стверджувати, що відбулись певні зрушення у нормативному забезпеченні геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів: 1) виокремлено геометричну складову математичної компетентності; 2) уміння, що забезпечують формування геометричної складової математичної компетентності носить конструктивний характер. Однак, залишилися й старі проблеми, а саме, зміст геометричної підготовки

майбутніх учителів початкових класів частково повторює шкільний курс геометрії з елементами аналітичної геометрії.

Початкова школа сьогодні, як і раніше, сприймається більшістю педагогів (особливо вчителів-предметників) лише як підготовчий етап до переходу в середню школу, незважаючи на декларування цінності та самостійної значущості кожного періоду в житті дитини.

Г. Белошиста відзначає, що початкова школа сьогодні – це фактично замкнутий концентр системи освіти, націлений головним чином на те, щоб дати дитині елементарні навички читання, письма, рахунку та розширити його уявлення про навколишній світ. Крайній консерватизм цього концентра підтримується не лише фактично єдиною програмою змісту освіти в початковій школі (Держстандартом), але і загальноприйнятої системою підготовки вчителів для початкової школи як у педагогічних училищах, так і у ВНЗ. Зокрема, математична підготовка майбутніх учителів початкових класів жорстко обмежена рамками невеликого обсягу елементарної математики, вибудованого головним чином навколо поняття «натуральні числа та операції з ними» [2, с. 34].

Аналіз програм, які забезпечують математичну підготовку майбутніх учителів початкових класів, засвідчив, що зміст геометричного матеріалу або має аксіоматичну побудову, повторюючи шкільний курс та нівелюючи необхідність розвитку геометричної підготовки учителів початкової школи, або частково повторює шкільний курс геометрії з елементами аналітичної геометрії, що зовсім не відповідає вимогам сучасного суспільства до діяльності з формування просторової уяви та просторового мислення молодших школярів.

Отже, забезпечення належного рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення просторових відношень і геометричних фігур ускладнюється ще й тим, що укладачі програм, належною мірою недооцінюють значення, яка має забезпечувати їм дієві знання в межах, що виходять за рамки шкільного курсу геометрії та бути узгодженою зі специфікою його фахової підготовки.

Це призводить до того, що у майбутніх учителів початкових класів формується хибне уявлення про роль геометричного матеріалу в їхній майбутній професійній діяльності. Вони не розуміють, навіщо їм вивчати геометрію, яка, по суті, повторює шкільний курс, адже в початковому курсі математики розглядаються лише найпростіші геометричні фігури й просторові відношення без строгих означень і, тим паче, обґрунтувань та доведень.

Актуальною проблемою математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є помітне зниження їх зацікавленості до вивчення математики та зменшення годин, які виділяються на її вивчення. Розв'язком цієї проблеми, на думку дослідників (Н. Аммосова, О. Борзенкова, Н. Глузман, О. Мордкович, Л. Товарниченко, С. Царьова, Л. Янкіна), виступає інтеграційне вивчення математики та методики початкового курсу математики, яке сприятиме більш глибокому усвідомленню матеріалу.

В інтегрованому курсі, як зазначає С. Царьова [14, с. 114], методичні підходи легко конструюються й обґрунтовуються як з позицій психології та педагогіки, так і з позицій сутності математичного знання, логіки змістовних зв'язків між математичними поняттями, що особливо важливо для вчителя початкової школи. Будь-яке питання математики обов'язково проектується на психологічні особливості студентів та учнів початкової школи, на педагогічні, методичні проблеми, питання та положення, а методичні питання – на математичні. В ізольованих курсах математики і методики створити умови для цього важче. Одна з причин цієї проблеми – тимчасова розірваність розгляду відповідних питань.

Методико-математичну підготовку вчителя початкової школи Н. Аммосова [1] розглядає як двосторонній спеціально організований процес навчання майбутніх вчителів початкової школи, який з одного боку забезпечує їх теоретичними основами математики як загальнокультурною та загальнонауковою цінністю професійної підготовки, з іншого боку – спрямований на оволодіння методами, формами і засобами повідомлення

математичних знань молодшим школярам, формування у них елементарних математичних умінь і навичок.

Однак успішне навчання геометрії молодших школярів вимагає від учителя не лише методичної майстерності, але й глибокого розуміння суті геометричних понять і фактів. Зокрема, Л. Ануфрієва, Є. Лодатко, А. Пишкало, О. Шереметьєва зазначають, що слід не лише залишити самостійним курс математики, але й посилити зміст геометричної частини у вигляді самостійного курсу.

Погоджуємося з Г. Кльоцкіною, яка тлумачить [7, с. 214] методико-математичну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як цілеспрямований процес становлення особистості майбутнього вчителя як професіонала в галузі навчання та виховання молодших школярів математики, який розуміє цінності математичної освіти в розвитку молодших школярів та усвідомлює свою відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління математики, мотивований до безперервного вдосконалення своїх методико-математичних знань і компетенцій, володіє математичним матеріалом і вміє ефективно використовувати його в методичній діяльності, здатний до проектування комфортного освітнього середовища в процесі засвоєння математичного змісту з урахуванням вікових індивідуальних і особистісних особливостей різних контингентів дітей.

Однак, спільне вивчення курсу математики та методики її викладання в початкових класах не вирішує проблему дисбалансу між теоретичною підготовкою з геометрії майбутніх учителів початкових класів та реалізацією набутих ними знань на практиці. Це пояснюється, по-перше, відмінністю цілей указаних підготовок та специфікою загальної професійної підготовки, по-друге, урахуваючи низький рівень шкільної геометричної підготовки переважної частини першокурсників спеціальності «Початкова освіта», майбутнім учителям початкових класів важко самим встановити зв'язок між необхідністю отримання належної математичної підготовки для професійної діяльності, яка б

відповідала вимогам суспільства щодо підготовки молодших школярів з геометрії.

Успішна діяльність учителя початкової школи з навчання молодших школярів математики, зокрема просторовим відношенням та геометричним фігурам, вимагає як володіння ним як фундаментальною математичною підготовкою, так і методико-математичною. Однак, перш ніж навчати студента, «як навчати» молодших школярів початковому курсу математики, треба на високому рівні навчити його «чому навчати», і ці етапи не можна ні поєднувати, ні міняти місцями, ні зменшувати вартості жодного з них.

На важливості саме математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи перед його методичною підготовкою наголошує А. Пишкало. Він зазначає, що справа не лише в тому, що у початкових класах закладаються основи таких важливих понять, як «число» та «величина», відбувається ознайомлення з елементами буквеної символіки й геометрії, розвиваються логічні вміння, але й в тому, що багато математичних понять молодші школярі використовують без строгих означень, а у багатьох випадках й неявно. Це висуває особливі вимоги до математичної підготовки вчителя початкової школи [13, с. 3].

Людина, яка отримала хорошу фундаментальну математичну підготовку, як зазначає І. Шаригін [15], набагато швидше пристосується до умов сучасного життя, зуміє знайти в ній своє місце, ніж той, хто поверхнево познайомився з численними сучасними предметами. Володіння ж геометричним методом дуже корисно сучасній людині, бо дозволяє йому швидко і наочно зрозуміти суть складного явища, дати йому ясну інтерпретацію.

Проблема відірваності теоретичної геометричної підготовки учнів від їхнього досвіду та практичних потреб, гальмування розвитку просторової уяви та просторового мислення стала початком для створення системи освіти, здатної підготувати учнів школи таким чином, щоб вони здобули серйозні фундаментальні знання з предметів STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) і мали здатність їх застосовувати в особистому і професійному

житті. Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються.

Упровадження STEM-освіти вимагає від майбутніх учителів знань взаємозв'язків суміжних наук та готовності здійснювати інтеграцію навчальних предметів, за допомогою практичних занять демонструвати учням можливість застосування науково-технічних знань в реальному житті.

Однак, сучасний стан математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів свідчить про те, що вивчення курсу математики відбувається, як правило, в «ізольованій» формі, без взаємозв'язку з різними галузями життєдіяльності людини. При такій організації математичної підготовки студенти вивчають курс математики, в основному, з метою складання іспитів та самостійно не цікавляться можливостями застосуванням набутих знань на практиці.

Розкриття ж студентам міжпредметних зв'язків геометрії посилює навчально-пізнавальну діяльність, є стимулом для якісного вивчення основних понять і тверджень, що стосуються просторових відношень і геометричних фігурою, розширює їх уявлення про світ, основні форми пізнання. Зокрема, реалізація міжпредметних зв'язків допомагає формувати у студентів такі якості знань, як системність, глибина, усвідомленість, гнучкість. На основі міжпредметних зв'язків геометричного матеріалу у студентів формуються науково-гуманістичні погляди на природу, уявлення про її цілісність і розвиток.

Зокрема, формуванню цілісної картини природи, поглибленню й розширенню геометричних знань сприяють задачі практичного змісту, які реалізують міжпредметні зв'язки.

Так, на уроках мистецтва учням часто доводиться зображувати об'єкти реальної дійсності на листі паперу. Проте, яким чином слід зображати просторову фігуру на площині, щоб вона була схожа на оригінал? Зображення будь-якої просторової форми на площині є плоскою фігурою, що складається з

точок та ліній, розміщення яких створює уявлення зображуваної форми. За допомогою плоского рисунка можна одержати досить чітке уявлення про окремі властивості просторової фігури. Щоб плоскі рисунки давали якомога чіткіше уявлення про властивості тієї чи тієї просторової фігури, необхідно знати правила зображення просторових фігур на площині. Отже, майбутні вчителі початкової школи мають вміти грамотно будувати зображення просторових геометричних фігур в центральній та паралельній проекціях.

Уроки технологій також тісно пов'язані з геометрією. У процесі роботи над матеріалами (папером, картоном, глиною) діти виготовляють вироби або деталі, складають візерунки або прикраси стикаються з великою різноманітністю форм, пізнають їх властивості. Отже, майбутній учитель початкової школи мають знати, що є розгорткою многогранника, заміщення площини многокутниками, перетворення простору та площини, вміти розв'язувати задачі на розрізання та складання фігур.

Використання міжпредметних зв'язків геометричного матеріалу сприятиме усвідомленню студентами значення геометричної складової як у власній математичній підготовці, так і у математичній підготовці молодших школярів.

Отже, завданням удосконалення та модернізації підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення просторових відношень і геометричних фігур є не інтеграція курсу математики та методики навчання математики в початковій школі, а реалізація прикладної спрямованості та міжпредметних зв'язків геометричного матеріалу з природознавством, мистецтвом, технологіями тощо.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури, теоретичних, методичних джерел, педагогічного досвіду з вивчення проблеми сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення просторових відношень і геометричних фігур указує на наявність проблем і нагрілу необхідність у модернізації їх математичної підготовки, а саме,

визначення організаційно-педагогічних умов, які відповідають сучасним запитам навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Реалізація практичної спрямованості геометричного матеріалу курсу математики та його міжпредметних зв'язків допомагає подолати «відірваність» геометрії від практики та розширити математичний світогляд майбутніх учителів початкових класів

Література

1. Аммосова Н. В. Методико-математическая подготовка студентов педагогических факультетов к развитию творческой личности школьника при обучении математике : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. / Астраханский государственный педагогический ун-т. Астрахань, 2003. 420 с.
2. Белошистая А. В. Наглядная геометрия как средство развития мышления младшего школьника. *Начальная школа: плюс – минус*. 2002. №1. С. 34–47.
3. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: вид. офіційне. Київ: МОН України, 2006. 57 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта додаткова спеціальність 6.030103 Практична психологія (нормативна частина): вид. офіц. – Умань, 2010. 27 с.
5. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта» : вид. офіційне. Київ: МОН України, 2006. 140 с.
6. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен — К.: Богдана, 2003. — 520 с.

7. Клёцкина А. А. Современный взгляд на методико-математическую подготовку будущих учителей начальных классов. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2011. № 7. С. 212–216.

8. Круглова С. С., Круглов Е. В. Об организации учебной работы студентов на лекциях и практических занятиях по математике. *Инновационные методы обучения в высшей школе: проектно-ориентированный, проблемный, поисковый и другие методы*: материалы методической конференции (ННГУ, 12–13 февраля 2014 г.). – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. С. 219–221.

9. Лодатко Е. А. Школьная геометрия в контексте математической культуры учителя начальных классов. *Геометрия и геометрическое образование*: материалы междунар. науч. конференции, к 70-летию В. А. Гусева (г. Тольятти, Россия, 22–25 ноября 2012 г.). Тольятти: ТГУ, 2012. С. 111–114.

10. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкової школи: монографія / ред. проф. С. Т. Золотухіної. Рівне–Слов'янськ: Підприємство Маторін Б. І., 2011. 324 с.

11. Скорцова С. О., Гаран М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів математики. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2015. № 12–13. С. 209–215.

12. Стандарт вищої освіти України (проект). Перший рівень вищої освіти ступеня бакалавра за спеціальністю 013 «Початкова освіта»: вид. офіційне. Київ: МОН України, 2016. 45 с.

13. Стойлова Л. П., Пышкало А. М. Основы начального курса математики: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.». Москва: Просвещение, 1988. 320 с.

14. Царева С. Е. Проблемы подготовки учителей начальных классов к обучению математике в системе педагогического образования современной России. *Успехи современного естествознания*, 2010. № 12. С. 113–114.

15. Шарыгин И. Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? *Математическое просвещение* Москва. 2004. Вып. 3, 8. С. 37–52.

16. Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : науково-методичний посібник / І. П. Ящук. – Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. – 54 с.

References

1. Ammosova N. V. Metodiko-matematicheskaja podgotovka studentov pedagogicheskikh fakul'tetov k razvitiyu tvorcheskoj lichnosti shkol'nika pri obuchenii matematike : dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.02. / Astrahanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij un-t. Astrahan', 2003. 420 p. [in Russian]
2. Beloshistaja A. V. Nagljadnaja geometrija kak sredstvo razvitija myshlenija mladshogo shkol'nika. Nachal'naja shkola: plus – minus. 2002. №1. pp. 34–47. [in Russian]
3. Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra za spetsialnistiu 6.010100 «Pochatkove navchannia» napriamu pidhotovky 0101 «Pedahohichna osvita»: vyd. ofitsiine. Kyiv: MON Ukrainy, 2006. 57 p. [in Ukrainian]
4. Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra za napriamom pidhotovky 6.010102 Pochatkova osvita dodatкова spetsialnist 6.030103 Praktychna psykholohiia (normatyvna chastyna): vyd. ofits. – Uman, 2010. 27 p. [in Ukrainian]
5. Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra za spetsialnistiu 6.010100 «Pochatkove navchannia» napriamu pidhotovky 0101 «Pedahohichna osvita» : vyd. ofitsiine. Kyiv: MON Ukrainy, 2006. 140 p. [in Ukrainian]
6. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: naukovu-metodychnyi posibnyk / Za red. L. V. Sokhan, I. H. Yermakova, H. M. Nesen — Kyiv: Bohdana, 2003. — 520 p. [in Ukrainian]
7. Kljockina A. A. Sovremennyj vzgljad na metodiko-matematicheskiju podgotovku budushhih uchitelej nachal'nyh klassov. Problemy i perspektivy razvitija obrazovaniya v Rossii. 2011. № 7. pp. 212–216. [in Russian]

8. Kruglova S. S., Kruglov E. V. Ob organizacii uchebnoj raboty studentov na lekcijah i prakticheskikh zanjatijah po matematike. Innovacionnye metody obuchenija v vysshej shkole: proektno-orientirovannyj, problemnyj, poiskovyj i drugie metody: materialy metodicheskoi konferencii (NNGU, 12–13 fevralja 2014 g.). – Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2014. pp. 219–221. [in Russian]
9. Lodatko E. A. Shkol'naja geometrija v kontekste matematicheskoi kul'tury uchitelja nachal'nyh klassov. Geometrija i geometricheskoe obrazovanie: materialy mezhdunar. nauch. konferencii, k 70-letiju V. A. Guseva (g. Tol'jatti, Rossija, 22–25 nojabrja 2012 g.). Tol'jatti: TGU, 2012. pp. 111–114. [in Russian]
10. Lodatko Ye. O. Matematychna kultura vchytelia pochatkovoï shkoly: monohrafiia / red. prof. S. T. Zolotukhinoi. Rivne–Sloviansk: Pidpryiemets Matorin B. I., 2011. 324 p. [in Ukrainian]
11. Skortsova S. O., Haran M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia uchniv matematyky. Hirskha shkola Ukrainskykh Karpat. Ivano-Frankivsk, 2015. № 12–13. pp. 209–215. [in Ukrainian]
12. Standart vyshchoi osvity Ukrainy (proekt). Pershyi riven vyshchoi osvity stupenia bakalavra za spetsialnistiu 013 «Pochatkova osvita»: vyd. ofitsiine. Kyiv: MON Ukrainy, 2016. 45 p. [in Ukrainian]
13. Stojlova L. P., Pyshkalo A. M. Osnovy nachal'nogo kursa matematiki: ucheb. posobie dlja uchashhihsja ped. uch-shh po spec. № 2001 «Prepodavanie v nach. klassah oshheobrazovat. shk.». Moskva: Prosveshhenie, 1988. 320 p. [in Russian]
14. Careva S. E. Problemy podgotovki uchitelej nachal'nyh klassov k obucheniju matematike v sisteme pedagogicheskogo obrazovanija sovremennoj Rossii. Uspehi sovremennogo estestvoznanija, 2010. № 12. pp. 113–114. [in Russian]
15. Sharygin I. F. Nuzhna li shkole 21-go veka Geometrija? Matematicheskoe prosveshhenie Moskva. 2004. Vyp. 3, 8. pp. 37–52. [in Russian]
16. Yashchuk I. P. Formuvannia zhyttievo kompetentnoi osobystosti : naukovo-metodychnyi posibnyk / I. P. Yashchuk. – Khmelnytskyi : Vydavnytstvo Khmelnytskoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu, 1999. – 54 p. [in Ukrainian]

ВИСНОВКИ

У монографії проаналізовано визначення «середовище», «освітнє середовище», «соціальне середовище», «освітньо-виховне середовище». Подано теоретико-методичний аналіз проблеми формування життєвої компетентності особистості, що дозволило визначити основні категоріальні засади для здійснення аналізу процесу формування життєвої компетентності особистості.

Доведено, що життєва компетентність дитини являється базовою характеристикою особистості та включає необхідні складові процесу життєтворчості. Проведений аналіз визначив базові цінності та принципи парадигми життєвої компетентності особистісно орієнтованої моделі освіти та фактори розвитку компетентності у дошкільника. Отже, вивчення й дослідження проблеми формування життєвої компетентності та її складових в Україні активно триває. Незабаром, можливе використання її результатів у нових державних програмах, а тому й вихід на новий рівень державної освіти.

Доведено, що категорії «компетенції» та «компетентності» мають різну понятійну сутність і не можуть бути одним цілим. Таким чином, поняття «компетенція» було схарактеризовано як набір знань, умінь та навичок, що змінюється відповідно до різновиду компетенції. У свою чергу, поняття «компетентності» було визначено як вміння якісного вирішення виникаючих в процесі діяльності ситуацій проблемного характеру, завдяки розвитку свого інтелектуального рівня, що сприяє створенню ефекту спонтанності під час проведення діяльності.

Визначено, що більшість компетенцій взаємопов'язані між собою, тому для формування компетентності молодого фахівця важливий розвиток базових компетенцій, а саме мовної, соціокультурної, міжособистісної, організаторської, освітньої, лідерської.

Проаналізовано основні види компетенцій, а також виділені практичні аспекти, що сприяють формуванню та розвитку даних компетенцій, а саме:

– мовна компетенція – використання на заняттях з вивчення іноземної мови не підготовленого спілкування без використання завдань, що пропонуються навчальними посібниками для формування здатності до спонтанного спілкування; практика розмовного спілкування з носіями мови, що вивчається, з використанням як сучасних мультимедійних засобів, так і беручи участь у проектах, спрямованих на міжнародне співробітництво;

– соціокультурна компетенція – при розумінні особливостей мови (культурного і соціального плану), що вивчається, для розвитку мовного чуття;

– міжособистісна компетенція – при знанні мови опонента і здатності налагодити комунікаційний контакт, підтримувати розмову тощо з представником іншої культурної, соціальної, релігійної та інших систем;

– освітня компетенція – при вмінні правильного проведення самоаналізу з виявленням скоєних дій помилкового плану і пошуком рішень для вдосконалення своєї поведінки при наявності нестандартних ситуацій; використанні аспекту планування своєї діяльності й умінні застосовувати візуальні засоби для посилення своєї діяльності;

– організаторська компетенція – при вмінні розуміти, запобігати і, в разі необхідності, вирішувати виникаючі проблеми; вмінні знаходити та використовувати необхідний комунікаційний ефект для організації діяльності групи людей; здатності поважати думки інших, бути вимогливим до себе та інших;

– лідерська компетенція – за наявності ресурсів волевого плану та психологічної стійкості до стресових ситуацій; умінні відчувати ситуацію.

Проаналізовано формування загальних компетентностей майбутнього соціального педагога в закладі вищої освіти, що є актуальним в контексті нових вимог до розроблення освітніх програм і є можливим за таких умов:

1. Змін у змісті навчання (навчальному плані), де потрібні як дисципліни інтегровані, так лінійні (що реалізує ідею концентричності програм навчання і їх поступове ускладнення, а також розгалуженість програм). Інтегровані дисципліни не є сьогодні поширеними і вживаними в навчальних планах

закладів вищої освіти, але вони є важливими для формування загальних компетентностей на високому рівні в магістратурі. Це можуть бути дисципліни за вибором студентів чи за вибором університетів.

2. Об'єктивному доборі методів і форм навчання, які імітують професійну діяльність соціального педагога і рішення його професійних задач на відповідних місцях роботи у певних установах. Потрібно застосовувати форми і методи навчання евристичного характеру, а також ті, що спрямовують студентів до самостійної роботи по всіх навчальних дисциплінах (а це потребує відповідної спеціальної підготовки сучасних викладачів).

Перспективами подальших досліджень є визначення можливостей формування загальних компетентностей у працюючих соціальних педагогів в процесі підвищення кваліфікації.

Доведено, що життєва компетентність формується за допомогою соціально-комунікаційної культури особистості і створюється на тих текстах, що вже сформували мовну свідомість поколінь, які функціонують. Мова актуалізує передусім мислення і спілкування читача з книгою, породжуючи в нього особливу форму інтелектуальної і духовної діяльності – внутрішнє мовлення (внутрішній діалог). Особливе місце займає і текстове поле рідною мовою, яке сприяє розвитку соціальної пам'яті на документній основі. У процесі взаємодії з книгою читач вступає в складний процес соціальної адаптації, залучаючись до цінностей культури.

Для формування соціально-комунікаційної культури особистості учнівської молоді та проектування нею життєвої компетентності запропонована теоретична модель соціально-комунікаційного простору. Запропонована концепція духовного відродження молоді реалізується за допомогою творів художньої літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей та гуманістичної інформації.

Зроблено висновок, що проектування життєвої компетентності учнівської молоді відбувається в процесі засвоєння власного тіла, дитина тим самим паралельно формує і власне «Я», відзначаючи, що саме вона є автором власних

тілесних рухів, власних вчинків, власних можливостей. Відтак оволодіння власним тілом, відчуття тонушу повинно культивуватися в свідомості дитини, а збагачення рефлексивного досвіду дитини наближає її до формування позитивного ставлення до себе.

Робиться наголос на тому, що розширення тілесного досвіду дозволяє збагатити можливості опосередкованого освоєння дійсності учнівською молоддю. Крім того, розвиток тілесного досвіду є одним з найважливіших умов їхнього особистісного розвитку і формування суб'єктивного ставлення до своїх можливостей, що є основним завданням реформування сучасної дошкільної освіти.

Таким чином, життєва компетентність може формуватися саме через, фізичне виховання, яке розглядається сучасною педагогічною і психологічною наукою як особливий вид діяльності, що сприяє вихованню кращих фізичних, моральних, інтелектуальних, психічних якостей і пов'язаний з формуванням цілісної, гармонійної особистості та її здоров'я.

Доведено, що на формування життєвої компетентності учнівської молоді позитивний вплив має:

- образотворче мистецтво України, зокрема, народно декоративно-прикладне, має значний педагогічний потенціал, може бути вдало використано для розвитку художніх здібностей дітей;
- особливості образотворчого мистецтва України дозволяє дітям успішно просуватися від прямого наслідування до індивідуального виконання художніх робіт;
- запорукою успішного розвитку художніх здібностей є залучення дітей до продуктивної художньої діяльності;
- для досягнення позитивних зрушень у розвитку художніх здібностей необхідно використовувати сукупність педагогічних методів і прийомів, які забезпечують створення умов для проявів індивідуальності і самостійності у процесі художньої діяльності.

Процес соціалізації особистості відбувається під впливом середовища, його природних та соціальних умов. Адаптація розглядається як інтегративний показник стану людини, відображаючий її можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття оточуючої дійсності, адекватна система відносин і спілкування з оточуючими, здатність до праці, освіти, організації дозвілля, до самообслуговування. Однією з умов успішної соціалізації та соціальної адаптації особистості є її життєва компетентність.

Формування життєвої компетентності особистості дітей та підлітків є складним процесом, у результаті якого школярі здобувають знання, вміння та соціальний досвід, необхідний для успішної соціалізації та інтеграції у суспільство. На процес формування життєвої компетентності дітей та підлітків впливають такі основні фактори, як соціокультурний фактор, «спільнота», «Я сам».

Процес соціалізації та соціальної адаптації випускників виховних закладів державної опіки для дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківської опіки, передбачає вирішення сукупності завдань у сфері самосвідомості (особистісне і професійне самовизначення, формування образу своєї статевої ролі та образу партнера), формування життєвої компетентності та соціально відповідальної поведінки (впровадження в освітній процес спеціальних програм, спрямованих на опанування соціальними знаннями, вміннями та навичками, формування компетентності в організації власної діяльності, відносинах між людьми, соціального самоконтролю та самоаналізу), побудова системи цінностей як орієнтирів особистої поведінки), у сфері спілкування (формування незалежності від дорослих, здатність встановлювати відносини незалежності та взаємозалежності), в сфері діяльності (розширення сфери самостійності та компетентності).

У педагогічній теорії та практиці проблема навчання вмінню вчитися завжди була і продовжує бути актуальною. За тривалий час її дослідження накопичено багатий досвід щодо формування цього вміння у молодших школярів. Проаналізувавши накопичений досвід, ми зробили висновки, які

лягли в основу дослідження дидактичної системи засобів формування вміння вчитися у молодших школярів.

Уміння вчитися – важливий компонент змісту освіти та навчального процесу. Воно є необхідною умовою успішного навчання учнів, розвитку їхньої особистості, підготовки до самоосвіти. Сензетивний період цього вміння – молодший шкільний вік, коли навчальна діяльність стає провідною, розвивається теоретичне мислення, школяр починає усвідомлювати себе як «Я» і свою діяльність.

Уміння вчитися ефективно формується, якщо:

- на уроках організується співробітництво між учителем і учнем, самими учнями;
- у дітей формується бажання вчитися, пізнавальні інтереси;
- в процесі навчання використовуються різноманітні дидактичні засоби, окремо інтерактивні методи;
- у школярів формуються не тільки репродуктивні, відтворюючі вміння, але й продуктивні, пошукові;
- на уроках створюються умови для активної, самостійної діяльності учнів, спілкування;
- застосовані на уроках дидактичні засоби сприяють виконанню навчальної, розвивальної, виховної, корекційної функцій;
- застосовувати індивідуальний, диференційований, особистісний підхід до навчання школярів.

Однак, на наш погляд, подальшого дослідження потребують такі питання проблеми використання дидактичних засобів:

- визначення функцій і місця кожного дидактичного засобу в процесі формування вмінь у молодших школярів;
- застосування дидактичних засобів з різними функціональними можливостями у певній системі;
- визначення умов, при яких система дидактичних засобів ефективно впливає на процес формування вміння вчитися.

Здійснений аналіз особливостей соціальної адаптації учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволив виділити фактори, що утруднюють соціальну адаптацію вихованців інтернатного закладу до самостійного життя:

1. Особливий соціальний статус дитини – вона нічия, у неї нікого немає, ніхто нею не цікавиться й вона ні кому не потрібна;
2. Наявність у більшості вихованців відхилень у стані здоров'я й психічного розвитку, що найчастіше виникають через соціально-педагогічну занедбаність (найбільш часто проявляється затримка психічного розвитку);
3. Наявність дефіциту індивідуального спілкування з близькими дорослими;
4. Обмеження соціальної активності дитини;
5. Наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних соціальних норм соціального досвіду;
6. Тверда регламентація організації життя вихованців, обмеження особистісного вибору, придушення самостійності й ініціативності, неможливість проявляти саморегуляцію і внутрішній самоконтроль;

Усі перелічені причини визначають особливості адаптації вихованців в інтернатних закладах.

Одним із найважливіших завдань діяльності інтернатних закладів для дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є підготовка молодших школярів до самостійного життя в суспільстві, оскільки успішна соціальна адаптація (готовність до шлюбу, вибору професії, організація побуту, дозвілля, спілкування) визначальною мірою залежить від міри сформованості у вихованців навичок самостійно вирішувати питання організації власного побуту, життєзабезпечення, уміння формувати соціальні зв'язки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, теоретичних, методичних джерел, педагогічного досвіду з вивчення проблеми сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення просторових відношень і геометричних фігур указує на наявність проблем і нагальної необхідності у

модернізації їх математичної підготовки, а саме, визначення організаційно-педагогічних умов, які відповідають сучасним запитам навчального процесу у вищих навчальних закладах, основним з яких є формування життєвої компетентності.

Реалізація практичної спрямованості геометричного матеріалу курсу математики та його міжпредметних зв'язків допомагає подолати «відірваність» геометрії від практики та розширити математичний світогляд майбутніх учителів початкових класів, допомагає сформувати життєву компетентність.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кузьміна Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Біличенко Ольга Леонідівна – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Роганова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Пономарьова Галина Федорівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Харківська Алла Анатоліївна – доктор педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи, професор, професор кафедри педагогіки та психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Цибулько Людмила Григорівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Саяпіна Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Степанець Іван Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Молчанюк Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Чаговець Алла Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Білецький Олексій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Григоренко Григорій Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Одерій Людмила Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Роздимаха Анатолій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Крутогорська Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Слущкий Ярослав Сергійович – кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-виробничих практик, викладач англійської мови Донбаського державного коледжу технологій та управління.

Апрєлєва Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Плюхіна Наталія Петрівна – старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Чумак Людмила Валентинівна – старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Грибоєдова Тетяна Олександрівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Іванова Катерина Юріївна – старший лаборант кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗМІСТ

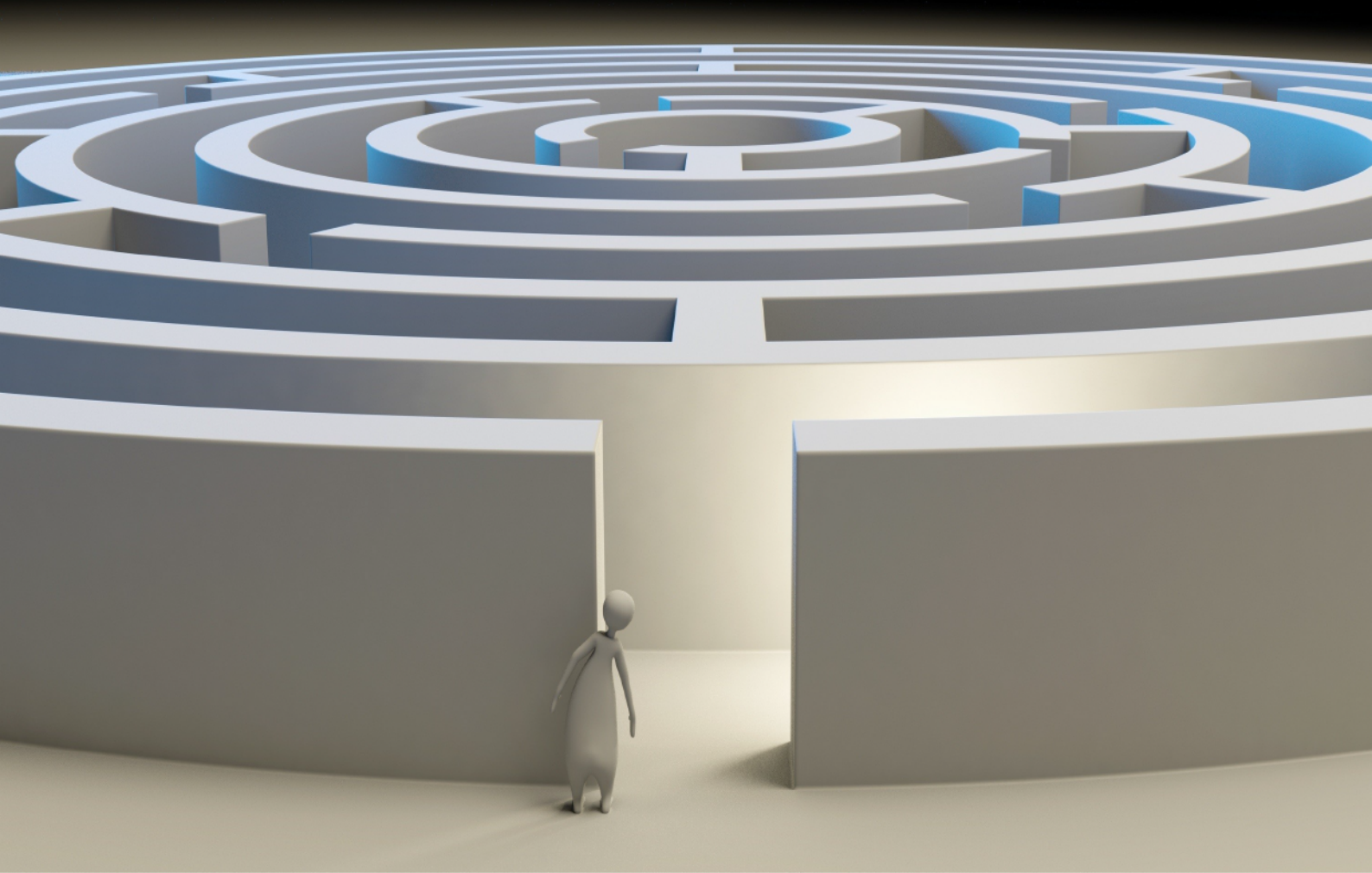
ПЕРЕДМОВА	3
КУЗЬМІНА О. В. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	15
САЯПІНА С. А. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЯК СТРИЖНЕВА МЕТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДНЗ	41
ТРУБАВІНА І. М., ЦИБУЛЬКО Л. Г. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СВІТЛІ НОВИХ ВИМОГ ДО РОЗРОБКИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ	60
БЛИЧЕНКО О. Л. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	79
PONOMAROVA G., KHARKIVSKA A., MOLCHANIUK O. THEORETICAL ASPECTS OF TEACHERS' TRAINING AND ANALYSIS OF DEVELOPMENT PROGRAMS QUALITY IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION	99
РОГАНОВА М. В., ЧАГОВЕЦЬ А. І. ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	115
ПОНОМАРЬОВА Г. Ф., СТЕПАНЕЦЬ І. О., АПРЕЛЄВА І. В. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	131
БІЛЕЦЬКИЙ О. А. ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА	

ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) У ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ ШКІЛ	157
ОДЕРІЙ Л. Є., РОЗДИМАХА А. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ЕСТЕТИЧНОЇ ОЦІНКИ ЯВИЩ ДІЙСНОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА	185
КРУТОГОРСЬКА Н. Ю., ЧУМАК Л. В. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДІВ ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ.....	208
СЛУЦЬКИЙ Я. С. РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ	225
ГРИГОРЕНКО Г. В. ЗДОРОВ'ЯТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ	257
ПЛЮХІНА Н. П. ВМІННЯ ВЧИТИСЯ – ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	291
ГРИБОЄДОВА Т. О. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ	308
ІВАНОВА К. Ю. ГЕОМЕТРИЧНА ПІДГОТОВКА У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	335
ВИСНОВКИ	353
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	361

ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Монографія

за науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора Кузьміної О.В.



Науковий редактор

доктор педагогічних наук, професор О. В. Кузьміна

Рецензенти:

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України.

Набока О.Г. – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

У монографії розглянуто широке коло теоретичних питань, пов'язаних із особливостями формування життєвої компетентності учнівської молоді.

Сьогодні особливо актуальною стає проблема формування життєвої компетентності учнівської молоді, оскільки вона повинна бути підготовленою до самостійного життя. Ми звертаємося до наших читачів-науковців, педагогів, студентів і тих людей, які причетні до роботи з дітьми, молоддю. Сподіваємось, що наша колективна робота зможе ефективніше допомогти молодому поколінню не лише самореалізовуватися, самовдосконалюватися, а й усвідомлювати свою роль у створенні і наповненні творчим змістом того соціуму, в якому їм жити і сьогодні і завтра.

ISBN 978-3-946407-05-8



9 783946 407058 >

Inter
GING

www.intergingpublishing.wordpress.com