

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 10.1 (50.1) жовтень, 2017 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедева Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наумкіна Світлана Михайлівна – доктор політичних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Писаренко Павло Володимирович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Севостьянова Наталія Іларіонівна – кандидат юридичних наук (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Assistant Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глуценко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

ПЕРЕДМОВА

На сьогодні педагогічний факультет функціонує у структурі Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет». Запорукою ефективності його діяльності є високопрофесійний науково-педагогічний колектив, збереження традицій, а також оновлення й упровадження інноваційних освітніх технологій.

Деканом педагогічного факультету є доктор педагогічних наук, доцент Сергій Володимирович Коношенко. До структури факультету входять три кафедри: дошкільної освіти (зав. кафедри – докт. пед. наук, професор Світлана Миколаївна Курінна); практичної психології (зав. кафедри – докт. пед. наук, професор Елліна Анатоліївна Панасенко); соціальної педагогіки та соціальної роботи (в.о. зав. кафедри – канд. пед. наук, доцент Інна Василівна Трубник).

Складовою частиною навчально-виховного процесу є наукова робота викладачів і студентів. На факультеті видається збірка наукових праць «Наукові студії». Викладачі факультету беруть активну участь в обласних, всеукраїнських та міжнародних конференціях. Кращі студенти також є учасниками конференцій, що проводяться в університеті та інших центрах України, стають лауреатами студентських олімпіад, мають власні публікації. Активно працюють наукові гуртки з актуальних проблем дошкільної освіти, практичної психології та соціальної роботи, якими керують провідні викладачі випускових кафедр.

На сьогодні педагогічний факультет – це не лише потужна внутрішньо-розгалужена структура, але й повноцінний колектив одностудентів, людей ініціативних і небайдужих. Підтвердженням цього є успіхи наших студентів у навчанні, науці, спорті, високий рейтинг випускників, динамічне та якісне зростання кафедр, що виявляється у покращенні науково-методичного потенціалу, активному науково-професійному пошуку. Сьогодні в межах педагогічного факультету навчається понад півтисячі студентів денної та заочної форм навчання.

На педагогічному факультеті значна увага приділяється розвитку творчих здібностей, утвердженню добрих традицій, піднесенню загальної культури, вихованню національної свідомості та патріотизму молодого покоління. Студенти педагогічного факультету – це творчі і талановиті особистості. На педагогічному факультеті створено всі необхідні умови для розвитку їх здібностей. На шляху професійного зростання студентів оточують викладачі з великим досвідом роботи, професіонали, які своє життя присвятили справі навчання і виховання висококваліфікованих фахівців. Усі вони усвідомлюють, що їхня функція суспільно значуща і докладають свій досвід і майстерність для підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, практичної психології та соціальної роботи, здатних вирішувати проблеми сучасного суспільства в умовах нового етапу його розвитку.

Велика увага на педагогічному факультеті приділяється виробленню й утвердженню добрих традицій, піднесенню загальної культури студентів, забезпеченню високого рівня викладання фахових дисциплін, формуванню національної свідомості. За 50 років існування нашого факультету склалися традиції, які активно впливають на активну життєву позицію студентів. Це такі заходи, як «День відкритих дверей» для абітурієнтів, «Посвята у студенти», «Останній дзвоник», «День працівника освіти», «Дебют першокурсника», «День студента», «День дошкілля», «Всеукраїнський день практичного психолога», «День соціального працівника» та ін., випуск факультетської газети, конкурси-фотовиставки, екскурсії по різних містах України.

Факультет уже завоював прихильне ставлення до себе нашої громадськості, має добру славу в регіоні, що забезпечує нам з року в рік один з найвищих конкурсів в університеті, а відтак і набір здібної молоді. Водночас це покладає на нас велику відповідальність, вимагає напруженої щоденної роботи усього педагогічного колективу.

**Завідувач кафедри практичної психології,
доктор педагогічних наук, професор
Елліна Анатоліївна Панасенко**

ЗМІСТ

Розділ 1 ВІТЧИЗНЯНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ІСТОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Курінна С.М., Любчак В.О.

Роль гри у соціальному становленні особистості дитини дошкільного віку.....1

Алєко О.А., Шелестова Д.В.

Вплив ДНЗ та особистості вихователя на формування соціального досвіду старших дошкільників.....5

Бондаренко Н.Б., Кадіра К.В.

Взаємодія різних освітніх ланок у системі підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти.....9

Вознюк А.А.

До проблеми громадянського виховання дітей дошкільного віку.....13

Георгян Н.М., Пономаренко К.О.

Педагогічні умови формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідних і близьких.....17

Головко М.Б., Нікіщенко Е.А.

Педагогічна думка початку ХХ століття про теоретичні засади родинного виховання.....21

Дронова О.О., Нестерова Е.О.

Інтеграція науки з мистецтвом у педагогічній технології художньо-естетичного розвитку дошкільників.....26

Іванчук С.А., Бонзарєва Н.С.

Проблема економічного виховання в теорії дошкільної педагогіки.....30

Крайнова Л.В.

Екосистемний підхід в ознайомленні з природою дітей дошкільного віку.....34

Кривошея Н.Б., Доліман А.О.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики на засадах особистісно орієнтованого підходу.....38

Міхєєва О.І., Шутько О.О.

Інтерактивна гра як засіб педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» дитини-дошкільника.....42

Набока О.Г., Демченко М.О.

Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект.....45

Садова Т.А., Рудакова А.О.

Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема.....49

Розділ 2 ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: ДОСЯГНЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Панасенко Е.А., Репринєць І.О.

Розвиток комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти: теоретико-прикладний аспект.....53

Аматьєва О.П.,**Демченко М.О., Жолнерчик Г.М.**
З досвіду роботи ресурсного центру педагогічного факультету як валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей.....57**Березка С.В., Карпенко Т.В.**

Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у психолого-педагогічній літературі.....61

Дметерко Н.В.

Психологічні особливості розвитку рефлексивного мислення особи у процесі глибинної психокорекції.....65

Ендеберя І.В., Новік І.І.

Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів.....69

Седашева С.А., Перевозник О.В.

Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.....73

Сивопляс Н.В., Беркутов К.Ю.

Втрата як екзистенційна зустріч (психотерапевтичний аспект).....77

Розділ 3 СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: КОНЦЕПЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА СТРАТЕГІЇ

Коношенко С.В., Глущенко М.О.

Інноваційні підходи до оптимізації соціально-педагогічного впливу на депривованого підлітка.....81

Біличенко Г.В.

Обґрунтування базових понять проблеми розвитку комунікативної культури особистості: соціально-педагогічний аспект.....85

Брусенко А.С.

Реалізація програми соціального театру в роботі з майбутніми соціальними педагогами.....89

Брусенко А.С., Лозинська А.В.

Посередництво як соціально-педагогічна технологія вирішення конфліктів.....93

Грибоєдова Т.О.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до формування готовності молодших школярів до самостійного життя.....97

Кахіані Ю.В., Бондарчук А.О.

Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності.....101

Курінний Я.В.

Реалізація авторської проектної програми «Економіка для дошкільників» у процесі первинної економічної соціалізації дітей 5-6-ти років.....105

Трубник І.В.

Формування іміджу майбутнього соціального педагога.....110

CONTENTS**Section 1****DOMESTIC PRESCHOOL EDUCATION: HISTORY, METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE****Kurinna S.N., Lyubchak V.A.**

Role of the game in the social formation personality child of preschool age.....1

Alieko O.A., Shelestova D.V.

Influence of personality and DOW caregiver for the formation of social experience senior preschool children.....5

Bondarenko N.B., Kadira K.V.

Cooperation of various educational units in the system of training of preschool education specialists.....9

Vozniuk A.A.

To the problem of civil health of children in preschool age.....13

Georgyan N.M., Ponomarenko E.A.

Pedagogical conditions of formation of senior preschool children of the value attitude to the family and friends.....17

Holovko M.B., Nikischenko E.A.

The pedagogical thought of the beginning of the twentieth century on the theoretical foundations of family upbringing.....21

Dronova O.O., Nesterova E.A.

Integration of science and art in pedagogical technology of art-aesthetic development of senior preschoolers.....26

Ivanchuk S.A., Bonzareva N.S.

The problem of economic education in theory of preschool pedagogy.....30

Krainova L.V.

Ecosystem approach in introducing the nature of children of preschool children.....34

Kryvosheia N.B., Doloman A.O.

Future music teachers' professional training on the personally oriented approaches.....38

Myheyeva O.I., Shutko A.A.

Interactive game as a means of pedagogical impact on the development of the «I-concept» of a child-preschool child.....42

Naboka O.G., Demchenko M.A.

Methodical competence of pre-school educational institutions: theoretical aspect.....45

Sadova T.A., Rudakova A.O.

Cognitive activity formation
of preschool age children
as psychological and pedagogical
problem.....49

Section 2 PRACTICAL PSYCHOLOGY: ACHIEVEMENTS, DEVELOPMENT AND PROSPECTS

Panasenko E.A., Reprinets I.O.

Development of communication skills
to the future consulting psychologists
of educational establishments:
theoretical applied aspect.....53

Amateva E.P.,

Demchenko M.A., Zholnerchyk A.N.

From the experience of work
of the resource center
of the pedagogical faculty
as a valeon saturated educational
space for the development of students,
teachers, psychologists, parents
and children.....57

Berezka S.V., Karpenko T.V.

Theoretical analysis of scientific
research of the problem
of aggressive behavior in psychological
and pedagogical literature.....61

Dmeterko N.V.

Psychological features to development
of a person's reflexive thinking
in the process of deep psychological
correction.....65

Endeberia I.V., Novik I.I.

Methodological analysis
of the problem of professional formation
of future practical psychologists.....69

Sedashева S.L., Perevoznik A.V.

Psychological-pedagogical aspects
of readiness of the future teacher
to professional activity.....73

Sivoplyas N.V., Berkutov K.Yu.

Loss as an exoistical meeting
(psychotherapeutic aspect).....77

Section 3 SOCIAL WORK IN UKRAINE: CONCEPTS, TECHNOLOGIES AND STRATEGIES

Konoshenko S.V., Glushchenko M.A.

Innovative approaches to optimize
social and pedagogical influence
on the deprived adolescence.....81

Belychenko H.V.

Ground of base concepts problem
of development counicative culture
personality: socially-pedagogical aspect.....85

Brusenko A.S.

Realization of program of social theater
in-process with future social teachers.....89

Brusenko A.S., Lozinska A.V.

Mediation as a socio-pedagogical
technology for conflict resolution.....93

Griboedova T.A.

Preparation of future social pedagoges
to forming the future of young
schools to self-life.....97

Kakhiani Yu.V., Bondarchuk A.A.

Residential care as a subject
of social and pedagogical activity.....101

Kurinnyi Ya.V.

Implementation of the author's project
program «Economics for preschool
children» in the process of primary
economic socialization
of children 5-6 years.....105

Trubnik I.V.

Formation of image
of the future social teacher.....110

Розділ 1

ВІТЧИЗНЯНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ІСТОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

УДК 373.2.015.3:316.61

РОЛЬ ГРИ У СОЦІАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Курінна С.М., Любчак В.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретичний аналіз процесу гри у соціальному становленні особистості дошкільника. Розкрито теоретичні аспекти гри як засобу соціалізації дитини дошкільного віку. Визначено види дитячих ігор соціальної спрямованості. З'ясовано роль сюжетно-рольової гри в процесі соціального становлення особистості. Сюжетно-рольову гру потрактовано як активну форму поведінки дошкільника, що має соціалізаційний ефект, і залежить від світогляду дитини.

Ключові слова: соціалізація, соціальне становлення особистості, гра, сюжетно-рольова гра, дитина дошкільного віку.

Постановка проблеми. У світлі сучасних перетворень дошкільна освіта опановує новий соціо-культурний простір, що відрізняється інноваційністю та інтеграційністю. Він не просто кардинально змінює форми, методи навчання, реалії взаємин суб'єктів навчального процесу, він вимагає принципового оновлення сутності важливіших понять і категорій дошкільної педагогічної науки.

Суть освіти і місія педагога в ній усвідомлюється як сприяння формуванню особистості людини, його ефективній соціалізації, соціальному становленню образу власного Я шляхом привласнення культурних здобутків за допомогою різних навчальних засобів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Тема гри як способу життя дитини, засобу її реалізації, гри, різної за видами, характером, способами організації й перебігу завжди буде актуальною в життєдіяльності дітей. Грі присвячені трактати, численні наукові праці (дисертації, монографії, статті), методичні розробки. Дослідження гри у сучасних умовах здійснюється в достатньо широкому проблемному колі (Л. Артемова, Ю. Богінська, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, Т. Поніманська, А. Сазонова, Г. Тарасенко). І все ж таки відчуваємо, що ця тема залишається відкритою.

Гра посідає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у дошкільному закладі. Гра насичує кожен день, кожную вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника. Гра є однією з найпродуктивніших форм навчання і розвитку дітей. Проте дорослі не завжди коректно визначають свою роль, своє

місце в дитячій грі, намагаючись нав'язати малюкам власні сюжети і правила. Водночас гру в жодному разі не можна й ігнорувати, необхідно навчитися розумно нею керувати, стимулювати ігрову діяльність дітей, забезпечити її організацію.

На думку Г. Тарасенко гра є діяльністю в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння дітьми соціального досвіду, в якому уможливлене самокерування поведінкою [9].

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні місця та ролі гри, як чинника соціального становлення особистості дитини у дошкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року [8] підкреслюється, що ключовими концептуальними та ціннісними орієнтирами сучасної дошкільної освіти виявляється соціальний розвиток особистості як суб'єкту культури, її самодетермінація у становленні «дитина» – «соціум».

Соціалізація – складний процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування в суспільстві, системі соціальних ролей, формування самосвідомості, становлення соціальної ідентичності особистості. Оскільки соціалізація – двосторонній процес, вона охоплює: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а з іншого боку, – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності (В. Москаленко) [7]. Науковці визначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом

визначається не тільки генетично переданою інформацією, а й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б. Ананьев, Л. Божович, І. Зязюн, І. Кон, О. Кононко, О. Леонтьєв, В. Мухіна, В. Чудновський). Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей; з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією особистого «Я», розкриттям власного творчого потенціалу. Соціалізація відбувається у взаємодії з великою кількістю різноманітних умов або чинників, груп, організацій, агентів, за допомогою різних механізмів, з поміж яких С. Литвиненко, В. Ямницький виокремлюють традиційний, інституційний і міжособистісний [3].

Слід зазначити, що через сукупність механізмів соціалізації засвоюються норми, еталони поведінки, погляди для сім'ї та найближчого для дитини оточення, відбувається накопичення знань і досвіду соціально прийнятної поведінки у взаємодії дитини з різними соціальними інститутами, в межах дитячої субкультури та у процесі спілкування дитини з особами, які для неї є суб'єктивно значущими.

Відтак, очевидна необхідність оцінки об'єктивних та суб'єктивних детермінант, що впливають на процес соціалізації дитини дошкільного віку.

Гра є найбільш природним соціальним середовищем у якому відбувається процес соціалізації дитини. Значення гри в соціалізації особистості дитини визначається тим, що дитяча гра розглядається як форма включення дитини у світ людських дій і відносин (Л. Варяниця) [4]. Гра, що виникає на такому щаблі розвитку, коли високорозвинені форми праці унеможливають особисту участь у ній дитини, тоді як умови виховання формують у неї прагнення до спільної діяльності й життя з дорослим.

«Гра – це така діяльність, у якій відтворюються соціальні стосунки між людьми поза умовами безпосередньо утилітарної діяльності» [5].

Відомі педагоги (К. Ушинський, Ж. Піаже, К. Гарві, Є. Шварцман) та психологи (Д. Ельконін, Л. Виготський, Д. Мід) стверджують, що дошкільний вік – це особливий період життя дитини, протягом якого провідною діяльністю є гра. Існує багато наукових концепцій які визначають природу, структуру та зміст гри. Відповідно до цих концепцій можна визначити три основні напрями досліджень дитячої гри – у контексті когнітивного розвитку (Ж. Піаже, Г. Фейн), соціального розвитку (присвоєння соціальних форм поведінки) і розвитку афективно-мотиваційної сфери особистості.

Ідеї фундатора когнітивної концепції розвитку Ж. Піаже [10] розкривають гру крізь призму дитячого мислення. Він наголошував: гра – природна, і ґрунтується на активності дитини дошкільного віку, а розвиток її відбувається спонтанно, відповідно до інтелектуального дозрівання. Положення теорії гри Ж. Піаже знайшли подальше відображення у наукових працях дослідників за такими напрямками: специфіка ігрової дії й характер предметного заміщення в грі, характеристика та зміст ігрових ролей (К. Гарві, Є. Шварцман [13]), ряд праць

присвячені генезису гри під впливом соціокультурних чинників.

На проблематику сучасних закордонних досліджень гри вплинула психоаналітична теорія та її різновиди. Якщо в межах когнітивного підходу гра розглядається як проекція інтелекту, що розвивається, то з погляду психоаналізу, – гра є відбиттям стадій розвитку глибинних мотиваційних структур і їх зіткнення з конфронтаційними вимогами суспільства (З. Фрейд, Е. Еріксон) [11].

З. Фрейд розглядав дитячу гру як проективну й катарсичну активність дитини. З одного боку, у грі дитина віддзеркалює власні переживання, афекти, пов'язані із блокуванням споконвічно властивої їй потреби у задоволенні, на інших індивідів та предмети; з іншого боку, – у грі діти моделюють складні життєві ситуації, проживають їх і управляють ними (тобто гра є захисним механізмом особистості) [11]. Е. Еріксон поширює трактування фрейдівських ідей і переходить до розгляду гри, як здорової активності, що відбиває характеристики особистості дитини. Це спонукало до широкого використання дитячої гри (особливо гри з ляльками як персоніфікованими образами людей) у дослідженнях особливостей особистості дітей у різних культурах, для вивчення різних афективно-особистісних показників – агресивності, її зв'язків із статтю і віком, ідентифікації з батьками. Отже, гра використовувалася як контекст для вивчення інших аспектів поведінки дитини.

У центрі уваги науковців, що вивчають гру як соціальний феномен виокремлюються два дослідницьких напрями: соціальний зміст дитячої гри й ігрова взаємодія дітей (так звана соціальна гра).

Вивчення соціального змісту гри з'явилося із виникненням уявлень про неї як соціалізований механізм, основними функціями якого є залучення дитини до культури, виховання особистості як гармонійної частини «суспільного організму».

Одним з перших такий функціональний підхід до дитячої гри розробив Д. Мід [6]. Для нього дитяча гра виступала і моделлю соціальної взаємодії, і засобом засвоєння соціальних установок, що створюють умови для соціального становлення особистості. Первинні соціальні установки виникають у вільній рольовій грі дитини. Більш складні, генеровані соціальні установки виникають у грі шляхом ускладнення її структури, що пов'язані з урахуванням різних рольових позицій. Крізь генеровані соціальні установки (які є індивідуальним відбиттям загальних зразків соціальної або групової поведінки) здійснюється активне засвоєння дитиною соціального досвіду.

Ці положення дали поштовх для подальшого дослідження соціальної спрямованості гри та вивчення характеру ігрової взаємодії дітей у зазначеному процесі. Так, одні науковці розглядають гру, як механічний процес накопичування дитьми умінь та зразків дорослої поведінки (Т. Шибутані) [12], інші – зосереджують свою увагу на виявленні ігрових переваг хлопчиків та дівчаток. Нав'язування статево-рольової поведінки у грі відбувається під тиском суспільства, через вибір дорослими відповідних іграшок та їх реакцію на зміст гри дітей [3]. Є. Шварцман аналізує гру з позиції взаємодії культури та змісту гри. Дослідниця стверджує, що засвоєння соціаль-

них ролей відбувається за допомогою особливих форм: перекручування, висміювання, гротескної зміни, а не лише через їх пряму імітацію [13]. Вона вважає, що це сприяє вивченню специфіки ігрового змісту, зокрема специфіки ігрової ролі, стосовно соціального контексту.

Інший напрям дослідження гри у соціальному становленні особистості пов'язаний із вивченням взаємодії дітей у спільній грі. У більшості наукових робіт досліджується соціальне пристосування до партнерів у спільній грі, виокремлюються різні типи соціальних реакцій (агресивні, дружні та ін.), типи соціальної взаємодії в грі (обмін іграшками, фізичний контакт, бесіда та ін.) [3]. Зовнішні характеристики взаємодії дітей у грі використовувалися М. Партен у розробці широко відомої нормативної шкали соціальної взаємодії в грі та визначенні вікових меж спільної гри. Шкала включає шість послідовних щаблів соціальної гри: незайнятість, одинока гра (2-2,5 року), діяльність спостереження, паралельна гра (2,5-3,5 року), асоціативна гра (3,5-4,5 року), кооперативна гра (після чотирьох років).

Результатом аналізу різних підходів розвитку дитячої гри є наступний висновок: на сучасному етапі посилюється тенденція погляду на гру як на проекцію психічних структур дитини, що спонтанно розвиваються (когнітивний підхід та психоаналіз) та механічного підходу до гри як безпосередньої проекції соціуму на поведінку дитини. Отже, ми припускаємо, що педагог може опосередковано впливати на процес соціалізації за допомогою ігор соціальної спрямованості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити види ігор, які найбільш суттєво впливають на процес соціального становлення дошкільників: рольова гра, режисерська гра, дидактична гра, гра-стратегія. Рольова гра – це активна форма експериментальної поведінки, що має соціалізаційний ефект, і залежить від світогляду того хто грає, або є учасником гри (С. Шмаков). Сюжетно-рольова гра виникає тоді, коли дитина вміє будувати сюжет і керувати обраною роллю. Саме цей вид ігрової діяльності Д. Ельконін вважав основним, а всі інші ігри – похідними [14]. Він вважає, що саме у сюжетно-рольовій грі відбувається первинна емоційно-діюча орієнтація в змісті людської діяльності, виникає усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин і потреба бути дорослим. Саме завдяки сюжетно-рольовій грі особистість вчиться усвідомлювати себе і керувати собою. У сюжетно-рольовій грі дитина водночас займає дві позиції: учасника гри та керівника гри. На думку Л. Виготського «дитина плаче, як пацієнт і радіє, як гравець».

В основі рольової гри звичайно лежить міжособистісна, колізійна ситуація. Учасники гри приймають на себе ролі й у процесі діалогового спілкування намагаються розв'язати конфлікт. Хоча дії гравців не регламентуються й формально вільні від правил, сюжет гри може містити загальні вказівки про форму реалізації або по-

дання рішення, а сама гра завжди містить «приховані» правила.

Такими правилами слугують вказівки основних рольових характеристик, посадового положення відповідно до ролі, рольові прототипи або їхнє загальноприйняте трактування, етичні й службові правила поведінки. Усе це накладає на учасників вимоги гри, від виконання яких багато в чому залежить кінцевий результат їхньої участі в ігровому полі. Водночас, за умови відсутності формальних правил, ці рольові характеристики частково виконують цілеспрямовану функцію, визначаючи можливі варіанти дій гравця.

Основне значення в рольовій грі мають дії учасників. Підсумковий рефлексивний аналіз дій дошкільників може нести дидактичний або психологічний вплив, виступаючи складовою частиною ігрової структури. Така форма реалізації рольових ігор широко використовується при проведенні психологічного й соціально-психологічного тренінгу, а також може бути ефективним психотерапевтичним засобом. Стосовно виховного процесу дошкільного навчального закладу, можна говорити про ігри-драматизації, театральні, вільні, природні, інсценування та інші.

Наведемо приклади ігор соціалізаційного спрямування, визначаючи їх виховні можливості.

Гра «Гірська доріжка». Мета цієї гри полягає у навчанні дітей співпраці та взаємодії. Ця гра розрахована на дітей віком 5-6 років, які вже мають деякий досвід у спілкуванні з однолітками. Суть цієї гри полягає у наступному: гравцям необхідно перевтілитися у скелелазів та перейти через величезну прірву. Діти об'єднуються у пари та намагаються перейти цю прірву по вузькій стежці.

Після гри вихователь проводить бесіду-аналіз, у якій обов'язково приймають участь діти. Разом вони визначають яка пара пройшла стежинкою краще та хто придумав найкращий варіант пересування. У результаті такої гри діти повинні дійти висновку, що тільки допомагаючи один одному можна подолати труднощі.

Наведемо кілька прикладів для дітей 3-5 років.

Гра «Подорож до крамниці» (музею, кінотеатру, лікарні, дошкільного закладу). Мета гри: дати можливість дитини випробувати на собі якомога більше соціальних ролей (професій).

Сутність гри полягає в тому, що вихователь у групі організовує екскурсію у крамницю. Педагог розповідає, що в магазині є продавці та покупці, касири, та розкриває дітям головні ознаки кожної ролі. Потім пропонує дітям пограти у гру.

Висновки. Отже, аналізуючи наукові роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми дійшли до висновку, що сюжетно-рольова гра має соціальну спрямованість і може ефективно впливати на процес соціалізації дошкільника. А поступове та систематичне використання сюжетно-рольової гри соціальної спрямованості слугуватиме ефективному становленню особистості дошкільника в дошкільних навчальних закладах.

Список літератури:

1. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2008. 144 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 4-19.
3. Гра дошкільника: теорія і практика. Дайджест 5 / Упор. Г. І. Григоренко. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. 196 с.
4. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти: колективна монографія / авт. кол.: О. П. Амацьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, В. В. Докучаєва, Н. О. Курило, С. М. Курінна та ін.; заг. ред. В. В. Докучаєва. Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 492 с.
5. Лисенко Н. В. Н. Р. Кирста. Педагогіка українського дошкільця: У 3-х частинах. – Ч. 2: [Навч. посіб.] – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 360 с.
6. Mead G. H. The social psychology: Selected writings. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1956, 298 p.
7. Москаленко В. В. Соціалізація личности. – К.: Вища шк., 1986. – 200 с.
8. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року: указ № 344/2013 від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
9. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / За ред. Г. С. Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – Избр. психол. труды. – М., 1969, с. 55-230.
11. Фрейд З. О психоанализе. – М., 1911. – 67 с.
12. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969. – 543 с.
13. Schwartzman H. B. Transformations: The anthropology of children's play. – N. Y., L.: Plenum Press, 1978, – 380 p.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Просвещение, 1978. 308 с.

Куринная С.Н., Любчак В.А.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

РОЛЬ ИГРЫ В СОЦИАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ процесса игры в социальном становлении личности дошкольника. Раскрыты теоретические аспекты игры как средства социализации ребенка дошкольного возраста. Определены виды детской игры социальной направленности. Обосновано роль сюжетно-ролевой игры в процессе социального становления личности. Сюжетно-ролевую игру представлено как активную форму поведения дошкольника, имеющую социализационный эффект, и зависит от мировоззрения ребенка.

Ключевые слова: социализация, социальное становление личности ребенка, игра, сюжетно-ролевая игра, ребенок дошкольного возраста.

Kurinna S.N., Lyubchak V.A.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

ROLE OF THE GAME IN THE SOCIAL FORMATION PERSONALITY CHILD OF PRESCHOOL AGE

Summary

The article presents a theoretical analysis of the game process in the social formation personality child of preschool age. The theoretical aspects of the game as a means of socializing a child of preschool age are revealed. The children's game of social orientation has been identified. The role of the story-role game in the process of social formation of the personality is substantiated. The story-role play is presented as an active form of preschooler's behavior, having a socializing effect, and depends on the child's outlook.

Keywords: socialization, social formation of the personality child, game, story-role play, child of preschool age.

УДК 372.2:316.614.032

ВПЛИВ ДНЗ ТА ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Алеко О.А., Шелестова Д.В.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті обґрунтовується провідна роль дошкільного навчального закладу та особистості вихователя у формуванні первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Подано погляди сучасних дослідників на проблему формування первинного соціального досвіду дітей. Схарактеризовано вплив головних соціальних інститутів на процес формування соціального досвіду дошкільників. Детально проаналізовано форми роботи вихователів з формування первинного соціального досвіду дітей. Підкреслено важливе місце у формуванні позитивного соціального досвіду старших дошкільників спільних форм роботи дітей, їх батьків і вихователів.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад, родина, вихователі, діти старшого дошкільного віку, первинний соціальний досвід, форми роботи.

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняна дошкільна освіта переживає складний, переламний період, – сучасність вимагає від неї кардинальних змін. Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, розгортання світових інтеграційних процесів, – зумовлюють необхідність урахування їх впливу на процес соціалізації особистості дошкільника.

Закладена в сучасних державних документах (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.), Національна програма виховання дітей і учнівської молоді в Україні) методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, морально стійкій, соціально адаптованій, здібної до саморозвитку та безперервного самовдосконалення, здатної знайти своє місце в житті, відновити духовну культуру суспільства. Зазначене потребує формування в дитини змалечку позитивного соціального досвіду, сталих тенденцій у поведінці, вміння до самостійного критичного мислення, до засвоєння нового знання, соціальної та моральної зрілості.

У сучасних умовах розвитку освіти спостерігається зміна її філософії: над адаптаційною філософією починають домінувати критично-креативні течії, які надають перевагу освіті, побудованій на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. Це результат одночасних політичних і суспільно-економічних змін. Звідси актуальним стає пошук програмних, організаційних і технологічних рішень, що сприяють формуванню динамічного, конкурентоспроможного фахівця, з критичною та творчою позицією.

При цьому особистість педагога, якому належить бути вихователем громадянина XXI століття, стає центром освітньої системи. Педагог був і залишається основним суб'єктом, покликаним вирішувати завдання розвитку суспільства. Тільки творча особистість здатна вирішувати непрості завдання виховання підростаючого покоління, окреслені стандартами дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування первинного соціального досвіду дитини науковці розглядають у загальному контексті її соціалізації. Серед учених, які

суттєво вплинули на дослідження процесу соціалізації особистості на різних етапах її розвитку, – Ю. Богинська, Р. Вайнола, І. Зверева, Н. Заверико, А. Капська, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко.

З кожним роком зростає кількість дослідників, які звертаються до вивчення категорії соціального досвіду і визнають його одним із важливих компонентів соціалізації, що визначає її спрямованість та інтенсивність у привласненні соціальних знань та застосуванні їх у різних життєвих ситуаціях. Базовими для нашого дослідження стали висновки та теоретичні положення науковців, які визначають соціальний досвід головним компонентом процесу соціалізації, підсистемою в системі соціалізації, а також кінцевим результатом цього процесу (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованова, Л. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузь, С. Курінна, А. Мудрик, І. Рогальська та ін.).

У загальному значенні соціальний досвід людини засвідчує її соціальну сутність, ставлення до суспільства, природи, людей, самої себе внаслідок оволодіння нормами, цінностями суспільства. Досвід людини формується не в соціальному вакуумі, а в процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем й іншими людьми як представниками різних соціальних груп через участь у діяльності та спілкуванні, що виражають головні способи соціального життя людини [3; 5].

Узагальнення результатів філософських, психологічних, соціально-педагогічних досліджень з означеної проблеми дозволило визначити первинний соціальний досвід як слід, що на початковому етапі онтогенезу залишає у свідомості, душі та поведінці дитини практика проживання різних соціальних ситуацій; як сукупність соціальних уявлень, знань, переживань, способів діяльності особистості, що в процесі активної взаємодії з довкіллям, іншими людьми стає особистісним надбанням людини, збагачуючи її внутрішній світ. Оволодіти соціальним досвідом – не лише засвоїти певні соціальні норми, правила, зразки, а вміти й бути готовим реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: розв'язувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, вміти перемогти та програвати тощо.

Особистість дитини з раннього дитинства падає під вплив різних факторів соціалізації, найважливішими для дошкільників є фактори мікрорівня: родина, дошкільний навчальний заклад, група однолітків, різноманітна спільнота людей, у межах якої діти спілкуються з різними категоріями людей, набувають соціального досвіду, конструюють образ соціального світу.

Вирішальну роль у процесі формування первинного соціального досвіду, на думку багатьох провідних учених (Г. Беленька, О. Богиніч, С. Захаренко, Н. Захарова, З. Кісарчук, Т. Кравченко, Т. Крюкова, М. Машовець, І. Трубавіна, Н. Уманець), відіграє родина, бо саме тут відбувається соціальне становлення особистості, закладаються основи первинного соціального досвіду. За переконанням О. Кононко, сім'я – найголовніший інститут соціалізації дитини перших років життя, основне завдання якого – навчити дитину жити в злагоді з довкіллям і згоди з собою, створити сприятливі умови для її особистісного становлення, вправляти в умінні розгортати конструктивну, створювальну, гуманістично спрямовану життєдіяльність [5].

Процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який дитина здобуває в спілкуванні і взаєминах з дорослими в родинному колі. Крім родинного виховання, обов'язково має бути ще суспільне, особливо коли мова йде про старший дошкільний вік, який Законом України «Про дошкільну освіту» визначений обов'язковим для здобуття дітьми дошкільної освіти [4].

Упевнені, що саме дошкільний навчальний заклад є найефективнішою формою здобуття дошкільної освіти, у якій основи життєвої компетентності та первинного соціального досвіду формуються в дітей пролонговано, поступово. Саме в дошкільному навчальному закладі на сьогодні максимально забезпечено системний підхід до реалізації завдань їхнього розвитку, виховання і навчання.

Мета статті. Головною метою статті є доведення провідної ролі дошкільного навчального закладу і особистості вихователя у формуванні первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Погоджуючись із багатьма вченими, дослідниками проблем дитинства (Т. Алексеєнко, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Курінна, Г. Люблінська, Т. Піроженко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.), розглядаємо дошкільний освітній заклад як джерело соціалізуючого впливу на дітей, який, окрім розвитку інтелекту і передачі знань, умінь, навичок, цілеспрямовано формує моделі поведінки дітей, їхні цінності, систему стосунків із довкіллям.

Видатні сучасні науковці (І. Богданова, Н. Гавриш, Н. Захарова, І. Зверева, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, В. Кузь, С. Литвиненко, І. Рогальська, Д. Фельдштейн та ін.) визначили дошкільну освіту першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості; забезпечує формування комплексу ключових компетентностей (фізичної, психологічної, соціальної), можливість адаптації до унормованого

існування серед людей; формує ціннісне ставлення до світу, озброює елементарною наукою і мистецтвом життя.

Відкритість дошкільного закладу сприяє забезпеченню належного ступеня пізнання дітьми соціального світу, освоєння й привласнення розмаїття його соціальних стосунків і зв'язків на основі активного, послідовного та суб'єктивного сприйняття. Наслідком його функціонування є успішна взаємодія із соціумом, освоюючи який дошкільний заклад стає важливим соціальним інститутом соціалізації дитини.

Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце в її духовному світі, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – він є безпосереднім організатором виховного процесу. Із вступом до дошкільного закладу в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним, його поведінки значно залежить ефективність соціалізації дитини в дошкільному закладі. Багато дослідників зазначали, що в дошкільному дитинстві виховувати дитину повинні педагоги, власний рівень розвитку особистості яких достатньо високий, адже «особистість формує особистість» (О. Смирнова, О. Кравцова та ін.).

Чимало вітчизняних досліджень присвячено особистості вихователя, його професійній компетентності, питанням підготовки спеціалістів, кваліфікаційним і особистісним якостям особистості вихователя.

Продуктивний підхід до аналізу питань підготовки спеціалістів для дошкільних установ та осмислення процесів, специфічних для України, наявні в працях Л. Артемової, Г. Беленької, Н. Калініченко, Е. Карпової, В. Майборода, Т. Поніманської, О. Сухомлинської, М. Собчинської та ін.

У сучасному суспільстві педагог є фігурою, яка потребує особливої уваги. Там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені фахівці, насамперед потерпають діти. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед педагогів опинялися люди, найбільш підготовані до роботи з дітьми інтелектуально й морально.

Головними та постійними вимогами, що висуваються до педагога, є: любов до дітей, прагнення до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей. Сьогодні висуває нові вимоги як до дошкільної освіти загалом, так і до кожного педагога зокрема.

Особливістю формування соціального досвіду особистості є те, що воно не обмежене певними формами навчально-виховної роботи, місцем у режимі дня, тривалістю в часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, тому до його формування долучені всі фахівці дошкільного закладу: завідувач, методист, соціальний педагог, психолог, медичний працівник, музичний керівник, керівники гуртків, але, насамперед, – вихователі. Усі учасники педагогічного процесу мають постійно насичувати цей досвід позитивним змістом. Уся атмосфера дошкільного закладу, поведінка дорослих, спілкування, спільна діяльність

дітей – має сприяти збагаченню сприятливого соціального досвіду дошкільників. Тому поруч із запланованими і підготовленими вихователем формами роботи щодо формування у дітей соціального досвіду (інтегровані заняття, бесіди морального змісту, соціально-комунікативні вправи і т. ін.) варто використовувати і ті події, що відбуваються незаплановано (нова іграшка; квітка, що розцвіла; хвороба товариша по групі і згодом – його повернення в дитячий садок і багато інших подій, що виникають поза планом виховної діяльності), – все це може стати предметом соціально-емоційного переживання й осмислення дітьми. Майстерність вихователя виявляється у доцільності й адекватності апелювання до почуттів і досвіду дітей, тактовності і делікатності в обговоренні питань, що їх хвилюють, та вмінні ненав'язливо і точно допомагати дитині у ціннісному освоєнні світу людей.

Для формування ефективного первинного соціального досвіду на етапі дошкільного дитинства важливо допомогти дитині оволодіти навичками розвитку саморегуляції поведінки в різних життєвих ситуаціях. Одним із прийомів навчання дітей саморегуляції поведінки науковці визначили занурення дітей у різноманітні проблемні ситуації та ситуації морального вибору (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованова, Т. Поніманська, І. Рогальська, Р. Чумічова). Зміст ситуацій необхідно підбирати з урахуванням наявного соціального досвіду дітей, що викликає в них емоційний відгук і стимулює їх до прояву активності. У разі відсутності пропозиції щодо розв'язання проблеми з боку дітей, спосіб її розв'язання пропонує вихователь, який разом з дітьми узагальнює дитячі висловлювання і підводить підсумок. Особистий приклад вихователя й організація спільних дій дітей допомагають накопиченню позитивного соціального досвіду.

Проблемні ситуації і завдання до них повинні стимулювати в дошкільників прояви активності, ініціативи, самостійності, чуйності, готовності до пошуку правильного розв'язання проблеми. Наприклад, у дитячому садочку гине кімнатна рослина через неправильний догляд за нею; випало багато снігу і не можна вийти на майданчик; захворів помічник вихователя.

Перетворенню складного світу етичних понять на зрозумілі дітям явища сприяє креативний підхід вихователя, його вміння показати зв'язок як доброго у людських проявах (чесність, доброта, чуйність, допомога та ін.), так і негативного, щоб діти розуміли причини помилок і вміли аналізувати їх і виправляти. Скажімо, проводячи бесіду про чесність, можна запитати, чому люди говорять неправду (бояться покарання; хочуть здаватися кращими, ніж вони є насправді; бажують мати те, на що не заслуговують). Отже, у правді є вороги: страх, заздрість, жадібність.

Також дуже ефективним є метод педагогічної провокації, що полягає у створенні педагогом ситуацій, які б провокували зіткнення інтересів, потреб дітей, виникнення певної проблеми, яку не можна ігнорувати. Зазначимо, що педагогічна провокація має виявлятися не у створенні спеціально конфліктної ситуації, а в правильному педагогічному використанні ситуацій для виховних цілей. Подібні ситуації постійно виникають

у групі, проте здебільшого педагоги намагаються зачекати, приховати, за будь-який спосіб ліквідувати проблему. Педагогічна ж провокація навмисне піднімає її, надає дітям змогу опанувати способи виходу з конфлікту, можливі шляхи розв'язання проблеми. Завдяки цій формі роботи дошкільники вчаться оцінювати вчинки літературних персонажів, про які їм читали, один одного та самих себе.

Дуже ефективним прийомом для розвитку взаємодії та саморегуляції поведінки дошкільників є введення в педагогічний процес групи хвилинок толерантності (цей прийом запропонувала І. Рогальська-Яблонська). Його застосування сприяє формуванню уважного, терпимого ставлення один до одного, допомагає знімати агресивність та роздратованість дітей. У спокійній розмові вихователь промовляє дітям приємні слова («Я за вами дуже скучила», «Ви такі гарні, ввічливі діти», «У вас такі значні досягнення...») і пропонує дітям усміхнутись один одному, побажати щось приємне на весь день. Такі емоційні прояви, як дотик, міміка, посмішка, на нашу думку, є дуже важливими чинниками формування емоційної прихильності дітей. Ігрові вправи, де треба потиснути руки, обнятися, усміхнутися, сказати приємні слова, компліменти вихователь має застосовувати майже на всіх заняттях.

Значну роль відіграють також бесіди із залученням соціального досвіду дітей: пізнавального та особистісного змісту, які розширюють знання про довкілля, розвивають самосвідомість, уміння вступати в діалог, висловлювати власну думку та зіставляти її з думкою інших людей, враховувати їх побажання. Потрібно, щоб діти усвідомлювали, що члени сім'ї пов'язані родинними зв'язками не лише із самою дитиною, а й між собою, незалежно від неї. Слід надавати дітям можливість визначати своє місце і право у вирішенні сімейних справ: «Мама вважає так, тато – ось як. А як пропонуєш ти? Давайте порадимось. Порадитися – це означає, що кожен висловлює свою думку, а потім ці думки обговорюються і приймається спільне рішення».

Доцільним є залучення дітей до складання родового дерева, розглядання сімейних фотографій, документів, листів, розповідей про родинні реліквії. Ефективним є використання казкових ігрових технологій («Квітка доброти», «Промінчики людяності», «Острів розуміння», «Дзвіночки совісті») та психотехнологій: гімнастики почуттів, енергетичних вправ «Жива вода», «Серце на долоні». Для їх створення від педагога вимагається здатність до глибоких почуттів і вміння творчого залучення дітей до співпереживання.

Для формування вміння встановлювати контакт, отримувати необхідну інформацію у спілкуванні, висловлювати власні думки можуть бути застосовані такі технології: – діалогові: моделювання різноманітних життєвих ситуацій (розмова при зустрічі, прохання про допомогу, знайомство з однолітком); – програвання ситуацій з невідомим кінцем (незавершене оповідання): «Що було б, якби?», «Як би ти повісив в цій ситуації?» та розігрування епізодів із життєвого досвіду дітей; – театралізовані вправи: «Зустріч гостей», «Відвідини друга»; – ігрові: «Магазин ввічливих слів», «Компліменти».

Важливе місце у формування позитивного соціального досвіду мають спільні форми роботи дітей, їх батьків і вихователів, які сприяють об'єднанню родин, нівелюванню негативного досвіду спілкування в родині чи поза родиною, пробудженню в дітей інтересу до соціуму та суспільної культури. Доцільним є впровадження проекту «Я і моя сім'я» за допомогою таких форм роботи, як: складання рукописної книги «Я хочу, мама хоче, тато хоче», фото-портрету сім'ї з коментарями та історіями, проведення фотовиставок, спільних свят, розваг, вистав, спортивних змагань сімейних команд, акцій «Чисте місто», «Свято нашого міста», «Великодній кошик» та ін.

Зазначені засоби формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного

віку мають бути використані у комплексі, реалізуватися як на спеціальних заняттях і заходах, так і в повсякденному житті.

Висновки і пропозиції. Отже, дошкільний навчальний заклад є наступною після родини інституцією соціалізації, яка забезпечує дитині якісний соціально-особистісний розвиток, накопичення і формування позитивного первинного соціального досвіду. Особистість вихователя відіграє провідну роль у цьому процесі. Але відсутність єдності та наступності вимог між дошкільним закладом і родиною є значною перешкодою в процесі соціального становлення молодого покоління. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в подальшому урізноманітненні спільних форм роботи ДНЗ і родини з формування соціального досвіду дошкільників.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. К.: Світлич, 2006. 304 с.
3. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». Верховна Рада України. Закон від 11.07.2001 № 2628-III (Редакція станом на 01.01.2016). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. К.: Світлич, 2009. 208 с.

Алеко О.А., Шелестова Д.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ВЛИЯНИЕ ДОУ И ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье обосновывается ведущая роль дошкольного образовательного учреждения и личности воспитателя в формировании первичного социального опыта детей старшего дошкольного возраста. Поданы взгляды современных исследователей на проблему формирования первичного социального опыта. Охарактеризовано влияние главных социальных институтов на процесс формирования социального опыта дошкольников. Детально проанализированы формы работы воспитателей по формированию первичного социального опыта детей. Подчеркнуто важное место в формировании позитивного социального опыта старших дошкольников совместных форм работы детей, их родителей и воспитателей.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, семья, воспитатели, дети старшего дошкольного возраста, первичный социальный опыт, формы работы.

Alienko O.A., Shelestova D.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

INFLUENCE OF PERSONALITY AND DOW CAREGIVER FOR THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Summary

This article explains the key role of pre-school educational institution and the teacher's personality in the formation of the primary social experience of senior preschool children. Opinions of modern researchers on the problem of formation of the primary social experience are given. The influence of major social institutions in the process of formation of the social experience of preschool children is characterized. Forms of work of the primary educators on the formation of social experience of children are analyzed. The important place in formation of positive social experience of the senior preschool children of joint forms of work of children, their parents and tutors is underlined.

Keywords: pre-school, family, caregivers, children of preschool age, the primary social experience, forms of work.

УДК 387.015.31:17.022.1

ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ ОСВІТНІХ ЛАНОК У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бондаренко Н.Б., Кадіра К.В.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті йдеться про необхідність використання різних форм взаємодії вузу, дошкільних закладів у підготовці фахівців дошкільної освіти. Увагу акцентовано на вимогах до професійних та особистісних якостей педагога, важливості наступності та поєднанні теорії і практики, удосконалення змісту методичної роботи, підвищення кваліфікації, що є пріоритетними напрямками сучасної освіти. Наголошується на необхідності використання різних шляхів вивчення, узагальнення та презентації практичного досвіду роботи дошкільних навчальних закладів та залучення до цього студентів, майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розкрито можливості та специфіку роботи Ресурсного центру як форми підвищення кваліфікації, розповсюдження цінних знахідок практиків, популяризації теоретичних знань та досвіду роботи педагогів. Робота в зазначеному напрямку не є завершеною, відбувається подальший пошук варіативних форм взаємодії науковців та практиків у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, наступність, взаємодія, практичний досвід, майбутній фахівець з дошкільної освіти, Ресурсний центр, варіативні форми роботи.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується необхідністю оновлення змісту, форм, методів дошкільної освіти, створення умов для підвищення її якості, вміння працювати з дошкільниками, спираючись на принципи гуманізації, демократизації, індивідуалізації та інтеграції; втілення в практику роботи дошкільного закладу особистісно-орієнтовної освітньої системи.

Це особливо важливо в період зміни педагогіки впливу на особистість – на педагогіку співробітництва і взаємодії. Відомо, що на соціалізацію дітей з раннього віку впливає сучасний соціокультурний розвиток суспільства, який характеризується ускладненням умов життя людей, інтеграцією культур, змінами ціннісних орієнтацій особистості тощо.

Актуалізується проблема оволодіння новими способами педагогічної діяльності, необхідності подальшого особистісного та професійного зростання фахівців з дошкільної освіти. Ці обставини потребують докорінних змін в системі підготовки майбутніх фахівців, постійного підвищення престижу педагогічної професії, формування у студентів мотивації для отримання та подальшого використання професійних вмінь та навичок.

Одним із варіантів є використання можливостей інноваційного проекту. Ресурсний центр педагогічного факультету, який дозволяє забезпечити освітній простір для розвитку майбутніх фахівців з проблем дошкільної освіти, що є дуже важливим у руслі необхідності організації оптимального динамічного середовища в дошкільному закладі для всебічного розвитку життєвої компетентності особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автори багатьох сучасних досліджень підкреслюють актуальність підвищення загального рівня професійної діяльності дошкільних навчальних закладів. Це стосується необхідності створення умов для гармонійного розвитку дошкільника, інклюзивної освіти, надання додаткових освітніх послуг, відкриття альтернативних дошкільних закладів, які працюють за авторськими програмами і відповідають усім потребам сім'ї.

Отже, підготовка студентів має спиратися на тісну співпрацю та партнерство з педагогами-практиками дошкільних закладів та шкіл.

К. Віттенберг підкреслює, що «...від особистості педагога залежить ефективність роботи освітніх закладів. Вихователі слід постійно поновлювати свої знання – принцип «освіта на все життя» змінюється на принцип «освіта крізь усе життя» [2, с. 8].

Отже, науковці вважають, що акцентувати увагу необхідно на формуванні у студентів творчості та ініціативи, потреби у дослідницькій діяльності, розвитку психолого-педагогічних здібностей та педагогічної рефлексії (Л. Виготський, Т. Лаврентьєва, О. Леонтьєв, М. Лісіна); організації системного підходу процесу навчання (Л. Артемова, В. Безпалько, Б. Ломов, В. Семиченко); значення особистісного і професійно – педагогічного розвитку майбутніх педагогів (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Лещенко, І. Підласий, З. Плохий).

Навіть незначний екскурс до спадщини великих педагогів минулого розкриває важливі якості особистості педагога вимоги до його професійної діяльності.

Так, наприклад, Г. Сковорода стояв у витоків наукового осмислення однієї з характерних рис українського національного характеру – сердечності, яка проявляється в добрих справах [7, с. 124]. Він заклав основи філософії серця, яка була пізніше блискуче розвинена українським філософом П. Юркевичем.

Завдання виховання, на думку Г. Сковороди, полягає в тому, щоб виплекати в молодій душі паросток доброї волі, щоб вихованець, без перешкод і поступово розвиваючись, був здатним сприймати всі заповіді добра. Це духовне моральне виховання Г. Сковорода пов'язує з науковою освітою, з доброю думкою та добрим серцем [7, с. 123].

Педагогічна спадщина С. Русової допомагає ставити і компетентно вирішувати сучасні проблеми дошкільного виховання в дитячому садку, сім'ї.

Так, її заповіді стосовно змісту, форм, методів праці педагога сьогодні актуальні як ніколи,

наприклад, деякі з них: «...головне – викликати активність дитини, перемогти її інертність; привчати дитину обмірковувати вчинки свої і чужі...; ніколи не вживати кари, погрози, а саме головне – любити дитину і заслужити її любов...; бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України,... апостолом Правди і Науки» [50, с. 230-231].

Педагог вважала, що вихователька «...мусить йти завше вперед, прислухаючись до нових спостережень над дітьми, до нових гасел, які залучають в справі виховання...; вимагається від садівниці багато ясної критики, творчої ініціативи» [5, с. 186].

Проблема виховання, ролі наставника дітей була наскрізною у філософській, психологічній і педагогічній науках у різні історичні періоди.

Головним в педагогічній концепції В. Зеньківського були любов і повага до вихованців, віра в духовні можливості і унікальність кожної особистості, а також вимоги дбайливого відношення до справи «виховання людини в дитині» [8].

Є. Бондаревська підкреслює необхідність культивування охоронного відношення до дитинства та допомоги прожити цей період в радості і повноті устремління [3, с. 96].

Тож, дорослий для дитини не просто одна з умов її розвитку разом з багатьма іншими, а фундаментальна онтологічна підстава самої можливості виникнення власне людського в людині, підстава її нормального розвитку і повноцінного життя (В. Слободчиков).

Сучасні дослідження психологів підкреслюють необхідність вихователю постійно вивчати і розуміти закони дитинства, досягати духовної єдності з дитиною, вчитися у дитини любити всім серцем і вміти виявляти цю любов [4, с. 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Особливої актуальності набувають загальні науково-методичні та практичні доробки, пов'язані з підготовкою студентів, майбутніх педагогів до професійної діяльності. Пошук оптимальних шляхів формування у них духовності, високої педагогічної культури, творчого ставлення до процесу навчання й виховання, повноцінного задоволення потреб дитячої особистості, постійного прагнення до самовдосконалення є дуже важливим.

Використання поєднання аудиторних занять і різних видів практики, участь у проведенні різних форм методичної, просвітницької роботи дошкільних закладів регіону створюють передумови для того, щоб сформувати не лише носія певних знань, умінь, навичок, а й дозволяють надати можливість використовувати їх в будь-якій сфері суспільного життя, та підготувати конкурентноспроможного фахівця з дошкільної освіти.

Формування цілей статті. Тож метою статті є – розкрити досвід роботи викладачів у процесі підготовки майбутніх фахівців для дошкільних закладів. Особлива увага приділена використанню можливостей Ресурсного центру педагогічного факультету для удосконалення практичних знань, умінь та навичок в реалізації освітньо орієнтованої моделі виховання дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нововведення сучасного освітнього простору реформування системи освіти, реалізація принци-

пу неперервності, забезпечення наступності між усіма її ланками вимагають удосконалення змісту, форм, методів підготовки педагога. Вирішення також потребує проблема оновлення кадрового складу дошкільних закладів, врахування кадрових потреб та перспективи підготовки фахівців з дошкільної освіти для закладів різних типів.

Дуже важливим залишається напрямок підвищення престижу професії, соціальної захищеності молоді, випускників вузу, удосконалення програмно-методичної бази, а головне досягнення тісної співдружності науковців та практиків для підвищення рівня професійної компетентності фахівців.

Невипадково проблема соціалізації молоді, виховання людини духовної, привертають до себе все більшу увагу вчених, не тільки гуманітарних, а й природничих наук, широкої педагогічної громадськості, творчої інтелігенції.

Одна з них – підготовка високоосвіченого, духовно багатого, динамічно-креативного педагога-універсала, професіонала своєї справи.

Різномплановим є дослідження С. Саяпіної, яке присвячене вивченню результатів наукових досліджень викладачів кафедри дошкільної освіти ДВНЗ ДДПУ у руслі колективного наукового пошуку з проблеми: «Теоретико-методичні засади підготовки фахівців у контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти» і, що є особливо цінним для нашого дослідження, розкрито використання їх у практиці роботи із студентами за різними навчальними дисциплінами [6].

В процесі підготовки фахівців дошкільної освіти викладачі кафедри педагогічного факультету широко використовують можливості отримання практичного досвіду та удосконалення професійних навичок в період педагогічних практик. Задля цього створено всі необхідні умови: підготовлені програми та методичний матеріал, готуються виставки науково-методичної та дитячої літератури, значна увага приділяється ознайомленню із специфікою організації режиму дня, методики проведення різних видів занять та організації дитячої діяльності в різних вікових групах дошкільних закладів міста та регіону, вивчають інструкції з необхідності дотримання норм безпеки життєдіяльності, охорони праці в дошкільному закладі.

Студенти вчаться встановлювати соціальні контакти з педагогами освітніх закладів, дітьми та батьками вихованців, громадськими організаціями. Вони залучаються до організації різних форм методичної та просвітницької роботи, удосконалюють професійну майстерність, беручи участь у майстер-класах, школах педагогічного досвіду, проведенні інспекторських перевірок, організації театральних вистав та різних формах роботи з батьками.

Важливою складовою змісту педагогічних практик є участь у вивченні, систематизації, та розповсюдженні психолого-педагогічного досвіду, що дозволяє якісно підвищувати науково-дослідну компетентність майбутніх фахівців у галузі освіти. Саме цей напрямок роботи показує брак вмінь у студентів аналізувати, описувати та презентувати кращий досвід роботи закладів освіти, тоді як майбутній педагог, управлінець має оволодіти цією процедурою для того, щоб надавати компетентну допомогу вихователям,

наприклад: в період підготовки до атестації, проведення різних форм методичної роботи та організації роботи з батьками.

Не зважаючи на високий освітній рівень багатьох сучасних батьків в умовах епізодичної просвітницької роботи і недостатньої самоосвіти, більшість з них відчують ускладнення в оволодінні спеціальними знаннями, вміннями, навичками побудови процесу виховання дітей в умовах сім'ї і потребують кваліфікованої допомоги педагога.

Тож створення та організація роботи Ресурсного центру педагогічного факультету і залучення студентів до професійної взаємодії не тільки знайомить їх з новими практичними доробками педагогів-практиків у пріоритетних напрямках організації роботи освітніх закладів різних типів, а й формує навички створення мобільно-інформаційного забезпечення, систематизації банку провідного психолого-педагогічного досвіду.

Таким чином, провідна ідея роботи Ресурсного центру під керівництвом доцента кафедри практичної психології О. Амацьєвої – це необхідність творчого поєднання наукового потенціалу викладачів факультету та практиків, що знаходить свій вияв у підвищенні ефективності підготовки фахівців з дошкільної освіти, практичної психології та соціальної роботи.

Студенти під час проведення практичних занять з різних дисциплін мають можливість ознайомитися із специфікою організації в дошкільних закладах проектної діяльності, наприклад: навчально-виховний проект «Знай і люби своє рідне місто – Краматорськ», доробки завідувача ДНЗ № 56 «Сонечко» м. Краматорська Донецької області В. Засухіної; проект «Парк професій», присвячений ознайомленню дітей з працею дорослих, завідувача ДНЗ № 31 «Мир» м. Костянтинівки Донецької області, канд. пед. наук О. Корнеевої та інші. Таким чином, студенти ознайомлюються з досвідом організації міні-музеїв в дошкільному закладі, інноваційними технологіями екологічного виховання, специфікою організації партнерської взаємодії з батьками та роботою дошкільних закладів в напрямку здоров'язбереження тощо.

Обмін думками, пропозиціями, новими творчими знахідками, підведення підсумків узагальнення та популяризація провідного психолого-педагогічного досвіду, рецензування його викладачами факультету відбувається через офіційний сайт вишу, також оприлюднюються

результати роботи у випусках щомісячно Бюлетенів Ресурсного центру.

Редакційною колегією центру було започатковано регулярне видання «Альманаху психолого-педагогічного досвіду» та створення електронної бази даних рецензованих матеріалів психолого-педагогічного досвіду педагогів дошкільних закладів регіону.

Така робота проводиться не тільки із студентами денного відділення, а й заочної форми навчання. Наприклад, під час викладення дисципліни «Українське народознавство в дошкільному закладі» студенти разом готували презентації, присвячені організації різних форм роботи дошкільних закладів регіону з народознавчої тематики. Майбутні педагоги використовували опис доробок практичного матеріалу, збирали пісні, вірші, зразки українського одягу, рецепти страв української кухні, презентували відеоматеріали проведення ранків, театралізації українських народних казок тощо. Найбільш цікавий досвід роботи студентів було запропоновано розмістити на сторінках Ресурсного центру.

Актуалізується ця діяльність в процесі підготовки дипломних та магістерських робіт студентів, під час атестації педагогічних працівників закладів освіти різних типів.

Особливою знахідкою цього довготривалого проекту є наявність зворотного зв'язку з авторами практичного досвіду, їх рецензентами та консультантами, що дає можливість працювати у творчій співпраці, підвищувати якість підготовки майбутніх фахівців галузі освіти, втілювати в практику роботи дошкільних закладів найкращий досвід роботи та постійно підвищувати професійну кваліфікацію педагогів-практиків.

Висновки. Таким чином робота у Ресурсному центрі дозволяє підвищувати ефективність підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Використання сучасного валеонасиченого інформаційно-комунікативного простору впливає на формування мотивації у студентів для отримання такої освіти, яка дозволить віднайти сферу застосування професійних знань, вмінь, сформує високу активність у засвоєнні нових освітніх технологій.

Перспективою подальшої роботи Ресурсного центру у підготовці майбутніх фахівців з дошкільної освіти є пошук ефективних шляхів з науковцями та практиками, висвітлення, на сайті центру інноваційних технологій з просвітницької роботи та залучення батьків до обміну досвідом сімейного виховання дітей.

Список літератури:

1. Амацьєва О.П., Корнеева О.Л., Хартман О.Ю. Використання можливостей ресурсного центру для підвищення професійної компетентності фахівців галузі освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2014. № 2(15). С. 22-26.
2. Базова програма «Я у світі»: метод. рекомендації для вихователів ДНЗ / упор. О.Б. Полєвікова. Харків: Основа, 2009. 174 с.
3. Бондаревская Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания. Ростов Р/Д: РГПУ, 2006. Т. 2. Воспитание как встреча с личностью. 504 с.
4. Піроженко Т.О. Психологічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. Запоріжжя: ЛІПС. ЛТД, 2003. 168 с.
5. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / за ред. Коваленко Є.І. Київ: Либідь, 1997. 272 с.
6. Саяпіна С.А. Наукові доробки викладачів кафедри дошкільної освіти ДВНЗ ДДПУ як умови забезпечення професійного розвитку майбутнього вихователя. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ: ДДПУ 2013. Спецвипуск 12. С. 135-141.
7. Сковорода Г.С. Пізнай у собі людину. Львів, 1995. С. 122-124.
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Школа-Пресс, 1996. 271 с.

Бондаренко Н.Б., Кадира К.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье речь идет о необходимости использования различных форм взаимодействия высшего учебного заведения и дошкольных учреждений в процессе подготовки специалистов дошкольного образования. Внимание акцентируется на требованиях к личности педагога, актуальности объединения теории и практики, усовершенствования содержания методической работы, повышении квалификации педагогов как приоритетного направления современного образования. Авторы обращают внимание на необходимость использования различных путей изучения, обобщения и распространения практического опыта работы дошкольных учреждений. Подчеркивается необходимость приобщения к этому процессу студентов, будущих специалистов дошкольного образования. В этом русле раскрыты возможности и специфика работы Ресурсного центра как формы повышения квалификации, популяризации практического опыта среди педагогов, родителей дошкольников. Работа продолжается, идет активный поиск вариативных форм взаимодействия всех образовательных учреждений.

Ключевые слова: дошкольное образование, преемственность, взаимодействие, практический опыт, будущий специалист дошкольного образования, вариативные формы работы, Ресурсный центр.

Bondarenko N.B., Kadira K.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

COOPERATION OF VARIOUS EDUCATIONAL UNITS IN THE SYSTEM OF TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

Summary

This article deals with the necessity of using different forms of cooperation between higher education institutions and preschool institutions in the process of training of preschool education specialists. Our attention is focused on the requirements for the preschool teacher's personality and the relevance of the theory and practice of improving the content of methodical work, improving their skills and the priority direction of modern education. The authors pay their attention to the necessity of using the different ways of studying, summarizing and disseminating the practical experience of the work of preschool institutions too. The importance to involve students and future specialists of preschool education is emphasized in this article. Thus the opportunities and specific features of the work of the resource center are opened as a form of further training, popularization of valuable practical experience and theoretical knowledge among preschool teachers. Nowadays an active search for variable forms of cooperation between different types of educational institutions is being conducted.

Keywords: preschool education, education, adeptness, cooperation, practical experience, future preschool education specialists, variable forms of work, resource center.

УДК 373.2.017.4

ДО ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вознюк А.А.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглянуто теоретичні питання проблеми громадянського виховання дітей дошкільного віку. Визначено зміст понять «громадянськість», «громадянське виховання». Схарактеризовано пріоритетні завдання та принципи громадянського виховання. Розглядаються особливості формування передумов громадянської поведінки у дітей дошкільного віку. Встановлено, які саме особистісні якості необхідно формувати в дітей дошкільного віку для громадянської поведінки.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, громадянські якості, моральне виховання, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Проблема громадянського виховання молоді є надзвичайно актуальною і водночас складною, оскільки вона зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку. Інтегрування України до світового співтовариства актуалізує необхідність переосмислити зміст виховання молодого покоління.

Сензитивним для формування основ громадянськості є старший дошкільний вік, оскільки саме в цей час закладаються особистісні якості, відбувається формування ціннісних орієнтацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки дошкільне дитинство є періодом первинного фактичного становлення особистості, сьогодні як ніколи, важливо приділити особливу увагу вихованню громадянського становлення особистості починаючи з дошкільного віку.

Питанням громадянського виховання підростаючого покоління у наш час присвячено наукові доробки І. Бека, М. Боришевського, О. Вишневського, Н. Дерев'яненка, П. Ігнатенка, О. Киричука, В. Поплужного, О. Сухомлинської, Т. Титаренко, К. Чорної та інших.

Мета статті – розглянути теоретичні аспекти громадянського виховання дітей дошкільного віку, визначити його зміст та пріоритетні напрями його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначено потребу в обґрунтуванні основних засад, напрямів, змісту, форм і методів громадянського виховання дітей дошкільного віку, які цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес розвитку і формування ранньої громадянської активності особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська позиція, здатність брати на себе відповідальність, активність, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством.

Поняття «громадянськості» розглядають різні науки, зокрема правознавство, психологія, педагогіка та соціологія.

Згідно зазначеної концепції «громадянськість» – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни.

В політичному словнику визначено «громадянськість – це готовність та здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства і держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків. Розуміння громадянськості як сукупності високорозвинених моральних якостей суб'єкта передбачає: зрілість політичної і правової свідомості, почуття патріотизму, причетності до історичної долі своєї вітчизни та її народу, усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни» [8, с. 122].

Поняття «громадянськість» розглядається в педагогічному словнику (С. Гончаренко) як «...усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків, стосовно до держави, суспільства, почуття відповідальності за їх стан [10, с. 122].

П. Ігнатенко визначає громадянськість як цілісне, особистісне, інтегроване, психологічне утворення. Науковці (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, В. Поплужний) дотримуються схожої думки щодо психологічного визначення поняття громадянськості, доповнюючи необхідні громадянські якості особистості такими складовими: почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності, громадянської самосвідомості; громадянська активність, ініціативність, критичність [1].

Вчені Ю. Завалевський, Ю. Прокопович, В. Сагарда розглядають громадянськість як одну з соціально-психологічних рис особистості, що проявляється в її свідомому, відповідальному ставленні до суспільного життя. Як цілісне соціально-психологічне утворення громадянськість проявляє себе через наступні якості особистості: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська мужність [5].

Українські педагоги (О. Вишневський, П. Вербицька, Л. Крицька, Н. Косарева, О. Пометун, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші) громадянськість розглядають як інтегровану характеристику особистості. Визначаючи, що громадянськість – багатоаспектне поняття, фундаментальна духовно-моральна якість, психологічна та світоглядна характеристика особистості, яка має культурологічні засади.

До громадянських якостей вони відносять загальноприйняті у психологічному та педагогіч-

ному науковому середовищі характеристики, які були зазначені вище, додаючи до них моральність, правосвідомість і толерантність [3].

У своєму дослідженні С. Зябрева, розглядає громадянськість «як складну інтегровану особистісно-моральну якість, що характеризується усвідомленням прав і обов'язків громадян України, почуттям любові до батьківщини, потребою у служінні їй, праці на її благо, свідомим виконанням законів держави. Вона виявляється у системі ставлень до: держави, Батьківщини, інших людей, себе» [6, с. 8].

На провідне значення громадянського виховання вказувала С. Русова визначаючи, що в процесі державотворення життя постало «перед педагогами, перед школами нову вимогу: виховання громадянина, підготовку особистості до громадянства, та активної і відповідальної участі кожного в громадському житті – політичному, культурному, соціальному» [9, с. 25].

Слід зауважити, що одним з перших про необхідність виховувати громадянина-патріота виголосив у своїй праці «Народження громадянина» В. Сухомлинський. На його думку громадянське виховання об'єднує в єдиний процес різні складники: патріотичне, моральне, естетичне, трудове, економічне, екологічне та ін. [2].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначено, «громадянське виховання – формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною» [7, с. 13].

Психолог І. Бех у своїх працях розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання і «спрямоване, перш за все, на патріотичне і правове», хоча при цьому не виключає моральності [1].

Науковець Н. Дерев'янюк у своєму дослідженні розглядає громадянське виховання як «...розвиток кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи» [4, с. 10].

Громадянське виховання, на думку І. Кецик, убагацькує у вихованні певних громадянських якостей, а саме: громадянська самосвідомість, громадянська відповідальність, громадянська совість, громадянська мужність. Вищезазначені якості, стверджує автор, а також патріотизм, гуманізм, толерантність, взаєморозуміння, благодійність, громадянська активність й ініціативність – усе це міститься в основі виховання свідомого громадянина, що постає провідним завданням сучасного громадянського виховання підрастаючого покоління, в зокрема й дошкільників.

Моральне виховання К. Ушинський розглядав як складову частину гармонійного розвитку людини, як важливий засіб громадянського виховання та підготовки людини до життя. За словами К. Ушинського, питання морального виховання дітей і молоді мали особливо велике значення, навіть більше за фізичне і розумове, оскільки в ньому було найбільше помилок і здійснювалося воно не в інтересах народу.

Норми й принципи моралі, моральні ідеали, почуття (обов'язку, відповідальності, справед-

ливості тощо) становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію людини. Почуття обов'язку – це усвідомлення особистістю громадських та моральних вимог. Відповідальність – якість особистості, що характеризується прагненням та вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору суспільства, жити за суспільними нормами й законами.

Моральне виховання ґрунтується на загальнолюдських морально-духовних цінностях, морально-духовних надбаннях попередніх поколінь людства, які визначають основу поведінки й життєдіяльності окремої людини або певних спільнот.

На основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей сформувалося коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання. Це доброта, чесність, повага, чуйність, милосердя, доброзичливість, справедливість, дисциплінованість, скромність, ввічливість, працелюбність, відповідальність, інтелігентність, почуття колективізму, материнства й батьківства, екологічна й правова культура.

Моральне виховання як один із напрямів громадянського виховання здійснюється шляхом засвоєння національних норм і традицій, багатої духовної культури народу, тих моральних норм і якостей які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей. Такими нормами є насамперед гуманізм і демократизм, що є основою громадянської культури.

Серед принципів, дотримання яких у процесі громадянського виховання особистості є найбільш вагомими, слід назвати наступні:

- принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, протє рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, переважаючу діалогічність взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість до впливів вихователя, відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо;

- принцип самоактивності й саморегуляції сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик, формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, що поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях та вчинках;

- принцип системності, згідно з яким процес громадянського виховання зумовлюється гармонійністю розвитку низки взаємопов'язаних новоутворень у структурі особистості; фрагментарність; односторонність, переоцінка значення одних новоутворень і нехтування іншими, намагання виховувати дитину «по частинах» гальмує дію психолого-педагогічних механізмів, які спрацьовують лише за умови наявності системи певних складових;

- принцип комплексності та міждисциплінарної інтегрованості, який передбачає налагодженість у громадянському вихованні тісної взаємодії та об'єднання навчального й виховного процесів, зусиль найрізноманітніших інституцій – сім'ї, дошкільних закладів, школи, громадських спілок, дитячих, молодіжних самодіяльних угруповань, релігійних організацій – усіх об'єднань, що причетні до процесу виховання та самовиховання;

– принцип наступності та безперервності: починаючись у дошкільному віці, з перших років життя дитини, громадянське виховання проходить ряд етапів, протягом яких поступово ускладнюються, урізноманітнюються зміст та напрямки розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему характеристик процесу утворення громадянських чеснот особистості. Він є безперервним, нескінченним, триває протягом усього свідомого життя людини;

– принцип культуровідповідності, що в цьому контексті передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь;

– принцип інтеграції, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової [7].

Громадянське виховання дітей дошкільного віку складний і багатогранний процес, що включає в себе різні напрями формування особистості.

Саме в дошкільний період становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки й моральні якості особистості, які активізують процес громадянського виховання розпочинати громадянське виховання дитини.

Виховання громадянських якостей у дітей дошкільного віку передбачене новою редакцією «Базового компонента дошкільної освіти в Україні». Аналіз освітніх ліній передбачає формування моральних норм взаємодії з природним довкіллям, комплексу уявлень дитини про державу, народи,

нації, розуміння себе громадянином. Дитина повинна вміти вільно володіти такими поняттями, як назва держави, вміти розповісти про державні символи, шанувати традиції рідного краю.

В програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» важливим аспектом діяльності педагогів є ознайомлення дошкільника із навколишнім світом. У процесі такого ознайомлення у дитини формуються елементарні уявлення побуту та життя людей, відбувається початкове становлення умінь діяти певним чином, вибудовується характер цих дій, вчинків, усталюється та ієрархізується система потреб, бажань та мотивів поведінки, виникають перші судження про навколишній світ, що стає основою характеру та ціннісного ставлення до навколишнього світу, явищ та подій. Зміст роботи у даному напрямі представлено у розділі «Дитина у довкіллі».

На основі аналізу понять «громадянськість», «громадянське виховання» можна стверджувати, що громадянське виховання дітей дошкільного віку – це процес формування активної та відповідальної громадянської поведінки дошкільника заснованої на почуттях громадянської гідності, толерантності, поваги та любові до інших, повагою до прав кожної людини.

Висновки і пропозиції. Виховання дитини як громадянина держави є багатоаспектним процесом, що включає роботу за таких напрямів якот: патріотичне, правове та моральне виховання особистості дошкільника на засадах гуманізму та демократизму. Реалізація цих напрямів виховної роботи має відповідати загальним принципам освітньо-виховної роботи. Роботу з громадянського виховання дітей необхідно проводити системно та комплексно.

Важливим результатом громадянського виховання є здатність дитини до самоактивності й саморегуляції, що впливає на прийняття самостійних рішень; поступово виробляється громадянська позиція особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях та вчинках. Отже, дослідження громадянської позиції та активності дитини дошкільного віку становлять перспективу подальшого дослідження.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Почуття громадянськості у вчинковому вираженні / І. Д. Бех // Формування громадянської компетентності учнівської молоді: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (8-9 лют. 2005 р.). – Х.: ХОНМІО, 2005. – С. 8-19.
2. Богущ А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі [монографія] / А. Богущ. – К.: Видавничий Дім «Слово». – 2008. – 276 с.
3. Вербицька П. Понятійний апарат громадянського виховання особистості / П. Вербицька // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43. – Педагогічні науки – 2009. – С. 39-44.
4. Дерев'янка Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н. Дерев'янка; за ред. Костіва В.; М-во освіти і науки України; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 199 с.
5. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти: наук.-метод. рекомендації / Ю. І. Завалевський, Ю. А. Прокопович, В. В. Сагарда. – Чернівці: Букрек, 2004. – 47 с.
6. Зябрева С. Е. Виховання громадянськості студентів професійно-технічних коледжів у пазанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / С. Е. Зябрева. – Луганськ, 2010. – 23 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3-8.
8. Політичний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко, за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенко. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
9. Русова С. Ф. Роль жінки у дошкільному вихованні / С. Ф. Русова // Софія Русова і Галичина 6 зб. ст. і матеріалів; упоряд. З. І. Нагачевська. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 21-25.
10. Український педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 370 с.

Вознюк А.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

К ПРОБЛЕМЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические вопросы проблемы гражданского воспитания детей дошкольного возраста. Определено содержание понятий «гражданственность», «гражданское воспитание». Охарактеризованы приоритетные задачи и принципы гражданского воспитания. Рассматриваются особенности формирования предпосылок гражданского поведения у детей дошкольного возраста. Установлено, какие именно личностные качества необходимо формировать у детей дошкольного возраста для гражданского поведения.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, гражданские качества, нравственное воспитание, дети дошкольного возраста.

Vozniuk A.A.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

TO THE PROBLEM OF CIVIL HEALTH OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

Summary

The article deals with theoretical issues of the problem of civic upbringing of preschool children. The content of the concepts of «civic», «civic education» is defined. The priority tasks and principles of civic education are described. Features of formation of preconditions of civic behavior in preschool children are considered. It is established which personal qualities should be formed in preschool children for civic behavior.

Keywords: citizenship, civic education, civic qualities, moral education, children of preschool age.

УДК 373.2.015.31:[17.022.1:392.3]

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНИХ І БЛИЗЬКИХ

Георгян Н.М., Пономаренко К.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті визначається зміст понять «цінності» як наукової категорії. Виділяються основні властивості цінностей. Представлено аналіз педагогічних умов формування у старших дошкільників ціннісного відношення до рідних і близьких. Особлива увага приділяється визначенню сутності та особливостей освітнього етнопедагогічного середовища як основу змісту дослідної роботи. Подано методичне обґрунтування спрямованості освітнього процесу на змістовні засади родинної педагогіки.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтири, освітнє середовище, етнопедагогічне середовище, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Становлення ціннісних орієнтацій особистості є важливим завданням сучасної педагогічної науки. Актуальність цієї проблеми обумовлена стрімким падінням моралі, зниженням рівня загальної культури, дезорієнтацією у реальній значущості моральних орієнтирів тощо. Роль сім'ї в суспільстві незрівнянна за своєю значущістю з іншими соціальними інституціями. Саме сім'я здійснює великий вплив на становлення особистості, забезпечує багатство форм спілкування та взаємодії людини в різних сферах життєдіяльності суспільства.

Натомість в епоху глобальних економічних і суспільних змін сім'я зазнає глибокої кризи, піддається процесам соціальної та духовної деформації. Відбувається руйнація ustalених морально-етичних норм життєдіяльності родини через зростання нестабільності шлюбу, конфліктність у взаєминах між подружжям, батьками і дітьми, ігнорування батьківських обов'язків, зміну соціального та психологічного статусу батьків, що негативно позначається на ставленні дитини до родини та її виховних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На різних історичних етапах внесок у розвиток ціннісної проблематики зробили Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики розкривають у своїх працях І. Бех, П. Ігнатенко, Л. Ваховський, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Огнев'юк та ін. Цінності родинного виховання висвітлено в працях В. Постового, О. Докукіної, М. Стельмаховича та ін. У дослідженнях К. Карасьової, Т. Піроженко, Л. Соловйової визначено «поле цінностей» дитини дошкільного віку та подана характеристика процесу становлення ціннісних орієнтацій дітей. Науковці А. Богуш, С. Козлова, Н. Лисенко, М. Новицька, Е. Суслова та ін. підкреслюють необхідність виховання з раннього дитинства любові до рідного дому, до своєї сім'ї.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. На сучасному етапі недостатньо визначені педагогічні умови формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до рідних і близьких. Практика засвідчує, що педагоги недостатньо приділяють увагу формуванню знань дітей про сім'ю як соціального явища, не в повній мірі використовують традиції сімейного виховання.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні та теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічних умов, які сприяють формуванню у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідних і близьких.

Виклад основного матеріалу. Поняття «цінності» як наукову категорію вчені розглядають з різних позицій: як сукупність реальних предметів (знаряддя і засобів праці, предметів споживання тощо) і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Сутність цінностей можна пояснити через розкриття їх зв'язку із соціальним життям людей, бо поза суспільства цінностей не існує [7, с. 35].

І. Бех визначає, що «цінність» – це те, що почуття людей диктують визнати вищим над усім і до чого можна ставитися з повагою, визнанням, пошаною. Це також певні ідеї, завдяки яким люди задовольняють свої інтереси і потреби. Що ж до ціннісних орієнтацій, то це: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші оцінки конкретним суб'єктом навколишньої дійсності й орієнтація в ній; 2) засіб певної диференціації об'єктів індивідом за їхнім значенням [1].

А. Зарицька виділяє основні властивості цінностей. Їх можна поділити на три категорії:

- ті цінності, які для однієї людини є важливими, інша особа може недооцінювати або зовсім не вважати за цінність. Отже, однією з найхарактерніших властивостей цінностей є їхня суб'єктивність;

- пріоритетне значення над суспільними мають індивідуальні цінності. Ієрархія індивідуальних цінностей є своєрідною ланкою, що пов'язує окрему людину і суспільство. Тобто є духовний світ людини і певна культура суспільства, які взаємопов'язані та взаємодіють за допомогою цінностей окремої людини;

- ціннісні орієнтації не можуть бути заданими чи привнесеними кимось іззовні. Вони – результат діяльності конкретної людини. Ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які задають спрямованості людському життю [3].

Т. Піроженко виділяє конфліктуючі цінності. Конфлікт цінностей може бути джерелом розвитку. Відомий метод їх дослідження заснований на виділенні двох категорій духовних цінностей:

- базові, термінальні, стабільні (цінності – цілі, наприклад, рівність між людьми);

– інструментальні, тобто цінності – засоби (властивості особистості, здібності), які допомагають або заважають досягненню мети: наприклад, витримка, міцна воля, чесність, освіченість, охайність, працездатність.

Т. Піроженко зазначає, що цінності особистості завжди мають об'єктивну й суб'єктивну сторони. Вони не можуть розглядатися незалежно від потреб людини, оцінок, ставлень. У той же час, ці оцінки й ставлення завжди мають об'єкт, тобто те, на що вони спрямовані. Їх можна умовно поділити на суспільні цінності (об'єктивовані у культурі й закріплені у різних формах суспільної свідомості) та особистісні цінності (які притаманні окремій конкретній людині). Особистісні цінності входять до структури особистості людини. Особистісні цінності можуть включати в себе як індивідуалізовані суспільні цінності, так і індивідуальні, унікальні для кожної конкретної особистості. У кожної особистості цінності розрізняють за значущістю, тобто кожна особистість вибудовує свою шкалу ціннісних орієнтацій [5].

Ціннісні орієнтації – одна із головних поведінкових характеристик людини. Вони відображають усвідомлене ставлення до соціальної діяльності, пов'язані з мотивацією поведінки і спрямованістю особистості. Соціальна поведінка починається з готовності, з установки, в якій відображені і прагнення, і цілі, і вимоги, і очікування людини. Виражені в свідомості особистості орієнтації і знання тісно пов'язані одні з одними.

Виходячи із сутності ціннісних орієнтацій ціннісне ставлення до рідних і близьких розглядаємо як складне особистісне утворення, основу якого складають моральні якості особистості (добродітність

поведінка, гуманність поглядів, благородність думок, духовна щедрість), які проявляються в показниках поведінкової культури (любов до матері, сім'ї, домівки, повага до старших, доброзичливість, чуйність, щирість, доброта, почуття обов'язку, дбайливість, старанність, ввічливість, чесність, правдивість, справедливість, співчутливість, готовність прийти на допомогу, безкорисливість).

Виховання ціннісного ставлення до рідних і близьких у дітей старшого дошкільного віку передбачає організацію педагогічного процесу, теоретичною основою якого є сукупність дидактичних умов, які дозволяють здійснити взаємозв'язок між змістом, методами, формами освітньої діяльності та рівнем розвитку ціннісних орієнтацій у дітей.

Необхідною умовою виховання ціннісного ставлення до рідних і близьких є створення освітнього середовища, яке передбачає: відповідне матеріально-технічне забезпечення; орієнтацію дітей на етнічний ідеал моральної особистості (на основі залучення до народних традицій); емоційно-мотиваційне забезпечення процесу засвоєння моральних норм; спрямування освітнього процесу на змістовні засади родинної педагогіки.

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення різновидів середовища та сутності освітнього середовища. В нашій роботі ми спиралися на визначення терміну «освітнє середовище», подане у дослідженні Ю. Громико. Освітнє середовище визначається автором як сукупність різних систем, в які «занурене» підростаюче покоління і де відбувається його становлення й привласнення ним ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових настанов, способів і методів

мислення і діяльності, які були характерні для певної регіональної суспільної системи [2].

Для нашого дослідження є актуальною думка сучасних науковців щодо створення етнопедагогічного освітнього середовища. Освітнє етнопедагогічне середовище визначається як територія зі складових компонентів всього освітнього простору в дошкільному навчальному закладі; це складна, реальна, відкрита система, побудована на принципах народності, культуровідповідності та етнізації під час дотримання яких вона активно розвивається [4].

Структура освітнього етнопедагогічного середовища в групах старшого дошкільного віку представлена в рис. 1.

Експериментально-дослідна робота здійснювалася у декілька етапів. На першому етапі звертали увагу педагогів і батьків на те, що важливою особливістю кожної сім'ї є її соціальне прийняття, наступність поколінь. Підкреслювали думку про те, що знання історії своєї сім'ї сприяє вихованню гордості за приналежність до свого роду, свого прізвища, викликає бажання продовжувати кращі



Рис. 1. Структура освітнього етнопедагогічного середовища

якості своїх предків. Важливим напрямком роботи з педагогами і батьками було ознайомлення з родинними виховними традиціями, що переходять із покоління в покоління. В їх основу покладено заповіді загальнолюдських цінностей: любви своїх родичів, не залишай ближнього в біді, вдосконалюй Розум, Тіло, Душу та ін. Надавали інформацію про традиції, які переходять із покоління в покоління: традиції культу роду, честі роду, родичівства, родоводу, родинної злагоди, збереження родинних реліквій, піклування батьків про дітей, любові й пошани до батьків, родинної солідарності, етикету стосунків між членами родини, гостинності та ін.

Дослідна робота засвідчила, що особливе значення у формуванні уявлень у дітей про сім'ю має особистий приклад педагога, його ціннісне відношення до власної сім'ї. Тому було запропоновано вихователям підготувати розповідь про свою сім'ю. Розповіді супроводжувалися показом світлин, сімейних відео, реліквій (іграшок, одягу, предметів побуту, творів мистецтва та ін.). Емоційні розповіді вихователів про своє дитинство і сім'ю, показ родового дерева, прояви ціннісного відношення до своїх батьків, предків викликало бажання у дітей вивчити історію своєї сім'ї.

Другий етап експериментально-дослідної роботи передбачав ознайомлення дітей старшого дошкільного віку із сім'єю як явищем суспільного життя. Основою формування уявлень дітей про сім'ю була соціально визнана модель повної та благополучної сім'ї, у якій здійснюється наступність поколінь. Ознайомлювальну роботу здійснювали за напрямками:

- формування уявлень у дітей про ідеальну узагальнюючу модель сім'ї;
- формування уявлень про поняття «рід», «родовід», «сім'я», «батьки», народні сімейні традиції, сімейні реліквії;
- формування уявлень про сімейні, родові зв'язки; закріплення знань імен, по батькові, прізвищ батьків, бабусь і дідусів, імена членів родини;
- сприяння засвоєнню дітьми сімейних традицій; виховання поваги до праці та діяльності членів родини;
- розвиток у дітей умінь складати розповіді про свою сім'ю, поділяти радість і печаль рідних і друзів, відчувати духовну єдність членів родини;
- збагачення відносин дітей і батьків досвідом спільної творчої діяльності.

У процесі формування уявлень у дітей про ідеальну модель сім'ї враховували рекомендації М. Васильєвої, О. Козлової, О. Рівіної [6]. Було створено ігрову модель сім'ї, яка виникла в сюжетно-рольовій грі «Сім'я», використовувалася лялькова модель сім'ї, персонажі, які зображені на малюнках, репродукції сімейних портретів минулого та сучасності. За допомогою батьків були оформлені сімейні альбоми світлин, які знаходилися в дошкільному закладі. Інтер'єр групи було доповнено речами, які виготовляли батьки (іграшкова білизна, меблі, вишиті рушнички, серветки, вироби із природного матеріалу та ін.). На заняттях і в повсякденному житті вихователі демонстрували можливі варіанти складу сім'ї. Проводили ігри-вправи «Порівняй – хто старший? Хто молодший? Хто наймолодший?», «Скажи на-

впаки», «Яка у нас сім'я?», «Хто живе в нашій квартирі?», «Наші гості»; сюжетно-рольові ігри «Подорож із сім'єю», «В селі у бабусі», «Вихідний день», «Мамине свято», «День народження сім'ї». Розширювали уявлення дітей про родинні відносини, пояснювали дошкільниками, що вони одночасно є синами чи доньками для своїх батьків, внуками для бабусь і дідусів, братами, сестрами, племінниками, хрещеними дітьми. Пояснювали дітям, що вони є представниками не тільки своєї сім'ї, а і свого роду, навіть декількох родів. Звертали увагу на те, що рід об'єднує родичів, які мають одне і те ж прізвище. Про свою сім'ю, про свій рід можна розповідати і словами, і малюнком. Це сприяло формуванню у дітей елементарного усвідомлення ролі сім'ї, системи сімейних відносин, визначенні свого місця як члена сім'ї, розуміння позиції «хороша – погана» сім'я.

На третьому етапі сприяння засвоєнню дітьми сімейних традицій та формування ціннісного ставлення до рідних і близьких, здійснювалося за допомогою взаємодії батьків, педагогів і дітей. Проводилися інтегровані заняття за темами «Моє ім'я», «Мої батьки ходили в дитсадок», «Професії моїх батьків», «Бабусина хата казками багата», «Герб моєї сім'ї» та ін. Звертали увагу дошкільників на те, що у традиціях сім'ї відображено турботу про продовження свого роду, родинний достаток, відносини в сім'ї. Підкреслювали, що в українській родині завжди панував культ гостинності. Важливу роль відіграють традиції рукоштовування, спільного обіду, що символізував довіру, духовну єдність, гумор, сприяв дружнім стосункам між людьми. Великий інтерес у дітей викликала інформація про традиції вибору імені, традиції пошанної пареміографії (звертання, привітання, прощання, побажання). Ознайомлення дітей із розмовними традиціями створювало атмосферу доброзичливості, лагідності, сприяло вивченню рідної мови. Спільно з батьками залучали дітей до традицій обладнання житла; визначали історичні особливості та символіку (наприклад, стіл символізує єдність і спільність інтересів у родині, поріг – захист від недугів). Побутово-обрядові свята (свято Нового року, День народження, День Матері, День Сім'ї та ін.) сприяли передачі дітям ціннісних орієнтирів сім'ї, формували почуття відповідальності. Традиції спільної систематичної праці здійснювалися через повчання, організацію трудової діяльності в дошкільному закладі та сім'ї. Підкреслювали, що з покоління в покоління передавалися традиції майстрів і трудових династій. Знайомили дітей із традиціями колективної взаємодопомоги (толока), виділяли традиції добросусідства, побратимства, опікунства. Через спілкування, спільну діяльність відбувалося засвоєння дітьми життєво необхідних знань, моральних цінностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, виховання ціннісного ставлення до рідних і близьких у дітей старшого дошкільного віку забезпечується завдяки реалізації педагогічних умов:

- створення освітнього етнопедагогічного середовища в дошкільному навчальному закладі, яке передбачає відповідне матеріально-технічне забезпечення; орієнтацію дітей на етнічний ідеал

особистості; емоційно-мотиваційне забезпечення процесу засвоєння моральних норм;

– спрямування освітнього процесу на змістовні засади родинної педагогіки.

Основу змісту досвідної роботи складає створення освітнього етнопедагогічного середовища. Необхідною умовою виховання ціннісного ставлення до рідних і близьких у дітей є позиція педагога. Вихователь є центром акумуляції і передачі морального суспільного досвіду дітям, він покликаний залучити молоде покоління до чинних культурних цінностей, традицій, бути носієм власної етнонаціональної культури.

Використаний досвід підтвердив, що необхідними засобами виховання у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до рідних і близьких виступають народні традиції, звичаї та обряди.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, які пов'язані з вихованням ціннісного ставлення до рідних і близьких у дітей старшого дошкільного віку. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології використання народного досвіду виховання в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.
2. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск, 2000. – 118 с.
3. Зарицька А. Ціннісні орієнтації учнівської молоді / А. Зарицька // Психолог. – К.: «Шкільний світ», 2011. – № 46-47.
4. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства / Н. В. Лисенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011.
5. Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. психології імені Г. С. Костюка НАПН України [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К.: Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 212-223.
6. Ривина Е. К. Знакомим дошкольника с семьей и родословной. Пособие для педагогов и родителей для работы с детьми 2-7 лет / Е. К. Ривина. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
7. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу загальноосвітнього закладу. Монографія. – Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Х.: Видавництво «Каравела», 2006. – 300 с.
8. Токарева Л. Д. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі / Л. Д. Токарева // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – К.: Срібна хвиля. – 2012.

Георгян Н.М., Пономаренко Е.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНЫМ И БЛИЗКИМ

Аннотация

В статье определяется содержание понятий «ценность» как научной категории. Выделяются основные особенности ценностей. Представляем анализ педагогических условий формирования у старших дошкольников ценностного отношения к родным и близким. Особое внимание уделяется определению сущности и особенностей образовательной этнопедагогической среды как основному содержанию исследовательской работы. Представлено методическое обоснование направленности образовательного процесса на содержательную основу семейной педагогики.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентиры, образовательная среда, этнопедагогическая среда, дети дошкольного возраста.

Georgyan N.M., Ponomarenko E.A.
State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN OF THE VALUE ATTITUDE TO THE FAMILY AND FRIENDS

Summary

The article defines the concepts of «value» as a scientific category. Notable features of values, their classification. We present the analysis of pedagogical conditions of formation of senior preschool children of the value attitude to the family and friends. Special attention is paid to defining the nature and features of educational ethnopedagogical environment as the main content research. The methodological justification for the focus of the educational process on a substantial basis of family education.

Keywords: values, value orientations, educational environment of the ethnopedagogical environment, children of preschool age.

УДК 37.018.1«18»

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ

Головко М.Б., Нікіщенко Е.А.
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті здійснено аналіз теоретичних засад родинного виховання у педагогічній думці початку XX століття. З метою аналізу та презентації історико-педагогічного матеріалу використано теоретико-структурний підхід. В науковому доробку виявлено основні структурні елементи теорії сімейного виховання та простежено їх генезис у досліджуваний період. Відзначено актуальні для сучасності ідеї та пропозиції щодо підвищення ролі та статусу сімейного виховання. Усвідомлення категоріального складу теорії сімейного виховання як змістової та формалізованої системи знань дозволяє виявити витоки та тенденції її розвитку в історичній ретроспективі та прогнозувати подальшу генезу.

Ключові слова: педагогічна думка, родинне виховання, теорія родинного виховання, основні структурні елементи теорії родинного виховання, погляди на сімейне виховання.

Постановка проблеми. Сім'я і виховання дітей у сім'ї розглядається в сучасних наукових дослідженнях як міждисциплінарний феномен. Його вивчення з позиції історико-педагогічного дискурсу є не менш цікавим та достільним, бо дозволяє актуалізувати гуманістично зорієнтовані засоби, що розроблялися видатними педагогами, які усвідомлювали пріоритетну роль сімейного виховання у розвитку особистості дитини.

Майже у всі періоди розвитку вітчизняної педагогічної думки родинне виховання було у фокусі уваги науковців і практиків. В історичному аспекті досліджувалися окремі питання змісту, форм і методів виховання у сім'ї, в тому числі і дітей дошкільного віку (З. Борисова, М. Грищенко, С. Єгоров, Л. Литвин, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Д. Федоренко, В. Федяєва, М. Шабаєва, М. Ярмаченко та ін.). У деяких наукових працях характеризувалися або певні відрізки часу у розвитку проблеми родинного виховання, або внесок окремих видатних вчених досліджуваного періоду (І. Чувашев, А. Плеханов, Р. Доватор, М. Стельмахович). Серед сучасних розвідок відзначимо дослідження

А. Говорун – сімейне виховання у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – поч. XX століття; Н. Даведьянної – розвиток природничо-наукової теорії сімейного виховання в Росії; Л. Ковальчук – виховання дітей із неповних сімей у 20-30-х рр. XX століття; Н. Зелевської – проблеми виховання дітей у сім'ї у російській педагогіці другої половини XIX – першої половини XX століття; Т. Алюнової – сімейна педагогіка П. Каптерєва; К. Воробйової – розвиток антропологічного підходу у педагогіці сімейного виховання у другій половині XIX – початку XX століття; О. Ярошинської – історія інституту батьківства тощо. Водночас слід відзначити, що незважаючи на певну кількість наукових праць, окремих досліджень, у недостатній мірі вивчено наступність у розвитку прогресивних ідей з проблеми родинного виховання, поки що не здійснено цілісного історико-педагогічного дослідження, яке б повно, системно, з урахуванням усіх відомих чинників та вимог сучасної методології, логіки і закономірностей розвитку наукового знання висвітлювало становлення теорії сімейного виховання як самостійної інтегрованої системи знань. Хро-

нологічні межі нашого дослідження охоплюють період другої половини XIX століття – початок XX століття.

Метою даної статті є спроба висвітлення у просторі педагогічної думки початку XX століття поглядів на родинне виховання дітей, що обумовлювали становлення його наукових засад, з позиції теоретико-структурного підходу.

Виклад основного матеріалу. У науковій, методичній та навчальній літературі (в тому числі й історико-педагогічній) теорія сімейного виховання представлена в основному як змістова система знань, що сформувалася на основі тривалого історичного розвитку. Як і всі галузі педагогічної науки, сімейна педагогіка розвивалася, вбираючи до себе весь позитивний досвід минулих часів. Як відбувався цей процес, яким був механізм зародження нових елементів наукового знання, яким чином вони досліджувалися педагогами у різні часи, які закономірності виявлялися у сімейному вихованні, яке місце воно посідало у суспільстві – відповіді на ці питання допомагають розв'язувати проблемні питання історії та теорії сімейного виховання у їх діалектичній єдності на рівні створення сімейної педагогіки як сучасної самостійної галузі наукового знання. У своєму дослідженні при вивченні накопичених знань на даному історичному етапі ми скористалися оригінальним, на наш погляд, досвідом та ідеями створення, побудування педагогічних теорій, досвідом їх апробації, викладеними у відповідних посібниках [2]. Для того, щоб вийти на певні засоби систематизації, упорядкування накопичених знань, їхньої оцінки, визначення одночасно унікальності та особливостей нарощування педагогічного знання згідно проблеми нашого дослідження, маємо чітко усвідомити категоріальний склад сучасної теорії сімейного виховання як змістової та формалізованої системи знань (поєднання історичного та логічного підходів), утім в історичній ретроспективі виявляємо витoki та тенденції розвитку основних структурних педагогічних елементів, що входять до складу теорії сімейного виховання (ідеї, поняття, закономірності, принципи та правила).

У розробку проблем сімейного виховання у даний історичний період перш за все зробили значний внесок відомі вчені досліджуваного періоду І. Сікорський та В. Бехтерев.

Відаючи належне ідеям всебічного розвитку дитини у сім'ї, що обґрунтовувалися в попередні часи, представники вітчизняної педагогіки означеного періоду займалися вивченням і нових питань сімейного виховання, зокрема проблемами раннього дитинства. В. Бехтерев підкреслював, що період раннього дитинства є виключно важливим для розвитку людини, і основну роль у формуванні особистості відводив саме вихованню. Не припиняючи значення спадковості та соціального середовища, вважав, що головне – це правильно організований виховний процес. Мета і завдання сімейного виховання виводилася ним з ідеї формування всебічної особистості. «Виховання повинно формувати особистість з самостійною ініціативою, з критичним ставленням до оточення, сильну духом і тілом, з любов'ю до всього людського, прекрасного та величного, особистість безумовної чесності, чутливу до добро-

го. На це повинні бути спрямовані всі зусилля матерів та вихователів, на долю яких випадає обов'язок керувати вихованням з перших днів дитинства» [1, с. 54].

У відповідності до характеру виховного ідеалу В. Бехтерев виступав за розвиток активності та самостійності дітей, рекомендував не пригнічувати дитячу ініціативу, прагнути того, щоб дитина була активною у колі всіх своїх занять. В. Бехтерева не задовольняла офіційна педагогіка, що створювалася без опори на закони фізіології, гігієни та психології дитини. Одним з недоліків він вважав її емпіричний характер, відсутність «науково-теоретичних засад». Як вчений широкого наукового діапазону він намагався зв'язати педагогіку з психологією та фізіологією, в тому числі і сімейну. Створений ним інститут для всебічного вивчення дітей з моменту їх народження здійснював такий важливий принцип, як єдність вивчення та виховання дитини (реалізація цього принципу здійснювалась одночасно лікарем, психологом і педагогом). На основі закономірностей фізіологічного та психічного розвитку дитини В. Бехтерев розробляв принципи і методи виховання.

Перший принцип виховання у ранньому дитинстві – відсутність насильства над дитиною і використання її природних схильностей. При цьому В. Бехтерев вказував на необхідність привчати дитину до розпорядку дня, вдало розподіляючи ігри та заняття. Другий принцип – фізичний догляд за тілом, ретельно продумана система фізичного виховання. Третій принцип – правильне і систематичне виховання органів відчуття. Вчений склав програму виховання органів зору, слуху, дотику, нюху, смаку, надаючи особливого значення вихованню слуху та зору. Виховання органів відчуття повинно поєднуватися з інтелектуальним розвитком. Виховання органів відчуття В. Бехтерев пов'язував з рухливою активністю. Це четвертий принцип. Реалізувати цей принцип можна через ігри, фізичні вправи та трудові заняття. П'ятий принцип – систематичне залучення дитини до праці. Праця – це і засіб, і мета виховання. Шостий принцип – виховання бадьорих, позитивних емоцій. У цьому зв'язку вчений рекомендував старанно оберегати дитину від страшних оповідань. Як психіатр та психолог, він зазначав, що емоція страху згубна для здоров'я дитини, і тому треба запобігати всьому того, що викликає цю вельми негативну емоцію. Тяжкі нервові хвороби розвиваються саме під впливом страху у дитячому віці. Сьомий принцип – виховання дитини у колективі і, нарешті, восьмий – розвиток та виховання естетичних почуттів, пов'язаних із функціонуванням зору та слуху.

Розглядаючи питання про гармонійний розвиток тіла і духу, В. Бехтерев розкривав зміст цього явища таким чином: фізичний розвиток у відповідності до вимог гігієни, соціально-трудове становлення як основа морального, розумового, естетичного та статевих виховання. У центрі уваги повинні бути формування мислення, волі та характеру, а також «соціально-суспільних почуттів» (почуття громадського обов'язку, почуття соціального героїзму).

У розвитку та становленні особистості з раннього віку першорядного значення В. Бехтерев

надавав фізичному розвитку. Як спеціаліст у галузі фізіології мозку та невропатології, він висловив кілька корисних рекомендацій для батьків. Наприклад, правильне харчування дитини у віці немовляти забезпечує нормальне функціонування мозку і всієї нервової системи. А це в свою чергу – запорука міцності нервово-психічної сфери у майбутньому. Не слід доводити, що дитина потребує нормального фізичного догляду, фізичних вправ. Це один аспект фізичного розвитку. Другий – правильний розвиток всіх рецепторів людини шляхом створення відповідних умов – різноманітні уявлення, можливість вільно рухатися.

Як і багато інших видатних педагогів (К. Ушинський, П. Лесгафт, П. Каптерев), В. Бехтерев надавав першорядного значення моральному вихованню. «Ми вважаємо за важливе, – писав він, – щоб моральні начала виховувалися в дитині ще з пелюшок, з колиски, бо ранні набування завжди є більш міцними» [1, с. 56]. Особливо важливим є запобігання безглуздові неробства. З раннього дитинства дітей слід привчати до трудового зусилля, до систематичної праці.

Основна форма життєдіяльності дітей дошкільного віку – гра. Жодний з педагогів минулого не залишив поза увагою цей засіб виховання та розвитку дитини. В. Бехтерев зупинився на психолого-педагогічних особливостях дитячої гри як своєрідної форми життєдіяльності. У його працях можна прочитати, що гра для дитини – сфера радості, праці, самодіяльності, що гра є могутнім знаряддям виховання та навчання, що ігри можуть використовуватися вдало як у домашніх умовах, так і на свіжому повітрі з метою розвитку ініціативи, самодіяльності, соціальних стосунків. Гра дозволяє дитині формувати важливі якості характеру – винахідливість, стриманість, сміливість, товариську взаємодопомогу, справедливість, коректні стосунки тощо. Ігри можна вважати не тільки головним засобом фізичного виховання, а й морального [1].

Важливішими методами виховання В. Бехтерев вважав приклад – у ранньому віці; навіювання, заохочення, переконання – у віці пізнього дитинства. Багато уваги приділяв формуванню моральних навичок. Погане виховання, на його думку, це перш за все укорінені погані звички. І всі труднощі у вихованні полягають у їх виправленні. А це набагато складніше і важче. Звички, вказував учений, формуються на основі наслідування. Оскільки діти ще не можуть правильно оцінювати поведінку дорослих, вони засвоюють і погане, і гарне. Оточіть дитину поганими прикладами, і вона буде поганою дитиною, гарними прикладами – і вона буде гарною дитиною, писав він.

В. Бехтерев вбачав у дошкільному дитинстві великі можливості для виявлення та розвитку здібностей дитини, оскільки саме в цей період закладається фундамент подальшого духовного розвитку особистості.

«Всебічне вивчення дитини з перших років життя повинно стати основою виховання» – така головна думка В. Бехтерева. Вона перекликається з ідеєю К. Ушинського: якщо ми бажаємо виховати людину у всіх відношеннях, то ми повинні взнати її теж у всіх відношеннях. Але головне –

викликати материнське почуття, сповнене педагогічної турботи про долю дитини.

Цю позицію В. Бехтерева підтримав і відомий вчений, лікар і педагог І. Сікорський, а також видатні діячі культури та освіти І. Франко, Л. Українка. І. Сікорський у своїй праці «Педагогічне значення першого дитинства» докладно описував першорядне значення материнського виховання. У ранньому дитинстві самим могутнім двигуном для розвитку є наслідування. Найкращим виховним середовищем є для дитини постійне спілкування з матір'ю, особливо, коли вона стає для своєї дитини годувальницею. У розвитку дитини має значення два моменти. Перш за все, у дитини, яку вигодовує мати і вона ж задовольняє первинні дитячі потреби, встановлюється міцний зв'язок між образом матері та сприятливими почуттями, які відчуває дитина. Весь акт годування з його аксесуарами, материнською ласкою складає одно з найвищих джерел дитячої насолоди і один з сильних стимулів у розвитку вищих почуттів немовля. Проте у материнському догляді є ще одна риса, не менш важлива. У людській істоті материнство збуджує всі розумові та моральні сторони і викликає до життя найвищі якості, якими обдарована людина, вважав І. Сікорський. Ось чому батьківська професія та виховання дітей слугують прекрасною школою, в якій людина завершує свій особистий розвиток. Важко не погодитись з такою думкою І. Сікорського: той ще не завершив свого виховання, хто не став батьком або матір'ю, тому що він не пережив почуття батьківської любові і не реалізував потенціал людинолюбства. Стосовно сили почуття, то з двох батьків саме жінка посідає перше місце, на думку педагога, тому що нервово-психічна організація жінки відрізняється вищим рівнем розвитку, ніж у чоловіка. Ця різниця є більш помітною у період материнства. Однак, у сучасній педагогіці на цю проблему існує інша думка. Батьківська любов за силою емоційності почуття і внутрішнього співпереживання дитині зовсім не поступається материнській. Якщо мати залишається тільки годувальницею та нянею для своєї дитини, то розумовий і моральний розвиток дитини буде страждати. Таким чином, завдання матері є значно вищими і значущими.

Досягнення у галузі теорії і практики сімейного виховання акумулював І. Всеросійський з'їзд з сімейного виховання (грудень 1912 – січень 1913 р.), який проводився за ініціативою П. Каптерева. На з'їзді обговорювалися статті відомих педагогів, психологів, лікарів-гігієністів, опубліковані у педагогічних журналах того часу. Обговорення проблем відбувалося з таких напрямків: сім'я як виховне середовище; наукове вивчення дитини; фізичне виховання; моральне, естетичне і розумове виховання; навчання дитини; громадські організації з питань виховання та навчання дітей.

В умовах соціально-економічного становища жінки, що значно змінилося, і руйнування попередніх форм сімейного життя відбувався процес диференціації різних форм виховання. У ньому виявилось дві тенденції: поширення і розповсюдження суспільних форм виховання дітей та змінення характеру сімейного виховання у зв'язку з перебудовою самої сім'ї.

На з'їзді сімейне виховання тлумачилося головним чином як дошкільне. Це створювало сприятливі умови для більш глибокого дослідження проблеми. У деяких виступах виявилася тенденція протиставлення сімейного виховання суспільному. Супротивники ідеї суспільного виховання, яка втілювалася у практиці роботи дошкільних закладів, стверджували, що вона ніби то обмежує свободу дітей, знімає з батьків їх обов'язки, порушує основи сім'ї. Вони визначали шляхи оздоровлення сім'ї в існуючих умовах, які важко було тоді виконати. Загалом, прогресивна педагогіка висловлювалася щодо поєднання сімейного та суспільного виховання, закликала до їх взаємопроникнення, до необхідності внести у суспільне виховання сімейний дух, атмосферу теплоти, сердечності, і сімейному вихованню надати громадської спрямованості. Наприклад, П. Каптерев вважав за неможливе замінити сімейне виховання суспільним, тому що сімейне виховання має свої сильні переваги, зникнення яких не зможе замінити будь-яке досконале суспільне виховання, бо воно – «виховання розсудливе, збудоване на науці, в певній мірі холодне».

З більш широких позицій підходив до вирішення питання по взаємовплив сімейного та суспільного виховання у дореволюційні роки П. Блонський. Захищаючи суспільне виховання, він не протиставляв його сімейному. Виховання дітей у сім'ї П. Блонський розглядав як громадський обов'язок батьків, які закладають основи майбутньої особистості. Пояснюючи завдання суспільних виховних закладів, він писав, що найбільш правильний погляд на ці заклади – допомога родині, а не позбавлення сім'ї її обов'язків. Суспільне виховання, на його думку, дає сам'ю дітям бідних та трудящих, нормальне та систематичне виховання, знищує антисоціальний сімейний егоїзм.

Однак, конкретних форм поєднання сімейного та суспільного виховання педагогіка не пропонувала. «Як і в якій формі, – писав П. Блонський, – розробити самостійну систему сімейного виховання і як співвіднести її з суспільними організаціями та елементами, наскільки її соціалізувати, – на це питання, без сумніву, всебічну відповідь дасть лише майбутнє» [4, с. 342]. Схоже, що і для нашої педагогіки і соціальної ситуації це питання також залишається відкритим. Ще на початку століття визначаючи основні напрямки перетворення та зміцнення сім'ї, П. Блонський пов'язував їх з різноманітною підтримкою материнства, зі створенням сприятливих екологічних умов, підвищенням заробітної платні, з введенням медичного обслуговування та педагогічного випробування перед шлюбом, з підготовкою дітей та молоді до майбутнього сімейного життя (до речі, над якими ми сьогодні й працюємо).

Своє ставлення до проблем сім'ї та сімейного виховання на сторінках книги «Дошкільне виховання» висловила й видатний український педагог та громадський діяч С. Русова. Вона поділяла погляди педагогів щодо важливості та самоцінності дошкільного віку та вважала, що поруч з дитиною обов'язково повинен бути розвинений, професійно підготовлений вихователь, і такою людиною перш за все повинна стати мати – «природна вихователька своїх дітей, яка інший раз

і без наукової підготовки, одним інстинктом вміє читати в дитячій душі й розуміти її» [3, с. 35].

С. Русова відзначала, що жінки-матері у багатьох країнах вже давно усвідомили необхідність набуття педагогічних знань, і дуже непокоїлася з приводу того, що в Україні не було ані гуртків, ані товариств, створених на допомогу матерям. До недавнього часу сім'я була найкращим осередком для виховання дітей. Всі видатні педагоги минулого вважали сімейне виховання самим найкращим. Але суспільна ситуація на межі XIX–XX століть різко змінилася, і за такі умови мати не може цілком та повністю бути зайнятою вихованням своїх дітей. Тому, в результаті аналізу становища сім'ї та дітей С. Русова дійшла висновку: «Родинне виховання за останній час в нашому громадянстві під впливом соціальних й економічних умов значно змінилося: ці умови одірвали від рідного кутка й матір, й батька, погнали їх на фабрику, послали у найми, спустошили родинне кубелечко; зникла весела спільна праця, що єднала усю родину й давала дітям теплий і ласкавий осередок...» [3, с. 37].

Тому й виникла проблема заміни сімейного виховання суспільним. Порівнюючи умови виховання дітей, С. Русова вважала, що селянська сім'я більше відповідає вимогам виховання дітей, ніж міська. Але загалом, сімейний устрій повинен змінюватися під впливом обставин у напрямку створення сім'ї як свідомого рівноправного кооперативу, де батьки зайняті кожний своєю працею, але об'єднуються разом у пошуку добра і правди. Треба, щоб громадськість обов'язково прийшла родині на допомогу, і самі батьки об'єднувалися у товариства, гуртки з метою створення виховних закладів для дітей. Ці погляди поділяла і Н. Лубенець.

На думку С. Русової, в Україні дошкільне виховання стало будуватися на національній основі після 1914 року, коли дітям треба було забезпечити сімейний притулок і створити такі умови виховання, які б підготували їх для майбутнього самостійного життя. Такою головною умовою дошкільного виховання є поєднання дошкільних закладів, що відкриваються, з сімейним життям, його традиціями, атмосферою та особливостями. Тому сучасне дошкільне виховання повинно стати своєрідним посередником між родиною та школою, між селом та дитячим садком. Усе виховання будується на пошані до дитини, у дитячому садку лунає рідне слово, музика, пісня. «Це й буде та психолого-методична реформа, яку дошкільне виховання приносить взагалі в усе виховання, ставить на перше місце самостійність в навчанні, волю творчості в праці, пошану до дитини й відсутність кари; пошану одної дитини до другої й до вихователя, – ці гасла сучасного дошкільного виховання яскраво підкреслюються думками найвидатніших вчених і філософів» [3, с. 43]. Слід прислухатися до думок С. Русової про те, що недостатньо мати вихователів з необхідною педагогічною підготовкою; треба, щоб всі громадяни, все суспільство усвідомило переваги виховання і створювало для цього найкращі умови.

Педагоги досліджуваного періоду розглядали сім'ю як джерело формування у дітей національних почуттів та ідеалів. Акцент на цьому аспекті сімейного виховання був не випадковим: достат-

ньо згадати історичну ситуацію перед революцією, напружене життя суспільства на переламі епох, стурбованість соціальними та національними проблемами. Вчені (П. Каптерев, М. Рубінштейн, С. Русова та ін.) у якості національних цінностей виховання називали релігію, працю, твори народної культури (казки, пісні, малий фольклор). Релігія духовно зміцнює сім'ю, дає їй моральну єдність і одну загальну мету, яка регулює життя родини від батька до малих дітей. Праця поєднує сім'ю психологічно, згуртовує всіх її членів у повсякденному практичному житті. Твори усної народної творчості, що йдуть з глибини століть, впливають на почуття та фантазію, формують національну індивідуальність.

Висновки. Структурно-логічний аналіз у контексті історико-педагогічного дискурсу дозволив простежити подальше обґрунтування ключових понять теорії родинного виховання (мета, завдан-

ня, зміст, умови, засоби та методи), закономірностей та принципів, що спиралися на досягнення анатомії, фізіології, психології та результати аналізу соціально-економічної ситуації, що склалася навколо дитинства. Стійкою стала тенденція пошуку шляхів узгодженості, єдності та наступності суспільного та сімейного виховання, виокремлення сімейної педагогіки раннього дитинства із загальної теорії сімейного виховання. Тож, на початку XX століття зусиллями вчених закладено теоретичні засади родинного виховання як самодостатнього наукового напрямку. Хоча теоретична розробка цих проблем, адресована або батькам та вихователям багатих, освічених верств населення, або «ідеальній сім'ї», не апробувалася тоді у практиці сімейного виховання, вона мала провідне значення для виокремлення сімейної педагогіки у самостійну галузь педагогічної науки.

Список літератури:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1989. – 430 с.
2. Коротяев Б. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
4. Чувашев И. Очерки по истории дошкольного воспитания в России / И. Чувашев. – М.: Учпедгиз, 1955. – 369 с.

Головко М.Б., Никищенко Э.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НАЧАЛА XX ВЕКА О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация

В статье представлен анализ теоретических основ семейного воспитания у педагогической мысли начала XX столетия. С целью анализа и презентации историко-педагогического материала использован теоретико-структурный подход. В научном наследии обнаружены основные структурные элементы теории семейного воспитания и показан их генезис в исследуемый период. Определены актуальные для современности идеи и предложения относительно повышения роли и статуса семейного воспитания. Знание категориального состава теории семейного воспитания как содержательной и формализованной системы знаний позволяет обнаружить истоки и тенденции ее развития в исторической ретроспективе и прогнозировать дальнейший генезис.

Ключевые слова: педагогическая мысль, семейное воспитание, теория семейного воспитания, структурные элементы теории семейного воспитания, взгляды на семейное воспитание.

Holovko M.B., Nikischenko E.A.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY ON THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF FAMILY UPBRINGING

Summary

The theoretical foundations of family upbringing in the pedagogical thought of the beginning of the twentieth century are analyzed in the article. The theoretical and structural approach was used for analyze and present historical and pedagogical material. The main structural elements of the theory of family upbringing and trace their genesis are revealed in the period under study. Actual ideas and offers have been determined to enhance the role and status of family upbringing. The notion of the categorical composition of the theory of family upbringing as a substantial and formalized system of knowledge makes it possible to discover the origins and trends of its development in a historical retrospective and to forecast further genesis.

Keywords: the pedagogical thought, family upbringing, the theory of family upbringing, the basic structural elements of the theory of family upbringing, the views on family upbringing.

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ З МИСТЕЦТВОМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дронова О.О., Нестерова Е.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретичні, практичні та методичні результати дослідження можливостей інтеграції науки з мистецтвом у педагогічній роботі з художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку через використання елементів STREAM-освіти. Автори обґрунтовують актуальність поставленої проблеми, доцільність інтеграції науки з мистецтвом у формуванні наукової і художньої картин світу на шляху дитини до цілісного світосприймання. Зміст статті розкриває сутність понять «художня картина світу» і «наукова картина світу», особливості розробки педагогічної технології на принципах інтеграції науки та мистецтва з використанням таких елементів STREAM-освіти, як дослідницька, проектувальна діяльність дитини, мистецтво (архітектура, дизайн, скульптура, живопис), самовираження дитини у різних видах та формах образотворення. Автори надають методичні рекомендації практичним працівникам галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: інтеграція, наука, мистецтво, STREAM-освіта, художньо-естетичний розвиток, художня і наукова картина світу, дошкільник, педагогічна технологія.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання змісту дошкільної освіти та організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі сьогодні розглядаються науковцями та практиками у ракурсі інтегративності. На наш погляд, інтеграційні процеси найдоцільніші у реалізації змісту та завдань художньо-естетичного розвитку, адже в дошкільному віці у дитини починає складатися власна картина оточуючого світу. Успішність її становлення залежить від того, наскільки органічною буде допомога дитині в процесі «примірювання» нею динамічного світу до ще невеликого власного життєвого досвіду, які почуття та переживання викличе входження у світ. За висловом М. Ігнатенка, «немає величі там, де відсутні істина і краса – істина, яку здобуває математика, – краса, яку несе нам мистецтво» [3]. Сприяння формуванню у дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду та чуттєвості до краси є ключовими завданнями педагога галузі дошкільної освіти [1].

Дошкільники спонтанно, повсякчасно і в різних формах самовираження транслюють у соціум зразки оригінального світобачення, власного розуміння і трактування світу та моделей поведінки дорослих у ньому (словотворчість, ігрова, зображально-образотворча моделі самовираження). У художній творчості закладено можливості як для розвитку цілісного суто «людського» прояву у структурі індивіда, так і для психолого-педагогічної діагностики особистості та визначення змісту її технологічного супроводження.

На нашу думку, впровадження у систему дошкільної освіти елементів STREAM-освіти (Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts and Mathematics) може сприяти запровадженню інтеграційного підходу у педагогічних технологіях, який передбачає формування уявлень та вмінь дітей у галузях природничих наук, технологій, читання та письма, інженерії, мистецтва, математики [5]. У концепції STREAM-освіти закладено потенціал для інтеграції діяльності правої та лівої півкуль головного мозку дитини у пізнаванні нею предметів, об'єктів та явищ дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У визначенні психологів художньо-естетичний розвиток є процесом поступового пробудження сенсорно-емоційної сфери дитини у спільній з дорослим споглядальній, предметній, моторно-руховій, музично-ритмічній діяльності. Мистецтво, в усьому розмаїтті видів та жанрів, є чинником та елементом розвивального інформаційно-предметного середовища (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Ніколаєва, Б. Теплов та ін.). У педагогічних дослідженнях художньо-естетичний розвиток постає як цілеспрямований педагогічний процес, який інтегровано вводить дитину у світ Краси, Мистецтва, Образотворення, Самовираження шляхом пробудження сенсорної сфери, започаткування культури емоційного реагування на елементи поліхудожнього середовища, педагогічної підтримки природних задатків та потреб дитини у самовираженні. Педагогічним засобом визначено мистецтво та художньо-естетичну практику дитини (Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Казакова, Т. Комарова, І. Ликова, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова, Р. Чумічева та ін.).

За Базовим компонентом дошкільної освіти її зміст має складатися з окремих інтегрованих одиниць, в яких синтезовані різні види дитячої діяльності. На особливу увагу заслуговують синтезовані (інтегровані) мистецтва [1]. Дизайн – проектна культура, яка інтегрує у собі науку (проективні уміння) і мистецтво (художні уміння і смаки), красу і корисність, служить людині для встановлення нею гармонійного діалогу з предметно-просторовим середовищем. У такому вигляді воно є зрозумілим дитині 5-6 років та усвідомлюється нею (А. Івершинь, О. Дронова, Л. Одерій, Г. Пантелєєв, В. Тименко, А. Яригіна та ін.).

Аналіз практики художньо-естетичного розвитку дітей свідчить про її орієнтованість не стільки на розвиток естетичного сприймання, творчого ставлення до мистецтва та самовираження в ньому, скільки на реалістичне пізнання фактів дійсності, зафіксованих твором. Як наслідок, дитина не усвідомлює сутності художнього образу, що складає основу її вільного образотворення, художньо-естетичної культури та формування худож-

ної картини світу. Освоєння світу дитиною має відбуватися на духовному і матеріальному рівнях шляхом формування наукової і художньої картин світу через актуалізацію правої та лівої півкулі мозку у різних видах практичної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати досліджень сучасних науковців доводять ефективність застосування у педагогічному процесі інтегрованого підходу (І. Бех, Н. Гавриш, Т. Казакова, І. Кіндрат, Т. Комарова, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев та ін.). Визначено шляхи, напрямки та зміст інтеграційних процесів. В нашому дослідженні вивчається доцільність інтеграції науки з мистецтвом в процесі художньо-естетичного розвитку та формування у дітей цілісної картини світу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є викладення результатів дослідження можливостей інтеграції науки з мистецтвом у педагогічній технології художньо-естетичного розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дитина чекає від вихователя обговорення та випробування цікавих, «інтригуючих» шляхів та способів досягання смислів, якими сповнені світ та її власна особистість. Найсприятливіші умови для формування у дітей дошкільного віку картини світу створюються філософськими розмовами з нею та дослідницькою діяльністю.

У дитини є відповідні задатки для пізнання світу науковими або художніми методами. Фізіолог І. Павлов розрізняв людей «художнього», «мисленнєвого» та «середнього» типу. Він мав на увазі загальний склад психіки, характер освоєння навколишнього світу, який міг би стати сприятливою передумовою для того чи іншого виду діяльності. У подальшому психологи відмічали, що діти дошкільного віку тяжіють переважно до художнього типу, хоча можуть і не проявляти себе у художній діяльності і навіть не цікавитися нею. В наш час ці питання постають у контексті досліджень міжпівкульної асиметрії: пріоритетності образного або раціонально-логічного начала, що прийнято пов'язувати з провідною роллю правої або лівої півкулі головного мозку. Вчені відмічають, що до певного віку більшість дітей, що нормально розвиваються, належать до «правопівкульного» типу: для них характерне емоційно-образне та цілісне сприймання світу (Е. Александровська, В. Богуславська, Н. Ватутіна, Я. Коломенський, О. Мелік-Пашаєв та ін.).

Ліва півкуля (аналітична, класифікаційна, алгоритмічна, раціонально-логічна, знакова) мовби дрібнить картину світу на частини, деталі, аналізує їх, вибудовує причинно-наслідкові зв'язки, класифікує об'єкти. Права ж півкуля (просторово-образна, інтуїтивна, дедуктивна, емоційна) охоплює картину світу у цілому, систематизуючи цілісний образ у всій сукупності його конкретних проявів [4]. Жодна з них не є кращою чи гіршою, вони просто різні. Уважний педагог помічає ці відмінності дитини. Інтегрована педагогічна технологія особистісно-орієнтованого типу утворює той «ступінь свободи» дитини, який дозволяє їй інтуїтивно застосовувати той спосіб пізнання та трактування світу, який є для неї близьким.

Про схильність дитини до наукового пізнання світу свідчать її зосередженість на

об'єктивному, «безпристрасності» у досяганні смислу, потяг до випробувань, критичність мислення, жага до експериментувань, дослідів. Схильність дитини до художнього пізнання виявляє себе у емоційному спогляданні, милуванні, мрійливості, образному мисленні, уяві, нестримності почуттів, яскравості вияву естетичних емоцій (жести, вигуки, міміка, зміна дихання (затягує подих), потягом до занять мистецтвом, імпровізацій тощо.

У дитини «наукова картина світу» не є сукупністю всіх її знань про об'єктивний світ, а постає системою уявлень про властивості та закономірності дійсності і формується в результаті узагальнення та синтезу, осмислення доступних їй (адаптованих педагогом) наукових понять та принципів через власний досвід «наукової діяльності», до якої вона дуже охоча. Це відбувається в умовах цілеспрямованого педагогічного супроводження, домінанту якого визначає поетапне введення дитини у світ науки. Очікуваний результат: набуття дитиною досвіду наукового мислення та її самовираження у науковому пізнанні світу.

Зміст експериментальної програми «Дитина у світі науки» в нашій роботі спрямовувався на допомогу дитині у розумінні цінності науки для людства, власного самовизначення, саморозвитку, задоволення потреби у пізнанні. Програмні завдання: осмислення та усвідомлення дитиною понять «наука», «особа науковця, вченого, експериментатора, дослідника», «науковий метод»; набуття практичного досвіду користування науковими методами пізнання світу (спостереження, обстеження, аналіз-синтез, узагальнення, аналогія, висування гіпотез, передбачування, дослід, експеримент, висновки та ін.).

У педагогічній технології важливо показати дитині, що наука використовує особливу мову – наукову для визначення об'єктів та явищ світу, методи (способи) їх пізнання. Введення дитини у світ науки здійснювалося шляхом презентації дитині «особи науковця» як носія «зразка» креативної поведінки, наслідуючи яку дитина спочатку опановує різні способи пізнання смислів, а потім «виходить» на свій тип формування наукової картини світу.

«Художня картина світу» являє собою синтетичне уявлення про дійсність відтворене усіма видами мистецтва. Чуттєва, видима та емоційно забарвлена, вона знаходить своє втілення у художніх образах. Вона є «вторинною» стосовно реального світу, індивідуальною, авторською, створеною «мовою» певного мистецтва. Художня картина світу формується у свідомості дитини дошкільного віку при сприйманні нею художніх творів, пізнанні мови різних мистецтв та втілюється у власній творчості. В умовах навчання, в залежності від застосованої педагогічної технології, вона може набувати характеру «наслідувальної», «репродуктивної», «авторської».

Домінантою нашої педагогічної роботи було поетапне введення дитини у світ мистецтва. Очікуваний результат: цілісне уявлення про художній образ, набуття досвіду художнього мислення та художнє самовираження дитини. Змістове наповнення програми «Дитина у світі мистецтва» передбачало допомогу дитині у розумінні мистецтва як способу пізнання та відображення

світу, цінності мистецтва у культурі людства та власному самовизначенні, саморозвитку, удоволення потреби у самовираженні. Програмні завдання визначали: осмислення та усвідомлення дитиною понять «мистецтво», «особа художника», «мова мистецтва»; набуття практичного досвіду сприймання краси, надихання нею, опанування мови різних мистецтв

У педагогічній технології важливо було показати дитині, що мистецтво використовує особливу мову – художній образ для визначення та характеризовання об'єктів та явищ світу; забезпечити особистісний підхід у збереженні індивідуальності дитини в образотворенні. Особливого значення набула презентація дитині «особи художника» як носія «зразка» креативної поведінки, наслідуючи яку вона спочатку опановує різні способи створення художнього образу, пізнає смисл «авторської манери», а потім «виходить» на свій тип – авторську художню картину світу.

Художня творчість дітей, налаштованих на пізнання життєвої реальності відрізняється реалізмом, часто – сюрреалізмом (рентгенівські малюнки). Можливо, ці діти виявляються більш залежними від наукової картини світу. Діти, схильні до ідеалізації реальності, створюють романтичні, красиві образи (це переважно, дівчатка). Художня творчість дітей-абстракціоністів несе дуже мало ознак реальності (абсурдисти). Це переважно, хлопчики – жваві, пустотливі, бешкетники з нестійкою увагою, нестримною (неконтрольованою) уявою, винахідницькими покликами (часто безрезультатними), швидкі, не замислюються над результатами, не засмучуються від невдач (вдаються до наступних пошуків).

Для забезпечення інтеграції науки з мистецтвом педагогічна технологія передбачала: порівняння понять «наука і мистецтво», «особа науковця і митця», прилучення дитини до внутрішнього світу творчої людини, допомога дитині у самовизначенні; підтримка свідомого вибору зручного способу пізнання сутності предмету, об'єкту, явища; сприяння набуттю особистого досвіду наукової, дослідницької експериментувальної та художньої діяльності; збільшення простору пізнавальної та художньо-творчої активності; створення виховного середовища, сприятливого для самовираження дитини в обраній нею формі пізнання світу та інші.

Світ науки та світ мистецтва. Здавалося б, що у них спільного? В кожного своє покликання та визначення. Ми припустили, що науку з мистецтвом об'єднують категорії: краса та можливість самовираження для людини. Категоріальне знання ставить дитину у позицію дослідника, пошуку, коли розрізнене, дифузне, нечітке знання, уявлення про світ набуває ясності, цілісності, чіткості, системності. Розуміння краси дитиною постає з її уявлення про те, що краса відтворюється у процесі зустрічі об'єктивних якостей з суб'єктивним сприйняттям людини. Усвідомлення сутності краси значно підсилює творчу лінію особистості, важливу для формування художньої картини світу. Її основи закладаються у дошкільному дитинстві, де домінує емоційно-чуттєве, образне світосприймання і світобачення.

Сьогодні педагогу недостатньо лише «вчити дитину помічати природне явище», «познайомити

ти з твором мистецтва», «навчити здійснювати дослід». Важливо прилучити малюка до внутрішнього світу митця, створити виховний простір сприяння ефективній мисленнєвій діяльності, образотворенню, творчому самовираженню. Як приклад, наведемо експериментальний захід «Краса і секрети Веселки» [2].

Сполучення методів науки та мистецтва у єдиному творчому процесі називається синкретизмом (від грецької *synkretismos* – поєднання). Явище синкретизму виникає, коли наукове дослідження супроводжується художнім освоєнням світу, а художній пошук переплітається з цінною пізнавальною роботою. В дошкільному дитинстві маленька особистість у своєму ставленні до світу спонтанно позиціонує себе як дослідник, споглядач, мислитель, художник. Якщо для дитини світ осягається, то вона відчуває, що й світ «дивиться» на неї і розуміє.

Інтеграція науки з мистецтвом у педагогічній технології художньо-естетичного розвитку збагачує сенс життя дитини можливістю різних форм самовираження. Методичне забезпечення: філософські бесіди про науку і мистецтво, перегляд фото- та відеоматеріалів, відвідування майстерень та лабораторій, зустріч з художником та науковцем, розповідь про персоналії видатних художників та науковців, метод «ідентифікації дитини з особою художника та вченого» (гра «В художника», «Я – вчений, науковець, дослідник», «Входження в образ»), використання мовленнєвих «кліше» («Що хоче бачити художник, а що – вчений?», «Як сказав би художник, а як – вчений?», «Що розповіла квітка художнику і вченому», «Пташка у розумінні художника і вченого», «Які наукові знання потрібні скульптору (архітектору, дизайнеру одягу, ландшафтному дизайнерові та ін.); метод «проектів» («Як створюється одяг, будинок, книга»); «висування гіпотез», філософські (інтелектуальні, смислопошукові) ігри («Діалог Художника та Вченого біля картини (або іншого предмету, об'єкту, явища)», метод «візуалізації спостережень», художньо-наукові спостереження («Як розквітає квітка», «Прокидаються бруньки», «Коли газон стає красивим?»), метод випереджання (передбачування) подій («Чарівні перетворення бабки, метелика», «Зернячко впало у землю») та ін.

Сутність позиції педагога полягає, насамперед, у: підтримці та заохочуванні спроб дитини по-своєму трактувати смисли епізодів, подій, явищ середовища з позицій наукового знання та мистецтва; у спільних з дитиною діях, спрямованих на розкриття смислу дослідів, експериментів, спостережень та творчого процесу людини мистецтва; створенні умов (ситуацій), які потребують від дітей спілкування «мовою науки та мистецтва»; активному та адекватному користуванню обома «мовами» та умінням зацікавити цим батьків; умінні сполучати методи науки (спостереження, обстеження, аналіз-синтез, дослід, експеримент) та методи мистецтва (спостереження, замилювання, метод аналогій-асоціацій, імпровізацій, перетворень) в педагогічному супроводженні дитини.

Висновки. Сучасного вихователя характеризує уміння розкрити дитині філософські смисли утворення та існування світу і людини, краси і творчості, щастя і любові, допомогти кожному

малюку усвідомити сутність власного «Я у світі», знайти сферу ефективного самовираження.

Цілісна картина світу у свідомості дитини формується не шляхом поєднання «наукової» та «художньої». Також вона не є «сумою різних «картин», як не є результатом паралельного розвитку обох півкуль головного мозку. Сенса педагогічної технології, яка несе у собі елементи STREAM-освіти, полягає в опануванні дитиною філософського способу пізнання світу та себе у ньому.

Інтеграція методів науки та мистецтва надає процесу пізнання усвідомленого характеру, емоційної забарвленості, інтелектуальної смислопошукової спрямованості діяльності дитини. В умовах інтеграції дитина не лише навчається у різних способах пізнати світ, але й знаходить простір для власної активності, самовираження та реалізації власного потенціалу у науці та мистецтві, можливість розвивати особистісні якості, здібності, таланти, яких потребуватиме у майбутньому соціумі.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Затверджений наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 615 від 22.05.2012 р. // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Дронова О.О., Марценішева Н.Т., Бутовська Л.Л., Ковальова О. Сприймати світ як учні та митці // О.О. Дронова, Н.Т. Марценішева, Л.Л. Бутовська, О. Ковальова / Дошкільне виховання: щомісячний науково-методичний журнал МОН України для педагогів та батьків. – № 3(871), березень. – 2014. – С. 6-11.
3. Игнатенко Н.Я. Математика и искусство: Научно-популярное издание. / Н.Я. Игнатенко. – К.: Пед. преса, 2004. – 215 с.
4. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О.Л. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
5. Стеценко І. Фрактали: математика, мистецтво, винахідництво Впроваджуємо STREAM-освіту / І. Стеценко // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 8-9.

Дронова О.О., Нестерова Э.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ИСКУССТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье представлены теоретические, практические и методические результаты исследования возможностей интеграции науки и искусства в педагогической технологии художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста через использование элементов STREAM-образования. Авторы обосновывают актуальность поставленной проблемы, целесообразность интеграции науки и искусства в формировании научной и художественной картин мира на пути ребенка к целостному мировосприятию. Содержание статьи раскрывает сущность понятий «художественная картина мира», «научная картина мира» и особенности разработки педагогической технологии на принципах интеграции с использованием таких элементов STREAM-образования, как исследовательская, проектировочная деятельность ребенка; искусство (архитектура, дизайн, скульптура, живопись) и самовыражение ребенка в разных видах и формах образотворения. Авторы предлагают методические рекомендации практическим работникам сферы дошкольного образования.

Ключевые слова: интеграция, наука, искусство, STREAM-образование, художественно-эстетическое развитие, художественная и научная картина мира, дошкольник, педагогическая технология.

Dronova O.O., Nesterova E.A.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

INTEGRATION OF SCIENCE AND ART IN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ART-AESTHETIC DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS

Summary

The article presents the theoretical, practical and methodic results of the investigation of the possibilities of using the elements of STREAM-education in the pedagogical work with preschoolers. The authors prove the relevance of the given problem, reasonability of integration of science and art while forming of the scientific and art world pictures on the way of the child to the integral world view. The plot of the article uncovers the essence of the notions «art picture of the world» and «scientific picture of the world», peculiarities of the development of pedagogical technology based on the principles of integration using such elements of STREAM-education as science and research, projecting activities of the child; art (architecture, design, sculpture, painting) and self-expression of the child in different types and forms of image-creation. The authors offer some methodic recommendations to the practical workers of the sphere of preschool education.

Keywords: integration, scientific, art, STREAM-education, art-aesthetic development, art and scientific pictures of world, preschooler, pedagogical technology.

ПРОБЛЕМА ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ТЕОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Іванчук С.А., Бонзарєва Н.С.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

Стаття присвячена актуальній проблемі дошкільної освіти на сучасному етапі – економічному вихованню дітей дошкільного віку. Економічне навчання і виховання реалізуються у всіх ланках освіти, проте первинною з них є дошкільна освіта, коли закладаються основи економічних знань, формується первинний економічний досвід. Автором здійснено спробу проаналізувати роботи вчених та педагогів-практиків, що розглядали питання економічного виховання підростаючого покоління. На зазначеній основі окреслені компоненти економічного виховання: когнітивний, моральний, діяльнісний. Виокремлено важливі особистісні якості, як-от: працелюбність, відповідальність, заощадливість, бережливість, економність тощо.

Ключові слова: економічне виховання, економічна освіта, економічні знання, економічна соціалізація, діти дошкільного віку, дошкільна педагогіка.

Постановка проблеми. Процеси економічних, політичних та соціокультурних перетворень у державі набувають все більшої динамічності. Це зумовлює необхідність виховання підростаючого покоління на засадах підприємливості та конкурентоспроможності, адекватної системи цінностей. Все більшого значення набуває розвиток у дітей таких особистісних якостей, як-от: працелюбність, відповідальність, організованість, охайність, заощадливість тощо. Для вирішення означеної проблеми на сучасному етапі необхідний подальший розвиток економічної освіти, пошук шляхів вирішення нових завдань, що виникають у сфері економічного навчання та виховання на різних ланках освіти. Первинною ланкою економічного виховання дослідники визначають дошкільний вік. Питання економічного виховання дітей на етапі дошкільного дитинства розглядали у своїх працях зарубіжні та вітчизняні вчені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії дошкільної педагогіки економічне виховання вивчається в контексті вирішення завдань морального та трудового виховання. Про це свідчать студії науковців (О. Дибіна, Р. Жуковська, Л. Загик, С. Козлова, Ю. Лелюк, В. Логінова, Т. Маркова, В. Нечаєва, Е. Радина). Починаючи з XIX століття, увагу дослідників (Дж. Брунер, К. Гудмен, Р. Саттон та ін.) привертало питання сприймання дітьми монет, їхнє ставлення до кишенькових грошей (В. Зелізер, П. Плинер, Д. Фридман та ін.), формування в них економічних уявлень (С. Джонес, Г. Маршал, М. Сигал, А. Фенем та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Провідними завданнями економічного виховання є: забезпечення можливості виховання в дошкільників корисних економічних знань (у межах життєвого досвіду), зокрема ціннісного ставлення до соціальних ситуацій, явищ в економічній сфері, формування вміння використовувати доречно набутий економічний досвід в ігровій, трудовій, побутових ситуаціях, знаходити та використовувати необхідну інформацію. Важливим завданням є усвідомлення дитиною власних знань та вмінь для прийняття самостійних рішень, пов'язаних із життєвою реальністю. У цьому зв'язку набуває свого значення економічна вихованість як результат економічного ви-

ховання дітей. Аналіз досліджень виявив, що ця проблема не була предметом спеціального наукового пошуку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення змісту та принципів економічного виховання з дошкільного дитинства шляхом аналізу праць філософів, соціологів, видатних педагогів та психологів, які досліджували проблеми економічного виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. І. Сасова – один із авторів концепції неперервної економічної освіти молоді, – зазначала, що економічна освіта насамперед ґрунтується на емоційно-образному сприйнятті. Таке сприйняття характерне для дітей старшого дошкільного віку, тому саме з нього необхідно починати формування уявлень про потреби, можливості їх реалізації, елементарні економічні знання, уміння та навички. У своєму дослідженні щодо виховання ощадливості у дітей середнього дошкільного віку, П. Абдулвагбова експериментально довела, що у процесі не регламентованої діяльності можна сформувати ощадливе ставлення до речей уже в дітей п'ятого року життя.

Вивчення проблеми економічного виховання в умовах дитячого садка провела Р. Жуковська. Пошук методів та прийомів формування ощадливості дитини здійснено в умовах тісної взаємодії з батьками вихованців. При цьому розглядається необхідність виховувати в дітей вміння зберігати потрібні речі для себе й для інших в умовах трудового виховання, приучення до порядку, виховання відповідальності за збереження речей. Автори Т. Богдан, Н. Найдьон наголошують на важливості формування в дітей дошкільного віку елементарного економічного досвіду, який потім стане базою для подальшої успішної соціалізації та економічного виховання особистості. Основним видом набуття елементарного економічного досвіду вчена визначає гру. У зв'язку із цим завдання економічної освіти вирішується засобами ігрової діяльності, ігрових прийомів, за допомогою яких закладаються основи економічного образу мислення в дитини дошкільного віку, пізнання нею власного «Я» у великому світі економічних цінностей.

Питанням формування первинних економічних знань дітей дошкільного віку та визначення змісту економічної освіти в дошкільному закладі присвячено праці Л. Галкіної, О. Дибіної, Є. Ку-

рак, А. Смоленцевої, Г. Шатової та ін. Зауважимо, що науково обґрунтовані закономірності, зміст, форми та методи формування економічних знань у старших дошкільників найбільш змістовно описано Л. Галкіною. У своєму дослідженні автор розкриває умови, які забезпечують успішне засвоєння елементарних економічних знань, як-от: 1) системно-діяльнісний підхід; 2) побудова педагогічного процесу на основі спеціально розробленої системи, яка поєднує мету, зміст, форми та методи навчання на засадах взаємодії за типом педагог – дитина – батьки; 3) створення економічної предметно-просторової розвивальної середовища; 4) технологія навчання дітей елементарним економічним знанням на етапах (емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий).

Найбільш важливим завданням економічної освіти автор підкреслює формування моральних якостей дитини, як-от: працездатність, відповідальність, практичність, доброзичливість, бережливість, економність, діловитість, поважне ставлення до людей праці.

Є. Курак розглядала заняття з формування основ економічної культури як основну діяльність старших дошкільників. При цьому робила акценти саме на те, що вказані заняття повинні носити інтегрований характер. Таким чином ознайомлення дітей з основами економіки відбувається в тісному зв'язку із звичними для розкладу дошкільного навчального закладу заняттями [4].

В Україні питання економічного виховання дітей дошкільного віку досліджували Н. Беляєва, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошея, Ю. Лелюк, А. Сазонова. Аналізуючи дисертаційні роботи з проблеми економічного виховання дошкільників, можна виявити кілька підходів до цієї проблеми. Так, Н. Беляєва обґрунтувала можливість економічного виховання дітей 6-7 років в умовах дошкільного навчального закладу на засадах системного, аксіологічного та діяльнісного підходів. Успішність економічного виховання дошкільників, на її думку, спирається на надання початкових уявлень про економічні явища, поступове цілеспрямоване залучення дітей до моральних цінностей суспільства. Авторка визначає поняття економічне виховання як педагогічний процес, спрямований на формування морально-економічних якостей особистості: бережливості, відповідальності, підприємництва, а також засвоєння знань про економічне життя людей, зорієнтоване на ціннісні настанови [1].

Комплексний підхід до процесу економічного виховання висвітлено А. Сазоною. У науковому дослідженні, присвяченому формуванню первинного економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку, пріоритет надано ігровій діяльності. Обґрунтовуючи поетапну систему ігор економічної спрямованості, учена пропонує поступове впровадження різних видів ігор для кожного з етапів формування первинного економічного досвіду дітей. Так, дидактичні ігри, що сприяють формуванню елементарних економічних понять, упроваджуються на першому етапі роботи й поступово доповнюються ситуативними, сюжетно-рольовими іграми, які спрямовані на засвоєння типових засобів розв'язання життєвих економічних завдань. Методичною знахідкою досліджен-

ня вважаємо використання ігор-стратегій для збагачення досвіду дій дітей у різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

За Н. Івановою, важливими категоріями економічного виховання дошкільників є бережливість, відповідальність, винахідливість. Так, бережливість як якість максимально ілюструє інтеграційне поєднання економічного та морального компонентів виховання. Вона має своє вираження у збереженні особистого, суспільного майна, економічному використанні ресурсів та матеріалів; у позитивному ставленні до речей, природи, результатів власної праці та праці інших людей. Дослідження Р. Жуковської доводять важливість виховання в дітей бережливості. Авторка розглядала цю проблему в моральному та економічному аспектах виховання, звертала увагу на те, як діти ставляться до особистих речей та суспільного майна. Р. Жуковська довела, що формуванню бережливості сприяють знання про речі як результат діяльності людей праці, про особистісні якості працівника [2].

Зазначимо, що відповідальність як якість має моральний початок, відтворює здібності дитини відповідати за власні вчинки та поширюється на соціальну сферу діяльності особистості. Відповідальність формується як результат вимог до особистості. Усвідомлені вимоги перетворюються на внутрішню мотивацію поведінки дитини. Так, Н. Кривошея підкреслювала, що у старшому дошкільному віці діти починають виділяти себе в трудовій діяльності в системі взаємин. На її думку, вирішення проблеми економічного виховання дошкільників слід розглядати як завдання трудового та морального виховання. До важливих категорій економічного виховання можна віднести вміння налагоджувати та зберігати взаємини. На думку Ю. Лелюк, економічне мислення потрібно формувати саме з дошкільного віку, адже всі будуть членами суспільства: відповідно споживачами або виробниками, роботодавцями або найманими працівниками, інвесторами або лише тими, хто збирає гроші. Дослідниця аналізує досвід дошкільної економічної освіти за кордоном. У Швеції ставиться акцент на вихованні розумного споживача (дітей вчать не витратити гроші на цукерки, а харчуватися корисною і здоровою їжею: фруктами, овочами, вчать готувати з них салати). На спеціальних заняттях дітей вчать бережливому ставленню до одягу і взуття, що дозволяє економити сімейний бюджет. Дошкільна економічна освіта в Японії починається з екскурсії на фабрику, на біржу праці, в банк, де дітей знайомлять із працею дорослих людей [5]. Для створення позитивного ставлення та звички до праці найважливіше значення, на думку Е. Радіної, має приклад дорослого.

Система виховних впливів щодо економічного виховання має бути зорієнтована на сучасні вимоги, актуальний рівень майбутнього (проектованого) розвитку економіки, урахувати (проектовані або майбутні) потреби особистості в суспільстві.

Економічне виховання дітей дошкільного віку включає три взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти. А саме: когнітивний, моральний, діяльнісний. Перший із них зорієнтовано на забезпечення дітей елементарними економічними зна-

ннями та усвідомлення їхньої цінності. Моральний компонент передбачає формування ціннісних уявлень про працю, природу, родину, внутрішніх мотивів до дії, переконань, розвиток моральних якостей (працелюбність, відповідальність тощо).

У свою чергу, діяльнісний компонент економічного виховання базується на набутті досвіду моральної поведінки, дотримання морально-етичних норм та правил, прояв моральних якостей у поведінці. У сучасній науково-педагогічній літературі приділено значну увагу проблемі економічного виховання саме в дошкільному віці. Підкреслює сучасність якісної економічної освіти особливий дієвий підхід до проблеми, коли діти набувають первинного досвіду елементарних економічних відносин і формується відповідальне ставлення до економіки. Знання та досвід, отримані під час знайомства з основами економіки в цей період, дозволяють дітям краще зрозуміти та адаптуватися в соціальному середовищі в будь-яких економічних умовах. У свою чергу, сформованість економічної компетенції дитини дозволить їй розібратися у складних економічних поняттях та набутти першого економічного досвіду. Так, Н. Дудник розглядає елементи початкової економічної освіти дітей як мікрочинник їхньої соціалізації, що має значний вплив на становлення особистості дитини, формує її ставлення до матеріальних і духовних цінностей суспільства. Згодні з такою думкою і також вважаємо створення економічного мікросередовища для набуття певного досвіду важливою місією освіти (зокрема й дошкільної освіти). Формування економічних знань особистості на етапі дошкільного дитинства є важливим напрямом виховання, який допоможе дитині стати самостійною, соціально адаптованою, зорієнтованою в економічних явищах, успішною в конкурентних умовах сьогодення.

Підтвердження означеної думки знаходимо в багатьох сучасних дослідженнях учених А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Є. Курак, А. Смоленцева, А. Шатова, які свідчать про необхідність упровадження економічної освіти як інструменту соціалізації дитини в умовах стрімкого реформування України. Проблеми економічної соціалізації дітей підкреслювала А. Шатова. Авторка наголошує на негативних аспектах нехтування такої роботи у вихованні дітей, наводить приклади негативних проявів у поведінці дітей із неформованою економічною соціалізацією – безгосподарністю, неохайністю, байдужістю до речей, книг, іграшок, матеріалів для ігор і занять; прояви нерозумних та невиправданих потреб, порушений процес формування ціннісних орієнтацій.

Вчені Н. Грама та Г. Грама пропонують новий вид пізнання дитиною економічної соціалізації – входження дошкільника у віртуальний світ (онлайн-ігри). Основа цієї технології – обмін віртуальними благами. Оцінюючи корисність того чи того віртуального блага більшість користувачів задовольняється процесом гри, водночас є користувачі, які у віртуальній економіці працюють, а не відпочивають [7].

Проте більшість дослідників (Т. Грасс, Н. Дудник, Н. Кривошея, Т. Подкаминська, І. Ярита та ін.) як один із інститутів економічної соціалізації особистості визначають сім'ю, наголошують на необхідності пошуку та обґрунтування

ефективних форм взаємодії дошкільного закладу і сім'ї в плані економічного виховання дітей дошкільного віку. Так, Н. Дудник зазначає, що досвід економічних знань, які діти отримали в родині, закріплюється в іграх у дошкільному закладі. Проте більшість сучасних батьків припускаються помилок в економічному вихованні дітей через нестачу психолого-педагогічних знань, обирають малоефективні способи й форми передання молодому поколінню економічного досвіду.

Дослідниця Т. Подкаминська визначає завдання залучення батьків до роботи в дошкільному закладі з економічного виховання дітей дошкільного віку. Серед них: розвиток ініціативи батьків щодо спільного вирішення проблем економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, поєднання родинного й суспільного виховання, виховання культури спілкування батьків із педагогами. Авторка підкреслює, що забезпечення системного підходу до технології соціального партнерства перетворює взаємодію вихователів із батьками на творчий процес, впливає на стиль спілкування батьків із дітьми, розуміння ними інтересів, потреб і можливостей власної дитини [6].

На думку Н. Кривошеї, ціннісні орієнтації дітей закладаються в сім'ї, тому робота, спрямована на виховання економічних якостей і навичок у практичній діяльності, має відбуватися із обов'язковим залученням батьків. У сім'ї процес економічного виховання розпочинається, оскільки відбувається повсякденний облік доходу і витрат, аналіз раціональності використання грошей, бережливе ставлення до продуктів харчування, бережливе ставлення до того, що створене людиною. Але слід урахувати, що ціннісні орієнтації сімей нетотожні, тому необхідний грамотний педагогічний вплив, що сприятиме усвідомленню батьками різних життєвих фактів і явищ економічної галузі [3].

Аналіз праць Т. Бабицької показав, що в сучасних умовах сім'я є чинником економічної соціалізації дитини. Учена підкреслює, що сімейна економіка має велике значення та є первинним середовищем, що впливає на економічну поведінку особистості. Для дитини в будь-яких матеріальних умовах родина є засобом забезпечення життєвого досвіду та захисту. І. Ярита погоджується з тим, що в основу вивчення економіки з дітьми має бути покладено родинну економіку, оскільки вона дозволяє ознайомити дітей з економічними категоріями на прикладі родини й показати їхню роль в економічних стосунках сім'ї. Для цього вчена радить використовувати такі форми роботи педагога з батьками, як проведення тематичних батьківських зборів із питань економічного виховання дітей, залучення їх до спільної з дітьми економічної діяльності в дошкільному закладі [9].

Деякі аспекти взаємодії дошкільного закладу й сім'ї з економічного виховання дітей дошкільного віку дослідники розглядали в контексті трудового (Р. Буре, Н. Грама, В. Логінова, В. Нечаєва та ін.) та екологічного виховання (Н. Кот, О. Суровцева та ін.), оскільки виховання бережливості, заощадливості, навичок раціональної споживчої поведінки має ґрунтуватися на повазі до предметного й соціального довкілля, до навколишнього природного середовища. Так, у дослідженнях

О. Суровцевої, присвячених організації співпраці дошкільного закладу й сім'ї з метою екологічного виховання дітей, визначено ефективні для цього форми роботи. Серед них: анкетування з метою виявлення в батьків знань з означеної проблеми; батьківські збори; консультації з питань до теми; практичні заняття для ознайомлення батьків зі способами організації роботи вдома (як різновид консультацій); дні відкритих дверей (протягом дня батьки можуть спостерігати проведення тих чи тих режимних моментів у дошкільному закладі за цим напрямом роботи), інформаційний ілюстративний матеріал; спільна діяльність батьків і дітей (доручення в природі, «домашні завдання»); проведення екологічних лекторіїв для батьків, тематичних виставок, акцій та операцій [8].

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що зміст економічного виховання дошкільників є досить складним та багатоаспектним. Розуміючи економічне виховання як процес формування економічного мислення, розвитку ділових якостей, громадської активності, підприємництва, бачимо, що таке розуміння стосується категорії дітей дошкільного віку. Водночас, згідно з віковими особливостями дітей старшого дошкільного віку, їхнього психічного розвитку, економічне виховання може бути сходинкою до формування початкових уявлень про моральні засади економічного буття: чесність, надійність об'цяного, ввічливість, повага до партнера, споживача. Саме на моральних засадах базується поведінка майбутнього споживача, підприємця, бізнесмена.

Список літератури:

1. Беляева Н. Л. Экономика в детском саду: программа экономического воспитания детей 6-7 лет / Н. Л. Беляева; Набережночелнинский гос. пед. ин-т. – Набережные Челны, 2007. – 50 с.
2. Жуковская Р. Й. Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественному достоянию / Р. Й. Жуковская // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / под ред. Н. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1968. – С. 205-262.
3. Кривошея Н. Б. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых как средство первоначального экономического воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кривошея Неля Борисовна; Славян. гос. пед. ун-т. – Славянск, 1996. – 216 с.
4. Курак Е. А. Экономическое воспитание дошкольников / Е. А. Курак. – М.: Сфера, 2002. – 80 с.
5. Лелюк Ю. М. Сучасні проблеми дошкільної економічної освіти в Україні / Ю. М. Лелюк // Економічна освіта: проблеми і перспективи: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. – Черкаси, 2001. – С. 63-66.
6. Подкаминська Т. В. Економічне виховання старших дошкільників / Т. В. Подкаминська // Наша шк. – 2011. – № 6. – С. 6-9.
7. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: монографія / за заг. ред. А. М. Богущ. – Одеса: Букаєв В. В., 2013. – С. 197-224.
8. Суровцева О. К. Співпраця батьків та дошкільного закладу в екологічному вихованні дітей / О. К. Суровцева // Пед. пошук. – 2011. – № 1(69). – С. 74-77.
9. Ярита І. І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят / І. І. Ярита // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2012. – № 22(257), ч. 4. – С. 99-105.

Иванчук С.А., Бонзарева Н.С.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме дошкольного образования на современном этапе – экономическому воспитанию детей дошкольного возраста. Экономическое обучение и воспитание реализуются во всех звеньях образования, однако первичной из них является дошкольное образование, когда закладываются основы экономических знаний, формируется первичный экономический опыт. Автором предпринята попытка проанализировать работы ученых и педагогов-практиков, которые рассматривали вопросы экономического воспитания подрастающего поколения. На указанной основе определены компоненты экономического воспитания: когнитивный, моральный, деятельностный. Выделены важные личностные качества: трудолюбие, ответственность, бережливость, экономность и т.д.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическое образование, экономические знания, экономическая социализация, дошкольная педагогика.

Ivanchuk S.A., Bonzareva N.S.
State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

THE PROBLEM OF ECONOMIC EDUCATION IN THEORY OF PRESCHOOL PEDAGOGY

Summary

The article is devoted to the actual problem of preschool education at the present stage – the economic upbringing of children of preschool age. Economic education and education are implemented at all levels of education, but the primary of them is pre-school education, when the foundations of economic knowledge are laid, the primary economic experience is formed. The author attempts to analyze the work of scientists and pedagogues-practitioners who considered the issues of economic upbringing of the younger generation. On the above mentioned basis, the components of economic education are outlined: cognitive, moral, activity. The important personal qualities are highlighted, such as hard work, responsibility, saving, thrift, economy, etc.

Keywords: economic education, economic education, economic knowledge, economic socialization, children of preschool age, preschool pedagogy.

УДК 373.2.016:502/504

ЕКОСИСТЕМНИЙ ПІДХІД В ОЗНАЙОМЛЕННІ З ПРИРОДОЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Крайнова Л.В.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

Стаття містить обґрунтування психолого-педагогічних засад ознайомлення дошкільників з екологічними системами рідного краю. Надано аналіз поняття «екосистемний підхід». Визначено зміст та послідовність його реалізації у навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Експериментальна система розроблена на основі ознайомлення дітей з морською екосистемою. Пропонуються результативні методи роботи з дітьми.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна система, екосистемний підхід, екологічне виховання, рідний край.

Актуальність проблеми дослідження полягає у необхідності реагувати на вкрай загрозливу екологічну ситуацію в Україні і у Донецькому регіоні зокрема дослідженням можливих шляхів розв'язання проблеми. Від екологічної кризи потерпають і природні осередки, і сільськогосподарські угіддя, і територія населених пунктів, і водні біоценози, а все це разом погіршує стан здоров'я людей, лишає суспільство багатьох перспектив нормального розвитку у майбутньому. Аналіз причин екологічної кризи приводить учених до думки про необхідність підвищувати рівень екологічної культури громадян. Приблизно із середини ХХ століття збільшився розрив між культурою природничо-науковою та гуманітарною. Саме гуманітарна культура здатна подолати протиріччя між космічною могутністю людини та її локальним егоїстичним споживачьким мисленням. Це можливо за умов змістового наповнення гуманітарної сфери екологічними смислами. Формування культури поведінки на основі природозахисного мислення має важливе значення для майбутнього.

Провідною тенденцією у сучасній науці є екологізація природничо-наукового та гуманітарного пізнання. Це пов'язано з необхідністю подолати

конфлікт між пізнавальною та перетворювальною діяльністю людини. Наукові досягнення, що людство має на цей час, надають можливість досягнути гармонії з природою. Але для реалізації цієї можливості потрібна воля не тільки урядів більшості країн. Потрібна воля і свідомо мотивована людей у глобальному масштабі, сформованість глобальної екологічної свідомості. Без екологізації освіти це неможливо, адже від людини залежить, як скористатися цими новими знаннями. Як змотивувати людину на екологічну спрямованість будь-якої діяльності – не просте завдання сучасної педагогіки (Н. Мамедов, А. Ніязова [6]).

Екологічна освіта та виховання починається у дитинстві і продовжується усе життя. У цьому процесі особливого значення набуває екологічна освіта на етапі дошкільного дитинства. Педагогічна наука все більшу увагу приділяє екологічному вихованню, яке передбачає формування у дітей свідомого розуміння проблеми взаємодії людини та природи і відрізняється від традиційного ознайомлення дошкільників з природою. Ця комплексна та багатопланова проблема розглядається багатьма педагогами та екологами у наш час. Однак її актуальність залишається великою на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми свідчить, що в наш час педагогічна наука інтенсифікувала активний пошук розв'язання невирішених проблем екологічної освіти. Багато науковців-педагогів займалися проблемою екологічної освіти дитини-дошкільника, такі як: Г. Бєленька, Г. Білявський, Н. Горопаха, Л. Сторенков, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, І. Трубник, З. Плохій, М. Роганова та інші. З точки зору сучасної науки, екологічне виховання дошкільників – це ознайомлення дітей з природою, що спирається на основоположні ідеї і поняття екології [2; 5; 6; 8].

Метою даної публікації є визначення поняття екосистемного підходу та розкриття його можливостей у процесі ознайомлення дітей дошкільного віку з природою рідного краю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не можна уявити здійснення екологічної освіти дітей без ознайомлення з природою рідного краю. Природа усюди, де б ми не були, надає можливості для її пізнання, спілкування з нею. Саме природа рідного краю створює найкращі умови для особистісного розвитку дитини. В той же час у масовій практиці ознайомлення з природою мають місце проблеми і недоліки, що достатньо поширені з різних об'єктивних та суб'єктивних причин та пояснюють незадовільний рівень екологічної вихованості дітей. Необхідно пізнавати природу зсередини, при максимальному наближенні до неї. А на практиці навіть потенційні можливості добре озелененої ділянки дошкільного закладу не використовуються повноцінно. Екскурсії у природу рідного краю застосовуються обмежено, вихователі, вчителі бояться перебувати з дітьми у природі, бо відчувають, і не дарма, небезпеки такого перебування. Існують труднощі організації цих заходів. Але відсутність повноцінних, систематичних контактів з природою унеможливорює високу якість екологічної освіти, так як опосередковані методи не відповідають природі дитини-дошкільника і не можуть замінити безпосереднє спілкування з життям природного світу. Великою проблемою є повноцінне залучення батьків дітей дошкільного віку до розширення життєвого простору дітей. Як свідчить обстеження ставлення батьків до організації прогулянок з дітьми у вихідні дні та ознайомлення з природою та культурною спадщиною під час відпустки, почасти втрачені традиції сімейного дозвілля, спрямованого на пізнавальний розвиток дітей, на спільні переживання нових відкриттів на стежках рідного краю.

Природа будь-якої місцевості містить у собі важливі для пізнання дітей екосистеми: ліс, лука, водойми. Ознайомлення з цими природними осередками надає можливість проникнутися багатограними зв'язками між середовищем мешкання, рослинами, тваринами, між природою і людьми. Дитина вже з дошкільного віку здатна не лише милуватися довкіллям, не тільки знати, хто живе у лісі, на лузі, у водоймі, але в ній вже у дошкільному віці буде розвиватися здатність природоохоронного, екологічного сприймання довкілля і поведінки у ньому. Вихована у близькості з природою рідного краю дитина у майбутньому не захоче втрачати зв'язки з рідною землею, а, можливо, у її житті буде домінувати прагнення своєю працею прославити свій рідний край.

В наш час у педагогіці та її галузях відбуваються складні системні зміни, пов'язані з визнанням багатомірності педагогічної реальності. Тому спостерігається співіснування різних парадигм і підходів. У дошкільній педагогіці домінує особистісно-орієнтований підхід, у методиці екологічного виховання останнім часом обґрунтовується проєкологічний підхід. Традиційно в ознайомленні з природою втілюється краєзнавчий підхід. Навряд чи маємо відмовитися від їхнього врахування у своєму дослідженні. Та вважаємо за доцільне стверджувати, що успішним екологічне виховання може бути на основі екосистемного підходу.

Не зважаючи на численні напрацювання з проблем екологічної освіти, саме вихователі дошкільних установ розробляють шляхи втілення завдань освіти у практику ознайомлення з природою рідного краю з урахуванням місцевих особливостей. Кожна місцевість має власні особливі біоценози. Тому необхідно розробити і експериментально довести певну послідовність, алгоритм цієї роботи, що буде важливим для практики.

У сучасних дослідженнях (С. Дерябо, В. Ясвін та ін.) знаходимо підтвердження того, що старший дошкільний вік є важливим періодом для розвитку особистості дитини та формування в неї екологічної свідомості. З такою думкою вчених погоджується психолог А. Львовичкіна. Вона зазначає, що у старшому дошкільному віці з'являються передумови для формування когнітивного компоненту екологічної свідомості. Що стосується емотивного та поведінкового компонентів, то їх доцільно формувати у безпосередній діяльності під час екскурсій рідним краєм та заходів, спрямованих на екологічне облаштування довкілля [4].

Дослідниками була доведена можливість за-своєння дітьми дошкільного віку різних систем природничих знань. Так дослідження В. Арсєнтьєвої свідчать, що у старших дошкільників можна сформувати таке екологічне поняття як біоценоз. Їхні інтелектуальні можливості дозволяють зрозуміти достатньо складні об'єктивно представлені у природі залежності, виділяти окремі прояви у загальному ланцюжку біоценологічних зв'язків. Важливо при цьому обирати такі методи навчання, що дозволяють наочно продемонструвати закон існування живих істот в тій чи іншій екосистемі [3].

Ознайомлення з рідною природою являє собою певну систему. Тим більше, що вона, природа, постає перед нами у вигляді різних притаманних даним природним умовам екологічних систем. Зупинимось на характеристиці терміну «екосистемний підхід». Екосистемний підхід у природничих науках висуває на перший план спільність організації всіх угруповань, незалежно від місця проживання і систематичного положення організмів, що входять до них. Це підтверджується простим порівнянням водної та наземної екосистем. При різкому розходженні в середовищі існування і в видах, що утворюють систему, тут чітко проглядається подібність структури і функціональних одиниць двох екосистем.

Поняття «екосистема» застосовується до природних об'єктів різної складності та розмірів. Море чи невеликий ставок, ліс чи частина бере-

зового гаю. Термін «екосистема» ввів англійський фітоцинолог А. Тенслі (1935 р.). Часто терміни «екосистема» та «біогеоценоз» вживають як синоніми [7]. Екологія як наука розглядає екологічні системи, ланки та елементи яких знаходяться у тісній взаємодії та взаємозалежності, тобто в її основі лежить системна концепція. У відповідності із системною концепцією, весь світ, що нас оточує, матеріальний та нематеріальний, являє собою систему, що складається з множини систем різного порядку та зв'язків між ними. Системна парадигма домінує і в сучасній науці.

Погоджуємося з думками науковців (Г. Морозової, Р. Новикової та ін.), в дослідженнях яких обґрунтовується поняття «екологічний підхід», про те, що в основу цього підходу покладено системно-екологічне бачення світу людиною [5]. Екосистемний підхід в ознайомленні дітей з рідним краєм полягає в ознайомленні дітей з природою рідного краю, як з екосистемою, точніше, з екосистемами, які у ньому мають місце.

Таким чином, саме природа, яка являє собою екосистему, підказує у педагогічній діяльності щодо здійснення екологічної освіти керуватися саме екосистемним підходом. Зупинимося на особливостях здійснення екосистемного підходу в системі екологічної освіти дітей дошкільного віку.

Дитина дошкільного віку знайомиться зі світом природи, безпосередньо спостерігаючи її або через практичну діяльність під час прогулянок. Опосередковані способи пізнання природи (книги, картини, кіно, телебачення) розширюють кругозір маленької дитини, проте чинять менший виховний вплив. Безпосереднє ж спілкування з природою насичує емоційне сприйняття дитини яскравими враженнями. Дитина знайомиться з природою на рівні цілісного організму. Предметом її сприйняття та діяльності стають насамперед окремі рослини, тварини, способи їх функціонування. Предметом пізнання є зв'язок об'єктів живої природи з зовнішнім середовищем: рослини корінням проростають у землю, тварини переміщуються у просторі, поїдають їжу та ін. Дошкільники можуть стикатися із діяльністю людини, що перетворює середовище: її праця забезпечує можливість існування домашніх тварин, диких тварин, що з тих чи інших причин знайшли притулок у людини, кімнатних рослин та інших культур, спеціально вирощуваних для потреб людей. У ряді випадків, особливо у сільській місцевості, діти можуть спостерігати природні співтовариства: ставок, болото, луг тощо. Таким чином, вихідною одиницею живої природи, що найбільшою мірою відповідає специфіці та пізнавальним можливостям дошкільників, є конкретний предмет живої природи. В ролі цієї одиниці найчастіше виступає цілісний рослинний або тваринний організм (дерево, горобець, собака та ін.). Але і окремі частини (плід, листочок, квітка тощо) або цілісний організм в єдності із середовищем (рослина в горщику, акваріум з рибами), якщо їх габарити і форма створюють враження закінченого предмета, який так чи інакше можна використовувати у діяльності, сприймаються дошкільниками як одиниця живої природи. Таким чином, окремий природний об'єкт, що стоїть у центрі уваги дитини, може служити вихідною ланкою для дидактичного аналізу екологічних фактів [4].

«Єдність організму з навколишнім середовищем, – пише В. Афанасьєв, – з необхідністю впливає з самої сутності життя, якому притаманний живий обмін речовин. Із одного боку, будучи частиною природи, організм являє собою складну цілісну систему, яка в кожному даний момент часу врівноважується із зовнішніми силами середовища; з іншого боку, тільки завдяки цьому врівноваженню, постійному зв'язку із середовищем організм і здатний існувати як цілісна система» [1, с. 370-371].

Ознайомлення з біоценозами може виявитися корисним для формування вже з дошкільного віку екологічної спрямованості мислення. Однією з ланок може бути взаємовідношення хижаків і жертви, знайоме дітям по казкам з раннього віку. Майже в будь-якому біотичному співтоваристві є тварини, які живляться рослинами, і тварини, які живляться іншими тваринами. При оптимальному стані екосистеми чисельність тих і інших перебуває у певній рівновазі, а взаємини хижаків і жертви є необхідним фактором для збереження рівноваги. Такі наочні способи захисту від хижаків, як втеча, маскування, залякування, використання твердих або колючих покривів, – цікавий матеріал для ознайомлення дошкільників та формування у них уявлень про деякі найважливіші екологічні зв'язки у природі, про форми пристосованості живих істот до середовища мешкання.

Іншими фактами, придатними для ознайомлення з ними дошкільників, є деякі харчові ланцюги, існуючі в біоценозах, доступних спостереженню дітей. Прикладом такого харчового ланцюжка може бути наступний: температурні умови навколишнього середовища (повітря, ґрунту), стан рослин, ступінь активності комах, наявність або відсутність перелітних птахів. У багатьох випадках процедура взаємозв'язку живого організму з умовами життя знаходить добре видимі зовнішні ознаки, що робить її доступною спостереженню і пізнанню дошкільників.

У дослідженні було змодельовано зміст та послідовність ознайомлення дітей з екосистемою на матеріалі екосистеми українського узбережжя Азовського моря.

Експериментальна система роботи дозволила сформувати уявлення про те, що рідний край представлений різними природними осередками (екосистемами). Серед цих екосистем велике значення має море, яке впливає на природні умови всього краю, особливості флори і фауни, життєдіяльність і працю людей.

Система ознайомлення з екосистемою містила такі елементи:

- прогулянки берегом моря, формування уявлення про море, його розміри, милування морськими та прибережними краєвидами, з'ясування зовнішніх розбіжностей між двома екосистемами;

- формування уявлення про екосистему як «дім» для тих, хто в ній живе: які умови для життя у «морському» середовищі, хто в ньому мешкає, вивчення біотичних та абіотичних складників екосистеми, які властивості морської води, море та повітря, життя на дні морському, рослини, риби, молюски та інші жителі моря, їхні пристосування для життя у морській стихії, мешканці прибережної зони, їхній зв'язок з морем;

– море в житті людини (джерело важливих продуктів харчування, дослідження моря, морський транспорт, оздоровлення людей, джерело творчого натхнення та естетичного задоволення тощо).

Серед форм та методів, що виявилися найбільш результативними, можна зазначити наступні: прогулянки та екскурсії, пошуково-дослідницька діяльність, відео презентації, зображувальна діяльність, фотографування обраних дітьми об'єктів та краєвидів, моделювання, участь у проектах природоохоронного спрямування, екологічні свята («Свято моря»). Успішність роботи багато в чому залежала від участі батьків. Вони потребували спеціальної допомоги, тому було створено довідничок про Азовське море. Батьки разом з дітьми здійснювали подорожі вихідного дня, виконували домашні завдання, приймали участь у проектах, святах. Обґрунтування та апробація педагогічних умов ознайомлення дошкільників з екосистемами до-

зволили визначити найбільш результативні. Серед них: інтеграція краєзнавчого, екологічного та екосистемного підходу у роботі з дітьми; надання переваги безпосередньому спілкуванню з природою; можливість порівняння екологічної системи, що вивчається, з іншими; участь дітей в екологічних проектах та інших активних формах взаємодії з природою та природоохоронної діяльності; емоційне насичення пізнавальної діяльності у природі.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що успішно здійснювати екологічну освіту дошкільників можна тільки за умов ознайомлення з екологічною системою як організаційною основою життя на Землі. Ознайомлення з екологічними системами рідного краю вносить системність у формування екологічної свідомості та гуманного ставлення до всього живого, в організацію екологічно доцільної діяльності та формування екологічно мотивованої поведінки дошкільників.

Список літератури:

1. Афанасьев В.Г. Проблема целостности в философии и биологии / В.Г. Афанасьев. – М., 1964. – 416 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7.
3. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников / под ред. Л.Г. Нисканен. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Львовичкіна А.М. Екологічна психологія / А.М. Львовичкіна. – К.: Міленіум, 2003. – 656 с.
5. Лисенко Н.В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навчально-методичний посібник / Н.В. Лисенко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 352 с.
6. Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф. Основные научные подходы, используемые в решении экологических проблем // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1.
7. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С.Н. Николаева. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 336 с.
8. Одум Ю. Экология: в 2 т. / Ю. Одум: пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – Т. 1. – 328 с.
9. Плохий З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: методичний посібник / З.П. Плохий. – К.: Ред. жур. «Дошкільне виховання». – 2002. – 173 с.

Крайнова Л.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ЕКОСИСТЕМНИЙ ПОДХІД В ОЗНАКОМЛЕННІ С ПРИРОДОЮ ДІТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анотація

Стаття включає обґрунтування психолого-педагогічних основ ознайомлення дошкільників з екологічними системами рідного краю. Пропонується аналіз поняття «екосистемний підхід». Визначено зміст і послідовність його реалізації в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Експериментальна система розроблена на основі ознайомлення дітей з морською екосистемою. Пропонуються результативні методи роботи з дітьми.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна система, екосистемний підхід, екологічне виховання, рідний край.

Krainova L.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

ECOSYSTEM APPROACH IN INTRODUCING THE NATURE OF CHILDREN OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The substantiation of psychological and pedagogical bases of familiarization of preschool children with ecological systems of the native land is considered in the article. The analysis of the concept «ecosystem approach» is offered. The content and sequence of its implementation in the teaching and upbringing process of the preschool institution is determined. The experimental system is developed on the basis of familiarizing children with the marine ecosystem. Effective methods of working with children are suggested.

Keywords: ecological culture, ecological system, ecosystem approach, ecological education, native land.

УДК 378.147.III.001(045)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Кривошея Н.Б., Долман А.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглянуто особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутнього вчителя музики, яка забезпечується розвитком цілісної особистості в умовах освіти, спрямованої на духовність і культуру молоді. Доведено, що наукові знання в професійній діяльності майбутніх учителів мають загальний характер, частково проявляються в конкретних професійно-педагогічних діях і тому мають відносно самостійну форму існування. Автор приділяє значну увагу естетичному вихованню майбутніх учителів музики на засадах особистісно орієнтованого підходу. Дослідженням встановлено, що особистісно орієнтована педагогічна діяльність передбачає адаптацію загальної схеми до умов конкретної освітньої ситуації шляхом індивідуалізації стилю власної педагогічної діяльності. Автор зауважує, що методи контролю з урахуванням особистісно орієнтованого навчання потребують теоретичного обґрунтування.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, майбутні вчителі музики, особистісно орієнтований підхід, естетичне виховання.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою вдосконалення сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів є створення педагогічних умов і розроблення технологій, що дозволяють надати кожній особистості право вільного творчого саморозвитку і самореалізації у сфері естетичної культури, а також забезпечення безперервності і наступності освітньої системи упродовж життя. Педагогічний вплив на розвиток самосвідомості особистості, подолання традицій нівелювання індивідуальності в межах ідеологічних і політичних цінностей, представляється дослідникам, послідовникам особистісно орієнтованого підходу в освіті, Є. Бондаревській і С. Кульневич одним із важливих напрямків у подоланні причин посилення ролі масової культури в сучасному суспільстві, однією з яких є «формування ординарної особистості» [4, с. 129].

На вирішення актуальних завдань освіти і розвитку окремої особистості спрямовані сучасні наукові дослідження в галузі системи безперервної освіти, що визначається як «процес вдосконалення особистісного, громадського і професійного розвитку впродовж усього жит-

тєвого циклу індивідуума з метою підвищення якості життя як індивідуумів, так і колективів» [7, с. 11]. Аналіз сутнісно-змістової характеристики поняття «безперервна освіта», дозволив виокремити ряд ключових проблем, зокрема проблеми розвитку особистості. Правомірність цього положення обумовлена визнанням тотожності поняття «освіта» і «безперервність» як його атрибутивної характеристики, що означає, що адміністративні заходи організації єдиної системи безперервної освіти шляхом поєднання між собою всіх існуючих інституцій: дитячі садки, школа, вищі навчальні заклади, система підвищення кваліфікації – не можуть забезпечити рішення його сутнісних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим аспектам проблеми особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу до виховання дітей і молоді присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів: О. Асмолової, О. Балла, І. Бека, В. Давидова, І. Зязюна, В. Ломова, А. Маслоу, Н. Ничкало, В. Століна, К. Роджерса, Б. Федоришина та ін. В. Андрущенко підкреслює необхідність диференціації понять особистісного та індивідуалізованого навчання,

суворо орієнтованого на підготовку людини «до функціональних обов'язків у позаосвітніх системах» [6, с. 14], обумовленого стрімкими темпами розвитку технологічного виробництва в сучасному світі. Ідея особистісного розвитку як ядро «безперервної освіти» характеризує прогресивні сучасні тенденції, спрямовані на забезпечення розвитку окремих людей шляхом зняття будь-яких обмежень: вікових, соціальних, організаційних. Основне протиріччя сучасної освітньої системи складає необхідність реалізації ідей безперервної освіти, таких як надання кожному індивіду проблемної області та сфери діяльності, необхідної «для розвитку його ініціативи і формування його самостійного судження» [8, с. 13] і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних підстав для впровадження в практику освітнього процесу особистісно орієнтованого підходу, що виявляє кореляцію в основній спрямованості на саморозвиток і з самореалізацією особистості.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є виявити, проаналізувати і узагальнити історико-теоретичні передумови впровадження особистісно орієнтованого підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного аналізу педагогічної, музично-естетичної, наукової літератури; відбір, систематизація та узагальнення історико-теоретичних даних; аналіз, синтез, індуктивно-дедуктивний метод наукового пізнання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах гуманістичних традицій європейської педагогіки ХХ ст., що становлять основу особистісно орієнтованого підходу, серед пріоритетних тенденцій була визнана необхідність виховати цілісну особистість – особистість із розвиненою культурою почуттів, смаку, відповідальну і здатну мислити. Змістовною характеристикою особистісно орієнтованого підходу з позицій сучасних досліджень є його спрямованість на надання особистості права вільного самовираження (Є. Бондаревська, С. Кульневич), створення ситуації затребуваності сил внутрішнього саморозвитку, активізація суб'єктного досвіду (І. Якиманська), розвиток особистісних функцій: критичного ставлення до пропонованих цінностей, забезпечення автономності особистості в процесі творчо перетворюючої діяльності, самореалізації (В. Серіков).

Сучасна, розроблена І. Бехом та А. Бойко, нетрадиційна особистісно орієнтована парадигма виховання має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знансцентричній, культуроцентричній парадигм. Її системоутворюючим фактором виступає не освіта, а особистість, індивідуальність як унікальна неповторність. Особистісно орієнтоване навчання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої групуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з цим добро стає сутнісним визначенням людини. Виховні ситуації, які створюються у межах особистісно орієнтованого навчання, мають забезпечувати розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав студента до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя.

Серед показників того, що ця технологія викладання навчального предмету у вищій школі є особистісно орієнтованою, є такі:

- наявність мотивації до навчання;
- сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети;
- використання ефективних форм, методів і технік навчання;
- опора на досвід, знання, уміння і навички студентів;
- наявність в студентів відчуття контролю над процесом свого навчання;
- досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби в самореалізації;
- повне занурення у процес навчання;
- достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь;
- відсутність факторів ризику для здоров'я;
- зміна змісту навчання і позиції викладача [1; 6; 7].

Історико-теоретичні передумови вирішення поставлених завдань були виявлені в роботах сучасних учених, де було наголошено на необхідності формування у викладача високого рівня естетичної культури як невід'ємної характеристики його особистості, а наявність «безсуб'єктні форм культури», що виражаються в формі «так званої «сірої маси» викладачів» [2, с. 103] було визнано неприпустимим в рамках освітньо-виховного процесу. Ряд положень і висновків досліджень учених виявляє риси схожості з теорією музично-естетичного виховання Д. Кабалевського, основоположника сучасної системи музично-естетичного виховання в загальноосвітній школі, а також його послідовників. Науковцями була виконана диференціація понять «художнє» і «естетичне виховання», в якій естетичне, за визначенням Г. Петрової, передбачає виховання засобами мистецтва [2, с. 67]; виділено чинники естетичного розвитку: «виховання, навколишня дійсність, мистецтво, самовиховання» [2, с. 124]; було відзначено існування «естетичного аспекту всіх форм і методів навчання та виховання» [2, с. 125]. Д. Кабалевський визначає поняття естетична культура як значно ширше в порівнянні з художньою культурою і ставить завданням естетичного виховання формування всього духовного світу людини.

Гуманістичні принципи, складові методологічні основи системи музично-естетичного виховання Д. Кабалевського і зумовлюють первинність життєвого, людського змісту по відношенню до музичного, дозволяють виявити неточність твердження про обмеженість естетичного сприйняття комплексом художньо-виразних засобів твору мистецтва, що підтверджує необхідність виконання критичного аналізу основних положень даної системи з позицій сучасних досліджень.

М. Берлячик, дослідник у галузі мистецької освіти, вважає за необхідне переосмислення усталених традицій виховання творчої особистості виконавця, в яких закріпився пріоритет зовнішньої техніки художньої майстерності над технологіями внутрішнього сприйняття художнього образу, і пропонує «значно посилити увагу до формування в учнів суб'єктивно-особистісних оцінок і творчих, духовно змістовних тлумачень (інтерпретацій)» [3, с. 112].

Поняття суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів і його роль в питаннях моніторингу в системі естетичного виховання була осмислена вченими. У викладі методичних принципів бесіди з аудиторією Д. Кабалецький підкреслює значимість звернення не до залу «взагалі», а у встановленні безпосереднього контакту з кожним із слухачів окремо, їх включення в «особистий» розмова, що допомагає посилити напругу уваги всієї аудиторії і створити необхідні передумови для суб'єктивно-особистісного зацікавленого сприйняття.

В основу теорії музичної освіти лежать положення про значущість формування духовного світу і складності його структури як цілі естетичного виховання, що передбачає філософсько-естетичні оцінки образного сюжету; важливим поняттям є змістовний аналіз, який визначається як «відтворення творчого процесу в триєдності діяльності композитора, виконавця, слухача» [5, с. 187]; основу тези про конкретності музичного змісту склало твердження С. Фейнберг, що «справжня виразність музичної фрази має ту ж об'єктивну силу, як і думка, виражена словом» [5, с. 185]; пошук протиріч і створення смислової інтерпретації в творі має значення «ключової» навички «слухача для розкриття логіки розвитку змісту музики» [5, с. 181].

В аспекті гуманістичної парадигми сенс педагогіки, орієнтованої на розвиток особистості, визначає ідея про самостійність, незалежність і свободу людини в її природній сутності. Зовнішні чинники є безумовним пріоритетом для керівництва діяльністю індивіда, нівелюючи при цьому можливість самореалізації, для якої необхідно підкріплення «духовною діяльністю свідомості» [4, с. 43]. На думку Є. Бондаревської, історико-культурний період, який служить опорою самоідентифікації особистості, визначає багато її властивості; в ракурсі сучасних уявлень особистість «це людина вільна, духовний, гуманний, творчий, здатний до морального вибору і відповідальної поведінки» [4, с. 41]. Шлях здобуття особистістю цілісної духовної структури в процесі саморозвитку представляє внутрішній процес, що піддається спостереженню і управлінню вельми умовно; завданням педагога є організація зустрічі з цінностями культури, які можуть придбати в контексті суб'єктного досвіду особистісні смисли [4, с. 46].

Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити ряд історико-теоретичних передумов впровадження особистісно орієнтованого підходу в систему професійної підготовки вчителів музики. В системі музично-естетичного виховання Д. Кабалецького була виділена спрямованість на створення суб'єкт-суб'єктних відносин, складове ядро особистісно орієнтованої освіти. Д. Кабалецьким і ін. неодноразово підкреслювалася важливість створення атмосфери захопленості дитячої аудиторії шляхом постановки перед ними завдань-колізій, що розкривають гострі протиріччя явищ навколишньої дійсності, вирішення яких вимагало б звернення до феноменам художньої культури і побудови діалогічних відносин як норми проведення уроку, що складають обов'язкові умови особистісно орієнтованого підходу при організації навчально-виховного процесу.

У той же час в теоретико-методичних розробках музично-естетичного виховання недостатньо повно з позицій особистісно орієнтованого підходу представлені методи активізації особистісних функцій, спрямованих на стимулювання здібностей свідомості до самостійного контролю ситуацій. Основним методичним прийомом алгоритму відтворення логіки емоційних переживань людини є визначення суперечностей, що виправдано з погляду активізації особистісних функцій критики, колізії, мотивації. Витіснення з життя молодого покоління живого спілкування та його заміна віртуальним простором відображаються у відставанні емоційного розвитку, факт, який констатують одночасно як педагоги дошкільних установ, так і театральних навчальних закладів.

В умовах сучасної дійсності значно посилюється необхідність педагогічного впливу з метою активізації особистісних функцій опосередкування, що означає «природність і безпосередність висловлювання, здатність висловлювати думку», смислотворчості, що має на увазі «право виконавця інтерпретувати образ, створений композитором відповідно до особистого суб'єктивним розумінням», а також рефлексії, орієнтування, автономності, самореалізації, забезпечення рівня духовності життєдіяльності та розроблення нових методів і засобів, спрямованих на розвиток і самореалізацію вільної особистості, але не розкритих в теоретико-методичних дослідженнях музично-естетичного виховання [7, с. 47].

Технологія здійснення особистісного підходу, передбачає використання методів і прийомів, які б відповідали таким вимогам: діалогічність, діяльно-творчий характер, надання студентам свободи для прийняття рішень, вибору змісту і способів навчання. Наявність у педагога уявлень про сутність, побудову і структуру особистісно орієнтованого підходу дозволяє йому цілеспрямовано й ефективно моделювати і будувати відповідно до визначеної орієнтації конкретні навчальні заняття. Упровадження особистісно орієнтованого підходу в усій повноті його змісту забезпечить розвиток прогресивних тенденцій сучасної системи освіти шляхом створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій, затребуваності внутрішніх сил саморозвитку, активізації суб'єктного досвіду, вільної самореалізації.

Проблемна область і сфера її рішення в контексті особистісно орієнтованого підходу представляють навчальне завдання, що викликає емоційний відгук і має значущість гострої життєвої проблеми, вирішення якої потребує мобілізації потужних структур інтелекту. Безпосередню участь особи у виборі цілей і змісту освіти є результатом розвитку ініціативи і самостійності як необхідної умови її інтеграції в культуру.

Висновки. Отже, освітні завдання, вирішення яких забезпечує особистісно орієнтований підхід, корелюють з основними завданнями безперервної освіти. Упровадження особистісно орієнтованого підходу в теорію і практику професійної освіти вчителя музики сприятиме повноцінному розвитку особистості і освоєння естетичної культури, забезпечуючи підвищення ефективності реалізації ідей безперервної освіти. У той же час недостатня розробленість і теоретична обґрунтованість реалізації методів контролю з ура-

хуванням особистісно орієнтованого навчання окреслює майбутні перспективи наших наукових розвідок у галузі системи моніторингу професій-

ної компетентності майбутніх учителів музики, застосування методу проєктів у професійній підготовці майбутніх музичних педагогів тощо.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: [наук.-метод. посіб.] / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Барабанова И.И. Моделирование и реализация системы эстетического воспитания и образования Казанской школой эстетического воспитания / И.И. Барабанова. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 156 с.
3. Берлянич М.М. Искусство и личность. В 2 кн. Кн. 1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства / М.М. Берлянич. – М.: ЦМШ при МГК, 2009. – 368 с.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пос. / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – Ростов-н/Д: Тв-й центр «Учитель», 1999. – 560 с.
5. Музыкальное образование в школе: учеб. пос. / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школяр. – М.: Изд-й центр «Академия», 2001. – 232 с.
6. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [колективна монографія] / [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг ред. В. Андрущенко, В. Лугового]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
7. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
8. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ, 2006. – 322 с.

Кривошея Н.Б., Долман А.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донецкий государственный педагогический университет»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ПРИНЦИПАХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация

В статье рассмотрена личностно ориентированная профессиональная подготовка будущего учителя музыки, которая обеспечивается развитием целостной личности в условиях образования, направленного на духовность и культуру молодежи. Доказано, что научные знания в профессиональной деятельности будущих учителей имеют общий характер, частично проявляются в конкретных профессионально-педагогических действиях и поэтому имеют относительно самостоятельную форму существования. Автор уделяет значительное внимание эстетическому воспитанию будущих учителей музыки на основе личностно ориентированного подхода. Исследованием установлено, что личностно ориентированная педагогическая деятельность предполагает адаптацию общей схемы к условиям конкретной образовательной ситуации путем авторской персонализации исходного технологического алгоритма, индивидуализации стиля своей педагогической деятельности. Автор отмечает, что методы контроля с учетом личностно ориентированного обучения требуют теоретического обоснования.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, будущие учителя музыки, личностно ориентированный подход, эстетическое воспитание.

Kryvosheia N.B., Doloman A.O.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

FUTURE MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING ON THE PERSONALLY ORIENTED APPROACHES

Summary

The article deals with the personally oriented professional training of the future music teacher, which is provided by the development of a holistic personality in the conditions of education aimed at the spirituality and culture of youth. It is proved that scientific knowledge in the professional activity of future teachers is of a general nature, partly manifested in specific professional and pedagogical actions and therefore have a relatively independent form of existence. The author pays much attention to future music teachers' aesthetic education based on personally oriented approach. The research established that personally oriented pedagogical activity involves adapting the general scheme to the conditions of a particular educational situation by authorizing the personalization of the original technological algorithm, individualization of the style of their own pedagogical activity. The author concluded that control methods in personally oriented education needed to be theoretically grounded.

Keywords: higher education, professional training, future music teachers, personally oriented approach, aesthetic education.

ІНТЕРАКТИВНА ГРА ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Міхєєва О.І., Шутько О.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглянуто проблему можливостей педагогічного впливу на процес розвитку «Я-концепції» дітей дошкільного віку. Доведена ефективність використання інтерактивної гри у вирішенні цієї проблеми особистісного розвитку дитини. Визначені фактори, що дають можливість співставлення позиції педагога та дитини у процесі впровадження інтерактивних освітніх технологій. Обґрунтовані умови використання інтерактивної гри з дітьми дошкільного віку. Представлена динаміка особистісних змін дитини в ході експериментальної роботи.

Ключові слова: «Я-концепція» дитини дошкільного віку, інтерактивна технологія, інтерактивна гра, принципи інтерактивної роботи, педагогічний вплив.

Постановка проблеми. Для сучасного світу характерним є переорієнтація суспільного розвитку на Людину та розвиток її особистісних якостей. Вітчизняна освіта сьогодні характеризується великою кількістю нововведень, інновацій, різноманітністю авторських методик і програм. Причинами цього є необхідність активного пошуку шляхів оновлення змісту освіти, прагнення педагогів підвищувати якість освітніх послуг, урізноманітнювати їх, задовольняючи зростаючі запити батьків та суспільства. Реалії сучасності та досвід спілкування з дітьми засвідчує, що найважливішою психолог-педагогічною проблемою сучасної культури є нестача мудрої любові до себе, що є причиною багатьох проблем особисті на різних етапах її соціалізації. Тому, наш науковий пошук розгортається в контексті сучасних підходів до визначення можливостей педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку уявлення про себе, причини та закономірності становлення «Я-концепції» сформульовані в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Запорожця, Б. Ломова, В. Мерліна, В. Мухіної, Т. Піроженко, Е. Фромма та ряду інших авторів.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку самосвідомості надає можливість виділити наступні важливі для дослідження положення:

- категорія «Я-концепції» є складовою самосвідомості, на її основі індивід будує свої відносини з іншими людьми;
- «Я-концепція» включає оціний (ставлення до себе, самооцінка, прийняття себе); поведінковий компонент (реальна діяльність та її оцінка з позиції своєї ідентичності); когнітивний компонент (описовий образ «Я») [2, 3, 8].

Дослідженнями Р. Бернса, А. Валлона, О. Запорожця, І. Кона, О. Кононко, В. Кудрявцева та ін. встановлено, що Я-образ починає формуватися з емоційного (позитивного або негативного) ставлення до людей і до своєї волі («я хочу», «я сам»), що виступає як конкретна потреба дитини. Зміна реалій взаємин суб'єктів освітнього процесу детермінує процес висвітлення, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею свого «Я». Дослідження відомих вчених-практиків (Г. Лендрет,

К. Лютова, О. Коропова, Е. Коротаєва, О. Пометун, О. Хухлаєва, К. Фопель, В. Шевцова та ін.) довели адекватність використання інтерактивної гри для вирішення проблем розвитку особистості дитини дошкільника.

Формування цілей статті. Метою статті є обґрунтування умов використання інтерактивної гри у системі педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» дитини-дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік – це вік, коли дитина починає усвідомлювати себе серед інших людей, коли вона відбирає позицію, з якої буде виходити під час вибору поведінки. У дитини формується визначений соціальний досвід, з'являється здатність співвідносити себе та інших, усвідомлювати свої можливості, передбачати наслідки своєї поведінки [1; 8].

Отже, саме в цьому віці можливий найбільший розвиток позитивного ставлення до себе, позитивної «Я-концепції», цілісного уявлення про себе.

У контексті проблеми нашого дослідження продуктивними є ідеї К. Роджерса, який досліджував можливості гри як методу корекції «Я» особистості. На його думку, основу ігрових технологій, що центруються на дитині, становить уявлення про спонтанність психічного розвитку, внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості зростання. Разом з тим, процес особистісної реалізації може бути порушеним внаслідок або несприятливих умов, або неадекватної взаємодії з значущими іншими [9].

Основне завдання використання ігрових технологій – створення або відбудова значущих стосунків між дитиною та дорослим з метою оптимізації особистісного зростання. Гра як діяльність, що є вільною від примусу, страху, залежності дитини від світу дорослих, являє собою єдину діяльність, де дитина отримує можливість вільного самовиявлення та вивчення власних почуттів, переживань.

Основними показниками для впровадження ігрових технологій, на думку К. Роджерса, є:

- низька ступінь самоприйняття, сумніви та невпевненість у можливостях власного особистісного зростання;
- висока соціальна тривожність та агресивність до навколишнього середовища;
- емоційна лабільність та нестійкість [9].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив виявити ті функції гри, що ефективні при організації системи педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» дітей дошкільного віку:

- діагностична функція гри виявляється в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємостосунків з оточенням (найбільш повно і безпосередньо діти виявляють себе у спонтанній грі);

- терапевтична функція гри полягає у створенні умов для дитячого емоційного та моторного самовиявлення, для розуміння внутрішнього світу дитини, для організації свого досвіду. (в процесі гри розвиваються психічні процеси, підвищується толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування);

- повчальна функція гри полягає у перебудові стосунків, поширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадaptaції і соціалізації (засіб дослідження реального світу, простору, часу, тварин, людей тощо) [3; 5].

Співвідношення ігрового поля інтерактивної гри зі сутністю феномена та структурою «Я-концепції» дозволило нам виявити протиріччя між можливостями використання інтерактивної гри як засобу педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» та її реальним місцем у сучасній освітній практиці.

Вважаємо, що природа інтерактивної гри співвідноситься з когнітивною та оцінною складовою «Я-концепції»; інтерактивна гра цілком природно накладається на процес особистісного розвитку дитини і саме тому може бути ефективною технологією педагогічного впливу на розвиток позитивного «Я» дитини за таких умов:

- супроводжувальний стиль педагогічної взаємодії з дитиною;

- організація зовнішніх відповідних умов (ігрового середовища);

- забезпечення часу і місця для проведення інтерактивної гри;

- використання спеціальних прийомів стимулювання, виникнення і розгортання інтерактивної гри [3; 6].

Інтерактивну гру ми визначаємо як діяльність її суб'єктів в умовах соціального контролю, в процесі якої надається унікальна можливість пізнання себе та інших через пошук засобів міжсуб'єктної взаємодії. Таким чином, розвивальне поле інтерактивної гри можна визначити як полілог на полімодульному рівні (викладач-студент, педагог-дитина, педагог-педагог, педагог-батьки, педагог-навколишній світ, дитина-навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу [4].

Інтерактивна гра є тим полем, де природним чином виявляють себе та розвиваються ознаки, що визначають своєрідність особистісної позиції дитини у відповідності до «Я-концепції». Завдяки сутності інтерактивної гри є можливим:

- допомогти дитині усвідомити єднання з іншими;

- дати дітям надію;

- показати дітям, що таке повага;

- навчити приймати рішення – самостійно або у групі;

- навчити дітей співчувати;

- допомогти розкритися особистості дитини;

- розвивати у дітях відкритість, вміння виражати своє ставлення до інших;

- справлятися зі своїм страхом та стресом;

- показати, як можна жити без насильства;

- допомогти дитині відкрити для себе місце, цю досягати внутрішню гармонію та урівноваженість;

- розвивати почуття гумору;

- розвивати сильні сторони характеру тощо [4; 7].

У процесі організації педагогічного експерименту, ми дійшли висновку щодо необхідності поетапної реалізації педагогічних умов. На підготовчий етапі здійснювалося просвітницько-консультативна діяльність для педагогів дошкільного закладу та заходи для створення атмосфери психологічної підтримки та безпеки на всіх етапах взаємодії дорослого та дитини. Просвітницька робота включала попереднє анкетування педагогів, проведення семінару-практикуму «Як любити дітей?» педагогічної дискусії «Нестандартна дитина», системи тренінгів «Педагогічний супровід дитинства». На основному етапі здійснювалась організація спеціального індивідуального та групового простору для проведення інтерактивної гри та супроводу ігрової діяльності в різних її формах.

На основному етапі експериментальної роботи були реалізовані принципи інтерактивної діяльності:

- одночасна взаємодія – всі діти працюють в один і той же час;

- однакова участь – для виконання завдання кожному дитини дається однаковий час;

- позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожної дитини;

- індивідуальна відповідальність – при роботі у групі у кожної дитини своє завдання.

На підставі аналізу змісту інтерактивних ігор, були виокремлені універсальні умови їх проведення:

- підбір педагогом завдань і вправ для групи дітей (на основі аналізу результатів індивідуальної і групової діагностики);

- ознайомлення дошкільників з проблемою, яку треба буде розв'язати, з метою, якої треба досягти (проблема і мета завдання повинні бути чітко і доступно сформульовані вихователем, щоб у дітей не виникло відчуття незрозумілості і непотрібності того, чим вони збираються займатися);

- взаємодія дітей у процесі гри один з одним для досягнення поставленої мети (при появі утруднень, педагог коригує дії дошкільнят);

- після закінчення гри обов'язковим є аналіз результатів, підведення підсумків (складається з концентрації уваги на емоційному аспекті – на почуттях, які зазнали дошкільнята, і обговорення змістовного аспекту).

Ефективність впровадження системи інтерактивних ігор в освітній простір дошкільного закладу доведена за допомогою діагностичного інструментарію вивчення «Я-концепції» дитини-дошкільника.

Аналізуючи літературу, власний досвід роботи з дітьми, ми підібрали і частково розробили систему певних методик, які дають можливість визначити деякі особливості «Я-концепції» ди-

тини-дошкільника на основі логіки її складових: співвіднесення уявлення про себе з «ідеальним Я», з соціальними очікуваннями, оцінка ефективності своєї діяльності з позиції своєї ідентичності.

Співставлення позицій педагога та дитини під час проведення інтерактивної гри на формувальному етапі дослідження доводить відповідність даної технології процесу становлення когнітивної, оцінної та поведінкової складової «Я-концепції». Позиція дитини визначалася прийняттям правил гри, добровільністю участі у грі, емоційної співучасті у грі, безпосереднім або опосередкованим виконанням ігрових дій. Позиція педагога характеризувалася супроводжувальним стилем педагогічного спілкування, організацією розвивального поля інтерактивної гри, здійсненням полілогу

на полімодульному рівні, реалізацією інтеракції у грі на основі правил та ігрових дій.

Висновки. На заключному етапі експериментальної роботи було здійснено спостереження за дітьми експериментальної групи в процесі різних видів діяльності: спільних іграх, заняттях, прогулянках, виконанні трудових доручень. Фіксує різні прояви у відносинах дітей друг до друга, у яких проектується уявлення про себе, ми помітили, що трапилося значні зміни (зменшилися ознаки невпевненості, тривожності, напруженості, пасивності).

Дані контрольного етапу дослідження довели, що експериментальна система педагогічного впливу на розвиток «Я-концепції» засобами інтерактивної гри є ефективною та перспективною, а одержані результати – позитивними.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 368 с.
3. Головки М. Теоретичні підходи до проблеми використання режисерської гри у системі педагогічного супроводу розвитку Я-концепції у дошкільному дитинстві / М. Головки, О. Міхеєва // гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Спецвип. 15. – Слов'янськ: ДДПУ, 2005. – С. 49-58.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 135 с.
5. Кравцова Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Кравцова. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
6. Крутий К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки / К. Крутий // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – Ч. 1. – С. 55-65.
7. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
8. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1999. – 272 с.
9. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М.: Наука, 1993. – 224 с.

Михеева Е.И., Шутько А.А.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РАЗВИТИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация

В статье рассмотрены проблема возможностей педагогического влияния на процесс развития «Я-концепции» детей дошкольного возраста. Доказана эффективность использования интерактивной игры в решении проблемы личностного развития ребенка. Определены факторы, которые дают возможность сопоставления позиции педагога и ребенка в процессе внедрения интерактивных образовательных технологий. Обоснованы условия использования интерактивной игры с детьми дошкольного возраста. Представлена динамика личностных изменений ребенка в ходе экспериментальной работы.

Ключевые слова: «Я-концепция» ребенка дошкольного возраста, интерактивная технология, интерактивная игра, принципы интерактивной работы, педагогическое воздействие.

Myheyeva O.I., Shutko A.A.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

INTERACTIVE GAME AS A MEANS OF PEDAGOGICAL IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF THE «I-CONCEPT» OF A CHILD-PRESCHOOL CHILD

Summary

The article discusses the problem of the possibilities of pedagogical influence on the development of the «I-concept» of preschool children. The effectiveness of the use of interactive games in solving the problem of the child's personal development is proved. The factors that make it possible to compare the position of the teacher and the child in the process of introducing interactive educational technologies are determined. The conditions for the use of an interactive game with children of preschool age are grounded. The dynamics of personality changes of the child during experimental work is presented.

Keywords: «I-concept» of a child of preschool age, interactive technology, interactive game, principles of interactive work, pedagogical impact.

УДК 373.2.011.3-51:005.336.2

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Набока О.Г., Демченко М.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано поняття «компетентність», «методична компетентність». Розглянуто структуру методичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу. Подано характеристику компонентів методичної компетентності. Представлено рівні розвитку методичної компетентності вихователя ДНЗ. Визначено перспективи подальшого науково-методичного пошуку.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, методична компетентність вихователя, структура методичної компетентності, вихователь дошкільного навчального закладу.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства диктує особливі умови організації дошкільної освіти, інтенсивне впровадження інновацій, нових технологій і методів роботи з дітьми. У цій ситуації особливо важлива професійна компетентність, основу якої становить особистісний і професійний розвиток педагогів.

Проблему компетентнісного підходу в освіті, як важливого чинника забезпечення професійної підготовки фахівців, розглядали: А. Богущ, І. Зязюн, М. Васильєва, О. Пошетун та ін.

У сучасних дослідженнях виділяють різні види професійної компетентності педагога, пов'язані з різними аспектами педагогічної діяльності: когнітивну, комунікативну, професійно-технічну, інформаційну, методичну (А. Белкін, О. Коваленко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Нестеров та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти, висвітлено у наукових працях Н. Денисенко, Н. Лисенко, З. Плохій та ін. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, М. Машовець та ін. Ці дослідження

розкривають зміст і технологію формування професійної компетентності майбутнього вихователя в умовах ступеневої освіти.

Проблему підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах досліджували Г. Алова, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Г. Беленька, А. Богущ, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Лисенко, О. Пошетун, О. Шаров, В. Ямпольський та ін. У цих дослідженнях розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів.

Мета статті. Охарактеризувати поняття «методична компетентність вихователя дошкільного навчального закладу», розглянути структурні компоненти методичної компетентності вихователя.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентності не є новим для сучасної педагогічної науки, проте в умовах безперервних змін у сфері вищої освіти набуває нових характеристик і призначення. У зв'язку із цим існує необхідність принципового оновлення процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Загальнонаукове поняття «компетентність» (від лат. *compero* – досягаю, відповідаю, підходжу) означає, з одного боку, обізнаність, коло повноважень; з іншого, це якість особистості, яка

має достатні знання в певній галузі, добре обізнана, тямуща, кваліфікована [7].

У словнику іншомовних слів подано такі тлумачення поняття «компетентність»: володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; поінформованість, обізнаність, авторитетність [15].

На думку А. Богуш, компетентність – комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання, складати творчі розповіді, малюнки й конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [4].

Дослідниця О. Пометун визначає компетентність як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [12].

Тобто можна стверджувати, що компетентність є еталоною метою розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої фахівця в умовах, що змінюються.

Питання формування окремих складових професійної компетентності педагога досліджували Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська та ін.

На думку дослідника Г. Беленької, професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу характеризує його здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Професійна компетентність вихователя формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованого навчання у вищому навчальному закладі, де особистість поступово оволодіває фаховими компетенціями [3].

Аналізуючи погляди різних авторів на складові професійної компетентності в галузі педагогіки, відзначимо, що, маючи різний ракурс розгляду, дослідники роблять акцент на ті чи ті компоненти педагогічної діяльності. Однак в цілому, можна визначити такі складові професійної компетентності педагога: когнітивна, професійно-технологічна, інформаційна, комунікативна, методична та ін.

Методична компетентність є однією з важливих складових професійної компетентності педагога. У сучасній педагогічній літературі дане поняття визначається по-різному:

– володіння педагогом різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вмінь застосовувати їх в процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь в процесі навчання (Н. Кузьміна) [9];

– сукупна характеристика професійної та методичної зрілості діяльності вихователя, що виконується в межах його посадових обов'язків і відповідає визначеним нормам (О. Корнєєва) [8];

– інтегрована особистісна якість, що полягає в здатності вихователя ДНЗ акумулювати методичні знання, уміння й досвід задля реалізації

на практиці актуальних психолого-педагогічних завдань розвитку та виховання дошкільників (М. Скрипник, Л. Мінда) [14];

– є результативним професійним досвідом та демонструє оптимальне поєднання методів педагогічної діяльності на основі наявних системних знань, умінь, навичок фахівця в галузі методики (Т. Гущина) [5].

Дослідник В. Адольф, розглядаючи структуру методичної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу, виділяє наступні компоненти: особистісний, діяльнісний, пізнавальний (когнітивний) [1].

Особистісний компонент методичної компетентності співвідноситься з умінями, пов'язаними з психологічною складовою особистості педагога.

Діяльнісний компонент містить в собі накопичені професійні знання і вміння, вміння актуалізувати їх у потрібний момент і використовувати в процесі реалізації своїх професійних функцій.

Пізнавальний (когнітивний) компонент ґрунтується на вміннях, які складають теоретичну підготовку: аналітико-синтетичні (вміння аналізувати програмно-методичні документи, вміння класифікувати і систематизувати методичні знання); прогностичні (вміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати методичні знання); конструктивно-проектувальні (вміння узагальнювати процес навчання, вміння планувати методичну діяльність).

Дослідник Ю. Присяжнюк виокремлює такі компоненти методичної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний [13]. Авторка зазначає, що дані компоненти знаходяться в системній взаємодії та взаємозв'язках.

У своєму дослідженні М. Скрипник, Л. Мінда, ґрунтуючись на запропонованих Ю. Присяжнюк компонентах методичної компетентності, з'ясували їхню сутність для вихователів ДНЗ.

Так, мотиваційний компонент методичної компетентності визначається наявністю професійного інтересу та позитивного ставлення до її розвитку задля досягнення пріоритетних цілей особистісного зростання дитини дошкільного віку.

Когнітивний компонент представлений сукупністю знань та вмінь, що складають основу розвитку методичної компетентності (знання в галузі дошкільної педагогіки, психології, різноманітних методик (за фахом), змісту дошкільної освіти (програмне та програмно-методичне забезпечення) тощо.

Діяльнісний – передбачає готовність вихователя практично вирішувати різного рівня психолого-педагогічні завдання, застосовуючи методичні знання й уміння.

Рефлексивний компонент дозволяє регулювати професійну діяльність на основі адекватної самооцінки, передбачати та планувати стратегію майбутньої поведінки, виходячи з конкретного психолого-педагогічного завдання чи ситуації; сприяє виробленню методологічних орієнтирів на основі апробованих знань й умінь (досвіду) та розвитку специфічних методичних якостей (методичного мислення, методичної культури, методичної творчості) [14].

На думку дослідника Л. Алексєєнко-Лемовської, розвиток методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя ДНЗ, тому визначити тимчасові межі етапів формування методичної компетентності (як, наприклад, у вузі) не уявляється можливим. Автор виділяє три рівня розвитку методичної компетентності вихователя ДНЗ:

– базовий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу);

– продуктивний (вихователь – активний учасник методичної системи дошкільного навчально-го закладу);

– креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідний і творчий характер); при цьому процес розвитку методичної компетентності розглядається як багаторівневий [2].

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Професійну компетентність вихователя ми розуміємо як поєднання знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; готов-

ність педагога до виконання педагогічної діяльності на високому рівні. Однією з важливих складових професійної компетентності є методична компетентність.

Проблема методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів розглядається як одна з центральних у психолого-педагогічних дослідженнях. Методична компетентність вихователя, на нашу думку, включає в себе знання, уміння та навички, які забезпечують організацію навчально-виховної роботи в ДНЗ, контроль та оцінку власної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому теоретичному аналізі психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження; визначенні критеріїв, показників, рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів заходами електронних освітніх ресурсів.

Список літератури:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / В.А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
2. Алексєєнко-Лемовська Л.В. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та концептуальні засади / Л.В. Алексєєнко-Лемовська // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; упор. Л.Л. Макаренко. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск СХХVI (126). – С. 14-23.
3. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти / Г.В. Беленька // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім.Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 114-119.
4. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / А.М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
5. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Гущина Татьяна Николаевна. – Ярославль, 2001. – 252 с.
6. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / Упор.: Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусенець та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 168 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: [для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
8. Корнеева О.Л. Организация методической работы с вихователями дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Оксана Леонідівна Корнеева. – Одеса, 2012. – 21 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 63 с.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Олійник В.В. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно-педагогічний аспект / В.В. Олійник, Л.І. Даниленко // Методист. – 2003. – № 3. – С. 2-5.
12. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – Київ: Вид-во А.С.К., 2004. – 432 с.
13. Присяжнюк Ю.С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Присяжнюк Юлія Сергіївна. – К., 2010. – 14 с.
14. Скрипник М. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та структура / М. Скрипник, Л. Мінда // Обрії. – 2014. – № 1(38). – С. 84-88.
15. Словник іншомовних слів / авт.-уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.

Набока О.Г., Демченко М.А.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье проанализированы понятия «компетентность», «методическая компетентность». Рассмотрена структура методической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Дана характеристика компонентов методической компетентности. Представлены уровни развития методической компетентности воспитателя ДОУ. Определены перспективы дальнейшего научно-методического поиска.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, методическая компетентность воспитателя, структура методической компетентности, воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Naboka O.G., Demchenko M.A.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

METHODICAL COMPETENCE OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THEORETICAL ASPECT

Summary

The article analyzes the concepts of «competence», «methodological competence». The structure of the methodological competence of the tutor of preschool educational institutions is considered. The characteristic of components of methodical competence is given. The levels of development of the methodical competence of the pre-school educator are presented. Prospects for further scientific and methodological research have been determined.

Keywords: competence, professional competence, methodical competence of the educator, structure of methodological competence, educator of pre-school educational institution.

УДК 373.2.015.311

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Садова Т.А., Рудакова А.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті доведено роль активності у становленні і розвитку особистості. За результатами вивчення науково-методичних джерел досліджується і обґрунтовується сутність пізнавальної активності особистості. Висвітлюються різні підходи до трактування поняття «пізнавальна активність» у психологічних та педагогічних науках. Розкриваються особливості формування і виявлення пізнавальної активності у дітей дошкільного віку. Визначаються основні риси, компоненти, рівні та напрями формування пізнавальної активності дошкільників.

Ключові слова: активність, пізнавальна активність, пізнавальна діяльність, компоненти пізнавальної активності, компоненти пізнавальної активності.

Постановка проблеми. Сучасний підхід до побудови освітнього процесу ґрунтується на усвідомленні важливості дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини зазначеного віку суттєве місце займає активність. Завдяки активності дитина вступає в життєво необхідні відносини з довкіллям і в спілкування з людьми. Активність розглядається педагогами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Пізнавальна активність є основою засвоєння дитиною культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей особистості дошкільника, її самостійності, ініціативності, успішності, творчості, що в свою чергу, сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості.

Для здійснення ефективного керівництва пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку вихователеві необхідно добре володіти знаннями не лише про характерні риси пізнавальної діяльності дошкільників, а й сутність пізнавальної активності, її види, вікові особливості та методи впливу на її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія «активність» є одним із фундаментальних понять сучасної науки, яка досліджується у різних напрямках: біологічному, філософському, психологічному, педагогічному тощо. Сутність поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язана з визначенням активності й відбиває психологічну і практичну здатність (готовність, прагнення) до пізнання, до цілеспрямованого перетворення довкілля і себе в ньому. Різноманітні аспекти проблеми пізнавальної активності особистості знайшли відображення в працях М. Анцибор, Л. Аристової, М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, Р. Нізамова, Н. Половнікової, О. Савченко, І. Харламова, Т. Шамоної, Г. Щукіної та ін.

У дидактиці пізнавальна діяльність, яка завжди стимулюється пізнавальною активністю, тісно пов'язується з навчанням, оскільки в основі учіння як діяльності – діяльність пізнання у різних його аспектах. Відповідно принцип активності розглядається вченими (В. Лозова, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна, В. Ягупов та ін.) як один з головних у дидактичній системі, згідно якого навчання є ефек-

тивним тоді, коли діти виявляють пізнавальну активність, усвідомлюють необхідність і мету свого навчання, планують і організовують свою роботу, виявляють самоконтроль і самооцінку. Тобто оволодіння знаннями і розвиток особистості відбувається лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях з отримання запланованого результату з усвідомленням усіх елементів цієї діяльності, а учіння є специфічною формою пізнавальної діяльності.

Дослідженнями у галузі дошкільної освіти і дитячої психології (Л. Буркова, Т. Кондратенко, С. Ладивір, М. Лісіна, Л. Лохвицька, М. Поддьяков, О. Проскура, В. Суржанська, Г. Стадник, Т. Ткачук та ін.) доведено, що саме у дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності, визначено її види, компоненти та критерії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зазначити, що в психолого-педагогічних дослідженнях можна зустріти різні визначення одного і того ж поняття, обумовлені передусім галуззю знань, у якій використовується це поняття, а також авторськими концепціями дослідження, удосконаленням засобів і методів наукового пізнання тощо. Це певною мірою стосується й дефініції «пізнавальна активність». Сьогодні не існує єдиного погляду на змістове наповнення та визначення означеного поняття. З метою уточнення понятійного апарату дослідження ми звернулися до аналізу наукових підходів щодо визначення поняття «активність» як категорії, що дозволяє глибше дослідити сутність дефініції «пізнавальна активність».

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз різних наукових підходів до визначення сутності пізнавальної активності та розкриття особливостей її формування в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово «активність» походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний. У довідковій літературі наводяться різні визначення активності в залежності від того, який аспект досліджується. У психологічному словнику підкреслюється зв'язок активності з діяльністю і наводяться основні характеристики активності: 1) обумовленість дій, що виконуються, специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії; 2) довільність – обумовленість на-

явною метою суб'єкта; 3) надситуативність – вихід на межі початкової мети; 4) значна стійкість діяльності відносно прийнятої мети [6, с. 16].

Зазначимо, що у довідковій літературі зустрічаються також дефініції «активність особистості», «активність пошукова», «активність загальна», «активність у навчанні» тощо, які розкривають окремі аспекти, пов'язані з різними її аспектами.

Інші довідкові джерела наводять тлумачення поняття «активність особистості» як ініціативний вплив на довкілля, на інших людей і себе; як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого перетворення нею довкілля і самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури; як діяльне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі засвоєння історичного досвіду особистості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що науковці вказують на тісний взаємозв'язок активності й діяльності, проте по-різному розглядають співвідношення цих категорій. Частина вчених розглядають активність як різновид діяльності (Є. Климов), як вищу форму розвитку діяльності (А. Петровський, В. Петровський, М. Ярошевський). На думку інших учених (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.), активність і діяльність є відносно незалежними одна від одної.

У працях дослідників можна виділити різні підходи до розуміння поняття «пізнавальна активність»: як діяльне ставлення людини до сприймання, пізнання і перетворення світу, що виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування (О. Савченко); як стан індивіда, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням, виявом волевових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І. Харламов); як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н. Половнікова); як виявлення в навчальному процесі волевого, емоційного, інтелектуального боків особистості (М. Махмутов); як рису особистості, що характеризує її інтерес до знань і готовність оволодівати ними на основі потреби в інтелектуальному розвитку (М. Анцибор) та ін.

Узагальнене визначення поняття наводить В. Лозова, яка розглядає активність як рису особистості, що знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів [3, с. 15].

Глибокий аналіз проблеми пізнавальної активності представлено у праці Т. Шамової. На її думку, у багатьох трактовках поняття авторами здійснювався однобічний підхід до його аналізу: пізнавальна активність розглядалась або як діяльність, або як риса особистості у відриві від діяльності. Використання їх у діалектичній єдності дозволяє сформувати єдиний погляд на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат [9].

Заслугує на увагу визначення науковцями основних показників і рівнів пізнавальної активності. Так, Т. Шамова рівні пізнавальної активності, пов'язує, по-перше зі ставленням до навчання, яке виявляється в інтересі до змісту і самого процесу діяльності; по-друге, із прагненням засвоїти сутність явищ і оволодіти способами діяльності; по-третє, показником, що характеризує рівень пізнавальної активності, є мобілізація морально-волевих зусиль на досягнення мети навчання. Спираючись на ці показники, Т. Шамова визначає три рівні пізнавальної активності: відтворювальна, інтерпретуюча, творча активність [9, с. 52].

На думку В. Лозової, для визначення критеріїв активності необхідно врахувати: 1. Види діяльності (пізнавальна, трудова, суспільна, ігрова), які визначають специфіку виявлення активності. 2. Волевові зусилля особистості в досягненні мети, що дає змогу вести мову про активність потенціальну і реалізовану. 3. Характер діяльності суб'єкта, тобто чому він віддає перевагу – ініціативі, самостійності, творчості чи відтворенню, копіюванню. 4. Стійкість, всебічність, тривалість, динаміку вияву активності. Ці фактори дали змогу вченій визначити наступні види і показники пізнавальної активності: потенційна активність і реалізована активність, що включає репродуктивну, реконструктивну, творчу активність. Виконавська, реконструктивна, творча активність у залежності від стійкості може бути: ситуативною та постійною. Ступінь активності визначає уміння суб'єкта максимізувати пізнавальні дії в тому чи іншому виді активності. Все це дозволило автору дійти висновку, що ідеальна модель активності особистості передбачає всебічність, стійкість, творчий характер виявлення на основі позитивної мотивації [3, с. 30-33].

У дослідженнях, присвячених вивченню пізнавальної активності дітей дошкільного віку, можна виділити різні підходи до розуміння означеного поняття: як якість особистості, пов'язану з допитливістю (Л. Проколієнко), як пізнавальні здібності (О. Проскура), як розвиток мислення (В. Котирло), як пізнавальна потреба (С. Ладивір) тощо. На думку Л. Венгера, основною особливістю дошкільного віку є перевага образних форм пізнання дійсності – сприймання, мислення, уяви. Саме для їх формування цей вік створює оптимальні можливості, у цьому і полягає його основний вклад у загальний процес розвитку пізнавальної діяльності. Відповідно основним завданням розумового виховання дошкільника є стимулювання і збагачення образних форм пізнавальної діяльності [5].

У сучасних дослідженнях (О. Брежнева, Л. Буркова, О. Кононко, С. Ладивір, І. Литвиненко, Б. Мухацька, Т. Ткачук та ін.) означене положення набуває подальшого розвитку. Дослідниками підкреслюється необхідність орієнтації процесу пізнавальної діяльності на розвиток образних форм пізнання світу через дитячі види діяльності, тобто збагачення й максимальне розгортання тих ціннісних якостей, щодо яких дитяча природа найбільш сприятлива.

Проблема оптимізації пізнавальної діяльності, організації ефективного керівництва нею набуває особливого значення як для особистісного

розвитку дошкільників загалом, так і для інтелектуального розвитку. Пізнавальна діяльність завжди стимулюється пізнавальною активністю, яка розглядається як стан готовності до пізнавальної діяльності.

У дослідженнях з проблеми розвитку пізнавальної активності дошкільників науковцями підкреслюються різні її аспекти. Зокрема, Т. Ткачук розглядає пізнавальну активність як самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею у конкретних ситуаціях [8]. С. Кулачківська та С. Ладивір визначають пізнавальну активність як якісну ознаку діяльності дитини дошкільного віку, властивість самої особистості, стан її готовності до пізнавальної діяльності [2].

На думку Б. Мухацької, пізнавальна активність – це така, в якій дитина виступає як суб'єкт, який створює свій досвід до певної міри самостійно, але водночас вона є реципієнтом зовнішніх впливів, і зауважує, що стимулюючи дії дорослих, можна модифікувати поведінку дитини, що стає передумовою для формування у неї нових знань та умінь [4]. А. Андриасян розвиток пізнавальної активності розглядає як процес збагачення, розширення і поглиблення сфери предметів, що пізнає дитина, на які спрямована її активність [1]. В. Суржанська зазначає, що пізнавальна активність дітей дошкільного віку – це така активність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявністю пізнавальною орієнтацією дошкільника, ініціативою, самостійністю дитини, інтересом та оригінальністю [7].

Зауважимо, що означені визначення доповнюють один одного, глибше розкриваючи сутність пізнавальної активності й специфіку її проявів у дітей дошкільного віку. За результатами вивчення проблеми можна визначити основні риси пізнавальної активності дітей:

- пізнавальна активність визначається як стан, що передуює діяльності й породжує її, як міра діяльності, як риса, якість особистості, як умова розвитку та результат виховання;

- пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності;

Пізнавальна активність дитини з віком змінюється, стає більш цілеспрямованою, проте має

чіткі прояви. Так, С. Ладивір основними показниками пізнавальної активності вважає наступні: увага та особливий інтерес до предмета; емоційне ставлення до предмета (подив, нерозуміння, заклопотаність, тобто розмаїття емоцій, викликаних предметом); дії, спрямовані на детальніше розпізнавання предмета, усвідомлення його функціонального призначення; загальна кількість таких дій як показник інтенсивності обстеження та якісна характеристика дій, їх різноманітність, заміна одних дій іншими, паузи, пов'язані з роздумами про предмет; постійний інтерес до предмета, навіть за його відсутності [2].

Урахування означених теоретичних положень є основою для успішного здійснення педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю дітей, створення умов для розвитку пізнавальної активності, сприяння загальному саморозвитку дошкільника. За результатами вивчення наукових джерел та аналізу практичного досвіду визначимо основні напрями формування пізнавальної активності дошкільників:

- залучення дітей до різних форм дослідницької, пошукової діяльності;

- збагачення змісту специфічно дитячих форм діяльності (ігрової, зображувальної, рухової, практичної, діяльності спілкування);

- цілеспрямований розвиток сприймання як початкового етапу образного пізнання дійсності через включення різних аналізаторів для дослідження властивостей предмета;

- поєднання пізнавальної діяльності на заняттях (в організованих формах діяльності), різноманітних нерегламентованих видів дитячої діяльності та самостійної пізнавальної діяльності;

- забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі;

- індивідуалізація взаємодії педагога з дітьми відповідно до рівнів пізнавальної активності;

- створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню у дошкільників допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання тощо.

Висновки. Проблема формування пізнавальної активності старших дошкільників є актуальною у сучасному громадянському суспільстві, яке потребує активної, ініціативної, всебічно розвиненої, творчої, особистості. Визначені особливості пізнавальної активності дітей дошкільного віку перебувають на рівні становлення і в подальшому стають міцним підґрунтям для розвитку пізнання у процесі майбутньої життєдіяльності. Подальшого дослідження потребують питання підготовки вихователя до здійснення педагогічного керівництва процесом формування пізнавальної активності дошкільників у різних видах діяльності.

Список літератури:

1. Андросян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору: автореф. дис. ... канд. пед. наук / ПДПУ (м. Одеса) імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.
2. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості. Дошкільне виховання. 2006. № 11. С. 3-6.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Х.: «ОВС», 2000. 164 с.
4. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К., 2001. 41 с.
5. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / под ред. Л. В. Венгера. К.: Рад. шк., 1985. 128 с.
6. Психологический словарь / авт.-сост. Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 640 с.
7. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. К., 2004. 19 с.
8. Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К., 2004. 23 с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

Садовая Т.А., Рудакова А.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

В статье доказана роль активности в становлении и развитии личности. По результатам изучения научно-методических источников исследуется и обосновывается сущность познавательной активности личности. Освещаются различные подходы к трактовке понятия «познавательная активность» в психологических и педагогических науках. Раскрываются особенности формирования и проявления познавательной активности у детей дошкольного возраста. Определяются основные черты, компоненты, уровни и направления формирования познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: активность, познавательная активность, познавательная деятельность, компоненты познавательной активности, показатели познавательной активности.

Sadova T.A., Rudakova A.O.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

COGNITIVE ACTIVITY FORMATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary

The article proves the role of activity in the formation and development of personality. Based on the results of studying scientific and methodological sources is investigated and justified by the essence of the person's cognitive activity. Various approaches to the interpretation of «cognitive activity» concept in the psychological and pedagogical sciences are described. The peculiarities of the formation and cognitive activity manifestation in preschool age children. Define the main features, components, levels, and directions of cognitive activity formation of preschool age children.

Keywords: activity, cognitive activity, the cognitive activity components, indicators of cognitive activity.

Розділ 2

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: ДОСЯГНЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 159.9

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Панасенко Е.А., Репринець І.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретико-прикладний аспект проблеми розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти. Комунікативні здібності потрактовано як багатогранні особистісно-професійні утворення практичного психолога, що забезпечують здатність оптимальної організації взаємодії з клієнтами, адекватність сприймання себе у спілкуванні та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників. Підкреслено, що розвиток комунікативних здібностей відбувається в процесі комунікативної підготовки. Комунікативну підготовку майбутніх практичних психологів закладів освіти представлено цілеспрямованим процесом усвідомлення студентами вищих навчальних закладів соціально-психологічних закономірностей взаємодії у сфері професійної діяльності та процесом оволодіння цими закономірностями. Показниками успішності розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти є оволодіння ними комунікативними знаннями та вміннями, перехід зовнішніх чинників у внутрішні регулятори поведінки.

Ключові слова: здібності, комунікативні здібності, практичний психолог закладу освіти, комунікативна підготовка, комунікативні знання та вміння.

Постановка проблеми. З позицій постійно зростаючих вимог до діяльності психолога закладу освіти на сучасному етапі проблема розвитку у майбутніх фахівців здібностей до професійного спілкування є актуальною і перспективною. Нині суспільство усвідомлює, що від рівня самореалізації кожної особистості залежать результати й масштаби її професійної діяльності. Кожна людина, відповідно до її інтелектуального потенціалу, природних задатків і таланту, соціального статусу, повинна розкрити себе, самореалізуватися і стати конкурентоспроможним фахівцем. Не є винятком у цьому плані й діяльність практичного психолога закладу освіти. Вивчення реального стану готовності практичних психологів до ефективної професійної діяльності у закладах освіти різних рівнів свідчить про необхідність науково обґрунтованих змін у змісті, формах, методах й технологіях психолого-педагогічної підготовки практичного психолога, створення сучасної парадигми щодо розвитку його особистості й фахової діяльності. Як показав аналіз специфіки прояву комунікативних здібностей практичних психологів в реальній практиці, значущість даної проблеми обумовлена, зокрема, такими причинами і обставинами. По-перше, серед різноманітних труднощів і проблем, які виникають у роботі практичного психолога-початківця, одне з перших

місць займають проблеми у спілкуванні. По-друге, наукові теоретичні та прикладні дослідження із вирішенням проблем професійного спілкування пов'язують перспективи радикальних змін у житті сучасних закладів освіти. По-третє, нині в практичній психології достатньо інноваційних методичних прийомів, способів, технологій для розвитку у спеціалістів, які працюють з людьми, конкретних умінь і навичок спілкування, взаємодії та взаєморозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення для дослідження означеної проблеми мають праці, в яких розглядаються питання, пов'язані з онтогенетичним розвитком спілкування (Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Р. Павелків, Т. Піроженко, Л. Рубінштейн та ін.). Питання комунікативної активності особистості представлено у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Г. Васильєв, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, Г. Міллер, К. Платонов, К. Роджерс, Я. Шкурко та ін.). Проблема розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологах розроблена у дослідженнях І. Булах, О. Митника, Р. Нємова, Л. Орбан-Лембрик, Т. Середюк, Т. Яценко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження обраної про-

блеми передбачає вивчення та обґрунтування теоретико-прикладних аспектів розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення та обґрунтування теоретико-прикладних засад проблеми розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Високих результатів у професійній діяльності може досягти лише той практичний психолог, який вміє налагодити стосунки з дітьми, їх батьками, педагогічним колективом тощо. Саме комунікативні здібності у значній мірі характеризують професійну компетентність практичного психолога. Поняття здібностей у психології потрактовано як властивості особистості, що формуються та виявляються безпосередньо в діяльності; розвиваються та удосконалюються в міжособистісних стосунках; мають складну структуру, котра охоплює як природні, так і соціальні чинники; розвиток здібностей залежить від вимог суспільства [7].

Відомий сучасний психолог Р. Немов визначив комунікативні здібності як вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить його успішність [5]. Ґрунтуючись на засадах соціально-психологічного підходу, А. Батаршев потрактував комунікативні здібності як такі, що знаходять вияв у рівні реалізації трьох сторін спілкування (комунікативній, перцептивній, інтерактивній), і передбачають розвинений рівень соціально-психологічної адаптації індивіда, вміння психологічно впливати на оточуючих, переконувати їх і прихилити до себе [1].

Зарубіжні вчені-психологи К. Роджерс, М. Форверг, Е. Фромм та інші вказують на необхідність вивчати здібності до спілкування і комунікативну пристосованість на фоні характеристик «Я-концепції» людини. Дослідники Х. Шредер та М. Форверг проаналізували їх у комплексі як широкую систему соціальної компетенції. Останнє поняття складається з чотирьох загальних рис особистості: комунікабельність – комунікативний потенціал особистості; рішучість в ініціації відносин – готовність до контактів; впливовість – здатність до нав'язування, сила впливу; «Я-концепція» – пізнавально-емоційний образ, наріжним каменем якого є самоповага [9].

Психолог Л. Ситниченко розглядає комунікацію як життя людини серед інших людей, зазначаючи при цьому, що поза комунікацією людина свідомо не існує [8, с. 8]. Проте К. Платонов тлумачить «комунікацію» як «повідомлення», «передачу інформації», підкреслюючи односторонній характер поняття, вказуючи на зв'язок із теорією інформації, кібернетикою, технічними системами [6]. Іншої точки зору дотримуються, М. Корнев та А. Коваленко зазначаючи, що терміни «спілкування» та «комунікація» в широкому розумінні майже збігаються і тому вживаються досить часто як тотожні, що зумовлено їхньою спільною семантичною основою, багатозначністю використання в буденному та науковому розумінні, а також функціями, які вони виконують [3].

Отже, комунікативні здібності практичного психолога закладу освіти є багатогранним осо-

бистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здатність оптимальної організації взаємодії з клієнтами, адекватність сприймання себе у спілкуванні та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки. По-перше, комунікативні здібності практичного психолога закладу освіти ми розуміємо як комплексну характеристику окремих психологічних і професійних якостей особистості, по-друге, – як результат комунікативної підготовки, і, по-третє, – як міру вираження основних характеристик комунікативних здібностей психолога, яка, власне, й залежить від цієї підготовки.

Комунікативна підготовка майбутніх практичних психологів закладів освіти є цілеспрямованим процесом усвідомлення студентами вищих навчальних закладів соціально-психологічних закономірностей взаємодії у сфері професійної діяльності, з одного боку, і процес оволодіння цими закономірностями – з іншого, з метою розвитку професійних комунікативних здібностей та підвищення ефективності міжособистісного спілкування. Оволодіння зазначеними закономірностями означає насамперед вміння враховувати їх в реальному процесі взаємодії з різними учасниками педагогічного процесу.

Класифікуючи комунікативні здібності, науковці виокремлюють такі їхні види: загальні і спеціальні (Р. Немов), вербальні (комунікативно-мовленнєві, мовленнєво-лінгвістичні) й невербальні (Т. Піроженко), спеціально-важливі й універсально-важливі (Г. Васильєв), стратегічні й тактичні (Л. Тайєр) тощо. Зокрема, стратегічні комунікативні здібності, на думку Л. Тайєра, пов'язані із можливостями особистості зрозуміти комунікативну ситуацію, вірно в ній зорієнтуватися і відповідно сформулювати певну стратегію поведінки; тактичні здібності забезпечують безпосередню можливість особистості вступити в успішну комунікацію, опосередковану різними вербальними й невербальними засобами [9].

В психологічній науці комунікативні здібності вважаються здібностями окремого роду. Тривалий час науковцями активно обговорюється питання про їх вродженість чи набутість, а також про можливість розвитку цих даних у багатьох осіб. Також по-різному дослідниками розв'язується проблема визначення структури комунікативних здібностей. Видатний психолог О. Леонтьєв, спираючись на дослідження Л. Тайєра, виокремив такі складові у структурі комунікативних здібностей: 1) комплекс вмінь швидко й адекватно орієнтуватись в умовах спілкування; 2) вміння планувати мовленнєвий та змістовий аспекти комунікації; 3) здатність знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування; 4) вміння забезпечити зворотний зв'язок спілкування [4].

Психолог А. Кідрон виокремив три рівні структури комунікативних здібностей: особистісний, поведінковий та пізнавально-оцінковий. На особистісному рівні автор визначив чотири аспекти: 1) база комунікативного потенціалу людини, яка, на його думку, охоплює соціальні і соціально-психологічні передумови до спілкування (комунікативні засоби, схема орієнтації взаємодії, темперамент, зовнішність, статус особистості

в групі та ін.); 2) нижчий рівень прояву комунікативної здібності (навички спілкування); 3) середній рівень комунікативної здібності (вміння спілкуватися); 4) вищий рівень комунікативної здібності (трактується автором як форма інтеракційного пристосування і функціональної спрямованості поведінки) [2].

Практика комунікативної підготовки студентів доводить, що ефективність такої роботи залежить від дотримання низки психолого-педагогічних умов:

1) психологічного обґрунтування доцільності розвитку та вдосконалення комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти, що забезпечує активну позицію особистості в комунікативній підготовці;

2) органічного поєднання теоретичного компонента комунікативної підготовки, практичної комунікативної діяльності та самостійної роботи студентів;

3) врахування сучасних тенденцій розвитку і становлення сучасної української молоді, динаміки її ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, зауважуючи при цьому як позитивні, так і негативні прояви поведінки молодих людей, етнопсихологічних детермінант розвитку особистості майбутнього практичного психолога закладу освіти;

4) врахування індивідуальних психологічних та психофізіологічних особливостей учнів, їх батьків та педагогів. Фактично йдеться про необхідність подальшої індивідуалізації вузівської підготовки майбутнього практичного психолога закладу освіти з урахуванням рівня його соціальної зрілості;

5) системності та послідовності цього процесу.

Показниками успішності розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти, оволодіння ними комунікативних знань та вмінь є перехід зовнішніх чинників у внутрішні регулятори поведінки, ознаками чого виступають: психологічна установка на досягнення успіху в міжособистісній взаємодії, орієнтація на результат спілкування, високий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості, потреби у спілкуванні, задоволеність рівнем внутрішньогрупового спілкування студентів, корекція та вироблення індивідуального стилю спілкування та ін.

Одним із шляхів підвищення ефективності розвитку комунікативних здібностей майбутніх практичних психологів закладів освіти у вищій школі є психологічне консультування студентів, яке передбачає надання допомоги студентам у формуванні їх готовності до професійного спілкування.

Вагоме місце посідає розвиток ціннісних орієнтацій, значущих для професійного спілкування, перцептивно-рефлексивних якостей майбутнього практичного психолога закладу освіти. В процесі консультування студенти усвідомлюють чинники, які знижують ефективність міжособистісної взаємодії, спільно з викладачами психологічних дисциплін визначають напрями актуалізації власних комунікативних можливостей, вироблення індивідуального стилю спілкування. Крім індивідуальних консультацій, ефективними є групові тренінги, мета яких – сприяння розвитку комунікативного потенціалу студентської групи.

Ще одним шляхом оптимізації процесу розвитку здібностей у студентів до професійного спілкування є відповідне вдосконалення змісту й програм циклу психолого-педагогічних дисциплін в системі професійної підготовки майбутніх практичних психологів закладів освіти, а також змісту студентської практики у дошкільних навчальних закладах, загальноосвітніх школах тощо. Вся робота має проводитися паралельно із формуванням загальної культури мови і мовлення, загальної налаштованості студентів на обрану спеціальність, на успішність професійного спілкування.

Ефективним шляхом оптимізації розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти, є керівництво соціально-психологічним розвитком студентської групи як суб'єкта спілкування. Основними напрями актуалізації внутрішньогрупової комунікації є забезпечення: мотиваційної єдності групи, сприятливого соціально-психологічного клімату, розвитку соціально-перцептивних та рефлексивних можливостей групи, оптимального стилю міжособистісного спілкування; актуалізація згуртованості студентів-одногрупників, інтенсифікація колективного досвіду взаємодії, формування групових норм, цінностей, традицій, актуалізація комунікативних здібностей кожного члена студентського колективу.

Висновки. Комунікативні здібності, як провідна структура особистості, формуються і виявляються безпосередньо в самому процесі спілкування, розвиваються і вдосконалюються в міжособистісних стосунках, і є як умовою спілкування, так і його результатом. Отже, комунікативні здібності не є сталим утворенням, вони є динамічною системою, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, піддається розвитку й моделюванню. Дослідження комунікативних здібностей дозволяє усвідомити складність їх структури, яка включає як соціальні, так і природні чинники. У складі комунікативних здібностей, у якості основних, виокремлюються такі елементи: здібність до оптимізації міжособових відносин, здатність до впливу на співрозмовників, здатність до регуляції власної поведінки та поведінки інших учасників взаємодії тощо. Результативність комунікативної підготовки майбутніх практичних психологів закладів освіти забезпечується за дотримання низки умов: встановлення партнерських особистісно-рівноправних відносин між викладачем і студентами; утворення позитивної, довірчої атмосфери навчання; врахування значення етнопсихологічних чинників у розвитку комунікативних здібностей особистості майбутнього практичного психолога; урахування сучасних тенденцій розвитку і становлення української молоді, динаміки її ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів. Найбільш ефективними шляхами оптимізації процесу розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологів закладів освіти, які сприятимуть цілеспрямованому розвитку комунікативних здібностей у майбутніх спеціалістів, є такі: організація спеціальної комунікативної підготовки майбутніх практичних психологів закладів освіти; забезпечення соціально-психологічного роз-

витку студентської групи; вдосконалення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін у вузі; психологічне консультування студентів та ін.

Список літератури:

1. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные свойства личности / А. В. Батаршев. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
2. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1981. – 19 с.
3. Корнев М. Н. Соціальна психологія: підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 220 с.
5. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – В 3-х кн. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
6. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – Высшая школа, 1977. – 247 с.
7. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-пресс, 1998. – 440 с.
8. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К.: Либідь, 1996. – 176 с.
9. Thyer L. Communication and Communication System in Organization, Management and Interpersonal Relations / L. Thyer. – Homewood, 1968. – 295 p.

Панасенко Э.А., Репринец И.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье представлен теоретико-прикладной аспект проблемы развития коммуникативных способностей у будущих практических психологов учебных заведений. Коммуникативные способности раскрыты как многогранные личностно-профессиональные образования психолога, обеспечивающие способность к оптимальной организации взаимодействия с клиентами, адекватность восприятия себя в общении и индивидуально-психологических особенностей собеседников. Подчеркнуто, что развитие коммуникативных способностей происходит в процессе коммуникативной подготовки. Коммуникативную подготовку будущих практических психологов учебных заведений представлено как целенаправленный процесс осознания студентами высших учебных заведений социально-психологических закономерностей взаимодействия в сфере профессиональной деятельности и процессом овладения этими закономерностями. Показателями успешности развития коммуникативных способностей у будущих практических психологов учреждений образования является овладение ими коммуникативными знаниями и умениями, переход внешних факторов во внутренние регуляторы поведения.

Ключевые слова: способности, коммуникативные способности, практический психолог учебного заведения, коммуникативная подготовка, коммуникативные знания и умения.

Panasenko E.A., Reprinets I.O.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS TO THE FUTURE CONSULTING PSYCHOLOGISTS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: THEORETICAL APPLIED ASPECT

Summary

The article presents the theoretical applied aspect of the issue of the developing communication skills to the future consulting psychologists of educational establishments. Communication skills are disclosed as multi-faceted personal and professional qualities of a psychology degree, providing the ability to optimize the interaction with clients, the adequacy of perception yourself in communication and the individual psychological characteristics of the interlocutors. It's emphasized that the development of communication skills occurs in the process of the communicative preparation. The communicative preparation of the future consulting psychologists of educational establishments is presented as a purposeful process of comprehension by high school students the socio-psychological patterns of interaction in the sphere of professional activity and the process of mastering these patterns. The success rates of the developing communication skills to the future consulting psychologists of educational establishments are the mastering of the communicative knowledge and abilities, the transition of the external factors in the internal regulators of behavior.

Keywords: skills, communication skills, consulting psychologist of the educational establishment, communicative preparation, communicative knowledge and abilities.

УДК 378.06:159.9

З ДОСВІДУ РОБОТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЯК ВАЛЕОНАСИЧЕНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ, ПЕДАГОГІВ, ПСИХОЛОГІВ, БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ

Аматьєва О.П., Демченко М.О., Жолнерчик Г.М.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті здійснено аналіз досліджень за проблемою організації діяльності ресурсних центрів для реалізації різноманітних освітніх проблем. Подано матеріал про організацію діяльності Ресурсного центру педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Розкрито структуру, завдання, мету, основні напрямки роботи. Представлено поточні підсумки роботи Ресурсного центру. Визначено перспективи подальшого науково-методичного пошуку.

Ключові слова: інноваційний проект, Ресурсний центр, координатори, диспетчери, кореспонденти Ресурсного центру, науково-методична робота, провідний психолого-педагогічний досвід, психолого-педагогічна просвіта батьків.

Постановка проблеми. На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання молодого покоління фахівців. У зв'язку із цим триває пошук освітніх технологій, які б сприяли особистісному зростанню майбутніх фахівців та забезпечували взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Крім того, у сучасному соціумі недостатньо організована робота з педагогізації населення залишає більшість молодих сімей наодинці з їхніми проблемами щодо виховання та розвитку дітей у межах валеонасиченого простору, унаслідок чого вони (проблеми) лише загострюються. Відтак, створення Ресурсного центру сприяє розвитку професійно-методичної компетентності студентів, педагогів та психологів, педагогічної обізнаності батьків дітей дошкільного та шкільного віку в галузі збереження та зміцнення здоров'я молоді.

Із цією метою було започатковано реалізацію інноваційного проекту «Ресурсний центр педагогічного факультету – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей».

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних розвідок за темою дослідження дозволяє стверджувати, що розробляється проблема організації діяльності ресурсних центрів для соціальних працівників, реалізації різних соціальних проектів (Н. Заверико, Т. Лях, І. Новікова, Н. Троценко та ін.). Їх діяльність присвячена висвітленню досвіду організації та роботи ресурсних центрів для реалізації різноманітних проблем соціальної роботи [6].

Аналіз зарубіжних досліджень виявив спрямованість роботи ресурсних центрів на супроводження інклюзивних процесів у закладах освіти (Г. Тархова), на вирішення питань управління ресурсним центром закладів освіти (О. Зотова) тощо [4; 5].

Мета статті. Проаналізувати досвід роботи ресурсних центрів в Україні та за її межами, а також висвітлити структуру, зміст діяльності Ресурсного центру педагогічного факультету ДВНЗ ДДПУ за напрямками науково-методичної

роботи: узагальнення, систематизація та розповсюдження психолого-педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Основою для створення та розвитку Ресурсного центру стала унікальна інтелектуальна база, яку накопичували впродовж багатьох років викладачі факультету, досвід, знання та результати науково-дослідної діяльності випускових кафедр. Діяльність Ресурсного центру створює можливості для розвитку інновацій, модернізацій, науково-методичного пошуку, досліджень, поєднання творчих ідей із інтелектуальним потенціалом, а також розв'язання стратегічних завдань розвитку освіти.

Ініціативною творчою групою були визначені основні завдання реалізації означеного проекту. Серед них: формування науково-дослідної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти під час їхньої роботи в Ресурсному центрі факультету; створення мобільного інформаційного забезпечення Ресурсного центру для педагогів-практиків та практичних психологів, удосконалення якості їхньої професійної діяльності; створення та систематизація банку провідного психолого-педагогічного досвіду; розробка системи психолого-педагогічної просвіти батьків засобами інформаційно-комунікативної взаємодії на основі діяльності Ресурсного центру.

Організація роботи Ресурсного центру на педагогічному факультеті здійснюється:

- із метою створення потужної інформаційної бази, популяризації надбань сучасної психолого-педагогічної науки, зближення теорії та практики;
- із метою створення умов для ранньої професійної адаптації студентів, які здобувають освіту за спеціальностями «Дошкільна освіта» (рівень вищої освіти бакалавра, магістра); «Соціальна робота» (рівень вищої освіти бакалавра, магістра);
- із метою підвищення професійно-методичної компетентності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл, дитячих будинків, інтернатів тощо, обміну досвідом і мотивації та заохочення педагогів до творчих ініціатив.

Основними напрямками роботи Ресурсного центру є:

– зі студентами: залучення до активної науково-дослідної (пошукової) роботи, активізація пізнавальних інтересів, підтримка мотивації до навчання, формування вмінь та навичок практичної діяльності за фахом, створення образу професіонала;

– із педагогами (психологами, соціальними працівниками): залучення до активної самостійної пошуково-методичної роботи; озброєння інноваційними методиками у роботі з дітьми та батьками; занурення в інноваційно-творчу методичну діяльність; стимулювання оцінно-контрольної діяльності у професійно-методичній роботі; інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем експериментально-дослідницької роботи; організаційно-методична допомога у впровадженні результатів наукових досліджень в практику; розробка та видання навчальних, методичних посібників, методичних рекомендацій [3].

Згідно положення про Ресурсний центр – це постійно діючий осередок внутрішньої організації інформаційного поля на педагогічному факультеті, який забезпечує функціонування зворотних зв'язків між учасниками освітнього процесу та практиками (викладачами, студентами, педагогами, психологами, батьками та ін.).

Ресурсний центр має центральний офіс на педагогічному факультеті. До структури Ресурсного центру входять координатори, диспетчери, кореспонденти (рис. 1).

Координатори Ресурсного центру: викладачі випускових кафедр педагогічного факультету, аспіранти, здобувачі. Диспетчери Ресурсного центру: педагоги-практики закладів освіти регіону (завідувачі, методисти, вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.). Кореспонденти Ресурсного центру: студенти педагогічного факультету, які забезпечують оновлення та розповсюдження інформації, накопиченої у Ресурсному центрі.

Всі учасники РЦ ведуть індивідуальні «Теки ресурсів», в яких зазначається тема поглибленої роботи, перелік літератури для ознайомлення, перелік запланованої роботи, термін її виконання та очікувані результати, отримані результати, відгуки, зауваження, додатки.

Початком роботи РЦ є формування аналітичної довідки за результатами роботи, на основі якої планується кожен наступний крок (алгоритм діяльності творчої групи Ресурсного центру під час опрацювання певного запиту) [1; 2].

Роботу Ресурсного центру було розпочато зі створення персональних сторінок викладачів кафедр факультету, на яких висвітлено напрямки науково-методичного пошуку (друкований варіант на постійно діючому стенді та у мережі Інтернет).

У 2016 році проект було подано на конкурс проектів наукових робіт, науково-технічних (експериментальних) розробок молодих вчених, які працюють (навчаються) в Донбаському державному педагогічному університеті. Усього було подано 855 проектів.

За кількістю набраних балів проект Ресурсний центр педагогічного факультету – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей був віднесений до середнього рівня.

У 2017 році проект поданий на Всеукраїнський фестиваль інновацій, який пройшов 27-29 вересня на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Було підготовлено текстовий матеріал і презентація.

В рамках роботи Ресурсного центру підготовлені методичні посібники для студентів факультету з дисциплін:

Психологія сім'ї (укладачі О.П. Амацьєва, І.В. Трубник, М.О. Демченко);

Етнопсихологія – два видання (укладачі О.П. Амацьєва, С.В. Березка, М.О. Демченко);

Організаційна структура Ресурсного центру



Рис. 1. Організаційна структура Ресурсного центру

Джерело: розроблено автором

Психологія профорієнтаційної роботи (укладачі О.П. Аматаєва, М.О. Демченко, В.П. Іванчук);

Психологія профорієнтаційної роботи – 2 видання, доповнене і доопрацьоване (рукопис) (укладачі О.П. Аматаєва, М.О. Демченко, В.П. Іванчук, О.Л. Корнеєва).

Про роботу Ресурсного центру підготовлено низку публікацій (7 публікацій), в тому числі зарубіжних.

Основний напрямок роботи Ресурсного центру – популяризація передового психолого-педагогічного досвіду. За період із березня 2014 року по вересень 2017 року в роботі Ресурсного центру взяли участь 98 практичних працівників, із них: 45 вихователів дошкільних навчальних закладів; 30 завідувачів, методистів, вихователів-методистів ДНЗ; 6 практичних психологів; 4 музичних працівників; 3 керівники із фізичного виховання; 1 методист із психологічної служби; 2 методиста з дошкільної освіти; 1 вчитель початкових класів; 1 директор школи-інтернату; 4 вчителі-логопеда; 1 аспірант Донецької, Харківської, Дніпропетровської областей.

Всього видано 84 Сертифікати про розміщення матеріалів.

Для популяризації роботи Ресурсного центру результати його роботи щомісячно оформляються в випуски Бюлетенів і кожні півроку видається брошура «Наші партнери». За минулий період зроблено 16 випусків Бюлетеня, вдосконалена форма подачі матеріалу, постійно оновлюється зміст.

Редакційна колегія Ресурсного центру двічі на рік здійснює видання «Альманаху психолого-педагогічного досвіду».

За минулий час в 2016 р було підготовлено і видано 2 випуски зазначеного Альманаху. Перший випуск був присвячений ювілею факультету, а наступний носив тематичний характер «Театр навчає і виховує: театралізована діяльність у дошкільному віці».

До першого випуску «Альманаху психолого-педагогічного досвіду» увійшли доробки:

1. Навчально-виховний проект «Знай і люби своє рідне місто – Краматорськ» – Засухіна Вікторія Валеріївна (завідувач ДНЗ № 56 «Сонечко» м. Краматорська Донецької області).

2. Концепція розвитку школи сприяння здоров'ю «Здоровим бути – здорово!» – Золотарьова Галина Яківна (завідувач дошкільним навчальним закладом № 3 «Ромашка» м.Слов'янська Донецької області), Рагуля Вікторія Миколаївна (вихователь-методист дошкільного навчального закладу № 3 «Ромашка» м. Слов'янська Донецької області).

3. Тайм-менеджмент методичної роботи з педагогічними кадрами в дошкільному закладі – Корнеєва Оксана Леонідівна (завідувач дошкільного навчального закладу № 31 «Мир» м. Костянтинівки Донецької області, кандидат педагогічних наук).

4. Казка на піску «Жадібне мишеня» – Манько Надія Вікторівна (практичний психолог дошкільного навчального закладу № 51 «Золота рибка» м. Покровська Донецької області).

5. Соціальний проект «Успешная адаптация к школьному обучению» (для организации партнерской деятельности участников образовательного процесса: родителей, детей, педагогов, практического психолога) – Рудакова Алла Михайлівна (учитель початкових класів Костянтинівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3).

6. Проект навчально-виховної роботи з дітьми старшої групи «Проклади дорогу у широкий світ, щоб на землі добра лишити слід» – Янчук Ірина Віталіївна (вихователь комунального дошкільного навчального закладу № 22 «Усмішка» м. Орджонікідзе Дніпропетровської області).

На сторінках другого випуску Альманаху представлений провідний педагогічний досвід вихователів дошкільних навчальних закладів нашого регіону:

1. Тимошенко Ірини Вікторівни (вихователь ДНЗ № 2 «Сунічка» м. Краматорська Донецької області) – «Створення театрального осередку у групі раннього віку».

2. Шерстюк Наталії Валеріївни (вихователь ДНЗ № 31 «Мир» м. Костянтинівки Донецької області) – «Система роботи з активізації пізнавального розвитку дітей раннього віку засобами театралізованої діяльності».

3. Мудранінець Любові Федорівни (вихователь ДНЗ № 2 «Сунічка» м. Краматорська Донецької області) – «Перспективне планування діяльності театральної студії у середній та старшій групах дошкільного навчального закладу».

4. Лантух Тетяни Володимирівни (вихователь ДНЗ «Дзвіночок» м. Першотравенська Дніпропетровської області) – «Художньо-естетичний розвиток дошкільників засобами театралізованої діяльності».

5. Янишевської Світлани Ігорівни (вихователь ДНЗ № 31 «Мир» м. Костянтинівки Донецької області) – «Театральна студія «Вернісаж»: авторська інтегрована система роботи профільної групи художньо-естетичного виховання».

6. Толстих Наталі Василівни (вихователь ДНЗ № 55 «Лелека» м. Слов'янська Донецької області) – «Розвиток мовленнєвої культури дітей дошкільного віку через театралізовані ігри».

Представлений досвід розкриває різноманітні аспекти використання театралізованої діяльності: активізація пізнавального художньо-естетичного розвитку, мовленнєвої культури; виховання любові до рідної мови; подано перспективне планування діяльності театральної студії тощо. Матеріал розташований за віковим принципом, супроводжується списком використаних джерел.

У 2017 році планується третій випуск Альманаху на тему «Сучасні валеологічні технології». Четвертий випуск буде присвячений досвіду роботи окремого дошкільного закладу.

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Перспективи подальшої роботи ми вбачаємо у пошуку можливостей зміцнення інтелектуальної та матеріально-технічної бази Ресурсного центру як засобу удосконалення процесу підготовки фахівців освітньої галузі, популяризації психолого-педагогічних знань та підтримки іміджу професії.

Список литературы:

1. Аматыева Е.П. Использование образовательного пространства Ресурсного центра факультета для подготовки будущих педагогов и психологов / Е.П. Аматыева, О.Л. Корнеева, М.А. Демченко // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочная) с международным участием: 21-22 октября 2015 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2015. – 345-350 с.
2. Аматыева О.П. З досвіду впровадження інноваційного проекту «Ресурсний центр – освітній простір для розвитку здобувачів вищої освіти, педагогів, психологів, батьків та дітей / О.П. Аматыева, С.В. Коношенко // International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences. June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. P. 71-74.
3. Аматыева О.П. Ресурсний центр факультету дошкільної освіти та практичної психології як засіб удосконалення підготовки фахівців / О.П. Аматыева, С.М. Курінна, М.Б. Головка // Щомісячний науково-педагогічний журнал Рідна школа. – № 3 (березень), 2014. – С. 41-46.
4. Зотова Е.Б. Управление Ресурсным центром образовательного учреждения: научно-практическая разработка для руководителей образовательных учреждений различного типа и вида, осуществляющих управление инновационной деятельностью в процессе передачи результатов экспериментальной работы в массовую практику / Е.Б. Зотова. – М., 2012. – 81 с.
5. Тархова Г.А. Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / Г.А. Тархова. – Режим доступа: <http://innovation.momos.ru/index.php/component/k2/item/24>
6. Троценко Н.С. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н.С. Троценко. – К., ун-т ім. Бориса Грінченка, 2012. – 244 с.

Аматыева Е.П., Демченко М.А., Жолнерчик А.Н.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КАК ВАЛЕОНАСЫЩЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

Аннотация

В статье осуществлен анализ исследований по проблеме организации деятельности ресурсных центров для реализации различных образовательных проблем. Подан материал об организации деятельности Ресурсного центра педагогического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет». Раскрыта структура, задачи, цели, основные направления работы. Представлены текущие итоги работы Ресурсного центра. Определены перспективы дальнейшего научно-методического поиска.

Ключевые слова: инновационный проект, Ресурсный центр, координаторы, диспетчеры, корреспонденты Ресурсного центра, научно-методическая работа, ведущий психолого-педагогический опыт, психолого-педагогическое просвещение родителей.

Amateva E.P., Demchenko M.A., Zholnerchik A.N.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

FROM THE EXPERIENCE OF WORK OF THE RESOURCE CENTER OF THE PEDAGOGICAL FACULTY AS A VALEON SATURATED EDUCATIONAL SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS, TEACHERS, PSYCHOLOGISTS, PARENTS AND CHILDREN

Summary

The article analyzes the research on the problem of organizing the activity of resource centers for the implementation of various educational problems. The material on the organization of the Resource Center of the Pedagogical Faculty of the State Institution of Higher Education «Donbas State Pedagogical University» has been submitted. The structure, tasks, goals, main directions of work are revealed. The current results of the Resource Center work are presented. Prospects for further scientific and methodological research have been determined.

Keywords: innovation project, Resource center, coordinators, dispatchers, correspondents of the Resource Center, scientific and methodical work, leading psychological and pedagogical experience, psychological and pedagogical education of parents.

УДК 159.923

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Березка С.В., Карпенко Т.В.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у психолого-педагогічній літературі. Розглянуто основні компоненти агресивної поведінки. Висвітлено зміст когнітивного, емоційного, вольового та поведінкового компоненту. Запропоновано власну схему структурних складових агресивної поведінки. Проаналізовано основні підходи до досліджень причин виникнення агресивної поведінки особистості.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, агресивність, компоненти агресивної поведінки: когнітивний, емоційний, поведінковий, вольовий; причини агресивної поведінки.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-політичні, економічні кризи; військові конфлікти обумовлюють розвиток стресових ситуацій у житті людини, що призводить до відчуття психологічної та фізичної загрози, зниження соціально-економічного рівня життя, нестабільності та невпевненості у завтрашньому дні, що в свою чергу активізує та мобілізує усі захисні механізми особистості, поєднуючись з жорстокістю та повсякденним насиллям сучасного світу, ці фактори сприяють збільшенню рівня розвитку та проявів агресивної поведінки серед населення. На сьогодні використання моделей агресивної поведінки розповсюджується на усі вікові категорії (не лише дорослих, але і школярів та дошкільників), зростає частота та інтенсивність проявів агресії. Такі негативні тенденції вимагають детального аналізу причин, форм проявів та видів агресивної поведінки з метою подальшої діагностики та психокорекції, адже агресивна поведінка є деструктивною не лише для оточуючих, але і для самої особистості в першу чергу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями агресії як феномену займалися такі вчені: А. Басс, А. Берковітц, О. Дроздов, Е. Змановська, С. Кравчук, М. Левітов, С. Соловйова, А. Реан, Д. Річардсон, З. Фрейд, Х. Хекхаузен та ін. Причини появи агресії досліджували А. Арменті, А. Бандура, Р. Берон, А. Берковітц, Р. Боятжиз, Д. Зілманн, К. Лоренц, Д. Річардсон, З. Фрейд, А. Фрейд, Дж. Фрідмен, Х. Холдін, С. Тейлор, Т. Яценко та ін. Аналіз видів та форм прояву можна знайти у працях А. Басса, Л. Балабанової, С. Головіна, Д. Долларда, А. Дмитрієвої, А. Єремєєва, Е. Фромма та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на широкий спектр досліджень, у психолого-педагогічній літературі не має єдиного підходу щодо класифікації причин утворення агресії, а також складових компонентів агресивної поведінки, що є важливим фактором для подальшої діагностичної та корекційної роботи.

Метою статті є теоретичний аналіз представленості проблеми агресивної поведінки у сучасній психолого-педагогічній літературі, а також виділення основних компонентів агресивної поведінки та причин її утворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури про-

демонстрував, що вивчення проблеми агресивної поведінки людини завжди вимагає чіткого розмежування таких понять як «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка».

У великому психологічному словнику поняття «агресія» (від лат. *agressio* – напад) визначається як «мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам (правилам) існування людей у суспільстві та наносить шкоду об'єктам нападу (як живим, так і не живим) фізичного та психологічного характеру», у свою чергу, *агресивна поведінка* виступає однією з форм реагування на різноманітні несприятливі у фізичному та психічному плані життєві ситуації [1, с. 19]. Готовність суб'єкта до агресивної поведінки розглядається як відносно стійка риса особистості – *агресивність* [5]. Ці поняття є тісно пов'язаними, але не тотожними. Для нашого дослідження особливого значення має вивчення саме агресивної поведінки дітей, як форми вираження агресії з метою попередження її переходу у стійку властивість особистості дитини (агресивність).

Однозначно визначити внутрішню агресивну тенденцію кожної особистості не можливо, але можна оцінити ступінь та характер її зовнішніх проявів, тобто агресивної поведінки. Для цього необхідно чітко визначити її структуру, форми прояву та причини утворення.

Агресивна поведінка має такі структурні компоненти: пізнавальний, емоційний, вольовий (М. Левітов, С. Соловйова, Е. Змановська, Б. Базима та ін.) та власне поведінковий (О. Саннікова).

Одиницею *поведінкового компоненту* виступає агресивна дія. Агресивні дії можна описати на основі трьох шкал: фізична – вербальна, активна – пасивна та пряма – непряма (за А. Басом). Їх комбінування дає вісім можливих категорій, за якими можна класифікувати агресивні дії. Наприклад, дії за яких одна людина здійснює фізичне насилля над іншою (побиття, стрільба та ін.) можна класифікувати як фізичні, активні та прямі. З іншого боку, такі дії як розповсюдження слухів або негативні висловлювання за очі можна класифікувати як вербальні, активні та непрямі. на основі конфігурації класифікації агресивних дій виділяють відповідно вісім типів агресії [6, с. 458]: *фізична-активна-пряма* (нанесення ударів холодною зброєю, побиття ті ін.); *фізична-активна-непряма* (закладка мін, зговір з найомним вбивцею); *фізична-пасивна-пряма*

(прагнення фізично не дозволити іншій людині досягнути бажаної мети або займатись бажаною діяльністю, наприклад – сидяча демонстрації); *фізична-пасивна-непряма* (відмова від виконання наказу, наприклад – відмова звільнити територію під час сидячої демонстрації); *вербальна-активна-пряма* (словесна образа або приниження іншої людини); *вербальна-активна-непряма* (розповсюдження наклепу на іншу людину); *вербальна-пасивна-пряма* (відмова розмовляти з іншою людиною, відповідати на її запитання); *вербальна-пасивна-непряма* (відмова дати надати певні словесні пояснення, наприклад – відмова висловитись в захист людини, яку незаслужено критикують).

Дія є однією з складових вчинку. Агресивні вчинки можуть розглядатись як: засіб досягнення мети; засіб психологічного розвантаження; засіб задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні [1].

На відміну від дій, агресивні вчинки тісно пов'язані з моральною свідомістю особистості (оскільки включає вибір, мотиваційний компонент та можливість самооцінки самого вчинку). За формою агресивні вчинки можуть варіювати від дитячих пустощів та ігор до конфліктів та бійок.

Пізнавальний (когнітивний) компонент передбачає осмислення потреби та ситуації, реальної та передбачуваної (уявної) загрози, виділення об'єкту агресії та обґрунтування мотиву прояву агресії, вибір засобів для агресивної поведінки. На думку Л. Берковіц, у ситуації, що стимулює агресивну поведінку, особистість завжди знаходиться в стані боротьби, що пов'язано з агресивними думками, спогадами попереднього досвіду та поведінковими проявами, тому пізнавальний компонент передбачає оцінювання початкової ситуації, варіанти розвитку подій, їх наслідки; аналіз минулого досвіду та соціальних норм [2]. Е. Змановська, звертає увагу на те, що когнітивний компонент агресивної поведінки, окрім зазначених складових, містить також агресивні ідеї, фантазії, які людина виношує.

Емоційний компонент включає різноманітні прояви емоційних станів. Л. Карпенко зазначає, що агресія завжди супроводжується емоційними станами гніву, неприязні, ненависті, ворожості, образи та ін. [5]. М. Левітова доповнює цей список

такими проявами як недобррозичливість, злість, мстивість, упевненість, почуття радості від спричинення шкоди. У працях Б. Базими висвітлений емоційно-вольовий компонент агресивної поведінки, основною складовою якого є ворожість, як негативне ставлення агресора до інших (суб'єктів чи об'єктів). С. Соловійова вважає, що емоція гніву, як складова емоційного компоненту, виступає також і мотивом агресивної поведінки.

Вольовий компонент тісно пов'язаний з самоконтролем та залежить від індивідуальних якостей особистості таких, як впертість, настирливість, ініціативність, рішучість, цілеспрямованість [6]. Вольові процеси виступають як засоби регуляції проявів агресивності в поведінці.

Деякі вчені (І. Мазоха, Х. Хекхаузен) виділяють *спонукальний компонент* (внутрішні потреби переживати, обдумувати та здійснювати агресивні дії) як мотивуючий чинник агресивної поведінки, та *контрольно-регулюючий* (соціальне бажання контролювати та регулювати власну агресивну поведінку).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами розроблено схему структури агресивної поведінки, яка представлена на рис. 1 «Складові компоненти агресивної поведінки». Схема містить проаналізований, емоційний, вольовий та поведінковий компонент агресивної поведінки. Спонукальний та контрольно-регулюючий компоненти у схемі відсутні, оскільки, на нашу думку вони є дифузно інтегровані в інші представлені компоненти.

Усі компоненти взаємопов'язані між собою. Переважання того чи іншого компоненту впливає на прояв усіх інших. Наприклад, домінування емоційного компоненту (яскравим прикладом є афективний стан) може витіснити пізнавальний та частково вольовий (втрата самоконтролю) компонент, прискорювати агресивні дії та вчинки особистості. Співвідношення компонентів у складі агресивної поведінки залежить від індивідуальних особливостей особистості (наприклад, від темпераменту, рис характеру, типу ВНД) та від соціальних факторів (наприклад, форми прояву агресивної поведінки у родині, суспільстві).

Важливим для аналізу психології агресивної поведінки є розуміння причини та витоків агресивності. Не дивлячись на достатню вивченість

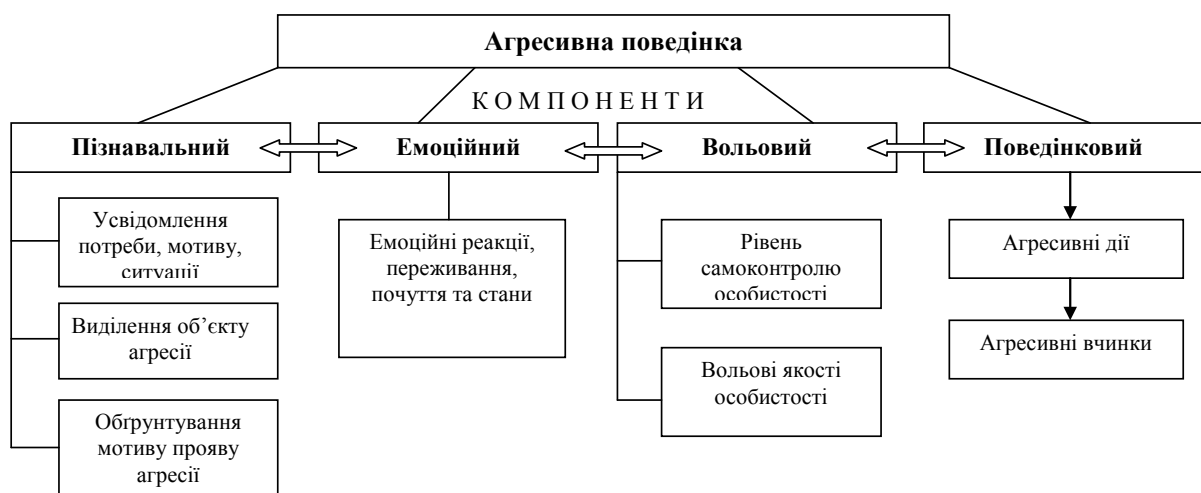


Рис. 1. Складові компоненти агресивної поведінки

даної теми (Р. Берон, Д. Річардсон, А. Берковіц, А. Бандура, З. Фрейд, А. Фрейд), єдиного підходу у цьому питанні немає.

Так, З. Фрейд, який перший звернувся до поняття «агресія» як до об'єкту наукового аналізу, розглядав «агресію» як вроджений інстинкт людини до смерті або Танатоса. На його думку, в особистості від народження закладений потяг до руйнації себе та оточуючих, а отже агресія є вродженою і її неможливо уникнути. Теорію З. Фрейда про вродженість агресії людиною підтримував і К. Лоренц, вважаючи, що агресія є проявом інстинкту самозбереження: «...агресивність, яка сьогодні як злий спадок сидить в крові у нас, у людей, є результатом внутривидового відбору, який впливав на наших предків десятки тисяч років протягом палеоліту» [4, с. 48], а її витoki лежать у вродженому інстинкті боротьби за виживання. Тобто агресія людини не є набутою, а є модифікацією інстинкту збереження виду.

Основою на дослідженнях функцій агресивної поведінки тварин, К. Лоренц проводив аналогію, що як у тварин агресія виступає засобом розподілення ссавців по життєвому простору, так і у людини, агресія виконує дві головні функції: захисту (самозахист, захист нащадків, родини) та «відстоювання свого місця під сонцем» (наприклад, у професійній ієрархії) [4].

Протилежної думки, що агресія є набутою та сформованою під дією негативних факторів оточуючої середовища людини, дотримувались такі дослідники: А. Армента, Р. Берон, Р. Бояджиз, Д. Зільман, К. Лоо, Дж. Карлсміт, Дж. Карпентер, Д. Капассо, К. Леонард, Ч. Мюллер, Дж. Фрідмен, Х. Холдін, С. Тейлор та ін.

Теорія Р. Барона та Д. Річардсон трактує агресію як форму соціальної поведінки, що включає пряму або опосередковану взаємодію як мінімум двох людських індивідів. Природу найбільш важливих детермінант агресії вони вбачають у словах, діях, присутності чи навіть появі іншої людини. Дослідники виокремлюють ряд соціальних ситуацій та факторів, що сприяють або стримують розвиток агресивної поведінки у людей [3].

Дж. Доллард запропонував теорію «Гіпотеза фрустрації-агресії» в якій в якості причини утворення людської агресивності вчений вбачає стан фрустрації, зазначаючи, що «фрустрація завжди приводить до агресії (відкритої чи скритої), а наявність агресивної поведінки свідчить про попередню фрустрацію» [1, с. 108]. Хоча в подальшому вплив фрустрації на агресію і був підтверджений, широкого розповсюдження дана теорія не отримала, оскільки фрустрація породжує різні моделі поведінки, і агресія є лише однією з них (тобто хоча фрустрація і викликає агресію, проте не у кожному випадку). Так, Л. Берковіц вважав, що фрустрація є лише одним із різноманітних агресивних стимулів, які здатні спровокувати агресивні реакції, але не призводять до агресивної поведінки, а лише створюють готовність до агресивних дій. Подібна поведінка виникає лише тоді, коли присутні відповідні сили до агресії – стимули середовища, що пов'язані з актуальними чи попередніми факторами, які провокували злість, гнів чи агресію в цілому. Відповідно до теорії Л. Берковіц, соціальні стимули придбають властивість провокувати агресивну поведінку за

допомогою процесу ідентичного до класичної виробітки умовних рефлексів. Стимул може набутти агресивного значення, коли пов'язаний з позитивно підкріпленою агресією або асоціюється з пережитим раніше дискомфортом чи білью. Стимули, які постійно пов'язані з факторами, що провокують агресію, або з самою агресією, можуть поступово схилити до агресивних дій індивіда, який раніше вже був спровокований чи фрустрований. За певних умов роль посилює до агресії можуть виконувати люди з певними якостями характеру і навіть фізичні об'єкти [2].

Д. Зільман стверджував, що прояв людської агресивності обумовлений збудженням. Так, наприклад, збудження від таких джерел як фільми з зображенням насилля, еротики, а також шум, – сприяють виникненню та прояву агресивних реакцій. Збудженні від одного джерела може нашаровуватись на збудження від іншого джерела, таким чином посилюючи чи пригнічуючи силу прояву емоційної реакції.

Т. Румянцева, аналізуючи вплив соціальних факторів на появу агресивної поведінки, зазначала, що фактори середовища не збільшують прямо і однозначно ступінь агресивності, проте вони можуть впливати на неї лише у тому випадку, коли: збуджений таким чином індивід був заздалегідь налаштований до нападу; порушується здатність особистості до адекватної переробки отриманої інформації; переривається поведінка, що виконується в даний момент. Фізичні стресори збільшують ступінь агресії лише до певної грані, після якої вона різко падає по мірі того, як заміщаючи її інструментальні акти усувають негативні наслідки дії стресора [7].

А. Бандура говорить про необхідність врахування як біологічних факторів так і соціальних, хоча пріоритет надає впливу соціальних факторів. За теорією соціального научіння А. Бандури можна виділити біологічні фактори утворення агресивної поведінки людини (особливості нервової системи, гормональні збої т.п.) та научіння (наприклад, безпосередній досвід, споглядання). Стимулює розвиток агресії: вплив шаблонів; неприйнятне ставлення; стимульними мотивами; інструкція; ексцентричні переконання (наприклад, параноїдальні ідеї). Агресія в даному випадку розглядається як соціальна поведінка, яка включає в себе складні навички, що потребують всебічного навчання. Тобто, щоб здійснити агресивну дію, необхідно знати, як користуватись зброєю, як завдавати удари, які слова будуть болісно сприйматись об'єктом агресії і т.п. [6].

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив той факт, що існує багато варіацій теоретичних обґрунтувань щодо складових агресивної поведінки та причин її виникнення. Найбільш розповсюдженими та дослідженими на сьогодні є такі: інстинктивна теорія агресії (З. Фрейд, К. Лоренц); фрустраційна теорія (Д. Доллард, Н. Міллер); теорія перенесення збудження (Д. Зільман); теорія соціального научіння (А. Бандура); когнітивні теорії агресивної поведінки (Л. Берковіц).

Різнорозмірність причин, що сприяють появі агресії обумовлює наявність різних підходів щодо тлумачення складових агресивної поведінки. На нашу думку найбільш значимими складо-

вими компонентами агресивної поведінки є когнітивний, емоційний, вольовий та поведінковий. Вивчення особливостей комбінування їх проявів

дозволить ґрунтовно вивчити феномен сучасної агресії та створити загальні діагностичні критерії агресивної поведінки.

Список літератури:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е издание, доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Евроник, 2002. – 512 с.
3. Бэррон Р. Агрессия / Р. Берон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 272 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 656 с.
7. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т.Г. Румянцева. – М.: Университетское, 1991. – 150 с.

Березка С.В., Карпенко Т.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация

В статье представлено теоретический анализ научных исследований проблемы агрессивного поведения в психолого-педагогической литературе. Рассмотрены основные компоненты агрессивного поведения. Освещено содержание когнитивного, эмоционального, волевого и поведенческого компонента. Предложено собственную схему структурных элементов агрессивного поведения. Проанализированы основные подходы к исследованиям причин возникновения агрессивного поведения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивность; компоненты агрессивного поведения: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, волевой; причины агрессивного поведения.

Berezka S.V., Karpenko T.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

THEORETICAL ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH OF THE PROBLEM OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Summary

The article presents a theoretical analysis of scientific research on the problem of aggressive behavior in psychological and pedagogical literature. The main components of aggressive behavior are considered. The content of the cognitive, emotional, volitional and behavioral component is highlighted. Proposed own scheme of structural elements of aggressive behavior. The basic approaches to research of the reasons of occurrence of aggressive behavior are analyzed.

Keywords: aggression, aggressive behavior; components of aggressive behavior: cognitive, emotional, behavioral, strong-willed; causes of aggressive behavior.

УДК 159.964

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИ У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Дметерко Н.В.Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено вивчення психологічних особливостей розвитку рефлексивного мислення в процесі глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Одним із центральних при дослідженні рефлексивного мислення є положення про цілісність психіки в єдності і автономії сфер свідомого і несвідомого. Розвиток рефлексивного мислення розглянуто у взаємозв'язку із самопізнанням, передумовою якого є візуалізована репрезентація. Зміст статті розкриває зв'язок рефлексивного мислення з психологічними захистами в їх системній організації (базальними і ситуативними). Цей зв'язок полягає в існуванні залежності розвитку рефлексивного мислення від пізнання базальної форми захисту.

Ключові слова: рефлексивне мислення, психологічні захисти, ситуативні і базальні захисти, глибинна психокорекція, візуалізована репрезентація.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти передбачає оптимізацію методів професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі психології. Особливого значення при цьому набуває розвиток їх рефлексивного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади досліджень рефлексивного мислення розроблялись у працях Н. Алексєєва, В. Давидова, А. Зака, А. Карпова, Ж. Піаже, І. Семенова, С. Степанова, Г. Щедровицького та ін. Рефлексивне мислення характеризується гнучкістю переосмислення та перетворення існуючих утворень власної психіки, сформованих способів дій. Сутнісною характеристикою рефлексивного мислення є зверненість на ті сторони власної психіки, що перебували поза усвідомленням [7; 8]. Методологія діяльнісного підходу, який тривалий час був одним із основних в радянській та пострадянській психології, визначила напрям досліджень рефлексивного мислення. Розвиток рефлексивного мислення розглядають через призму діяльності із розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій [1; 3; 7; 8; 10].

При дослідженні рефлексивного мислення на периферії уваги дослідників залишився феномен цілісної психіки в єдності сфер свідомого і несвідомого, а отже і механізми, які визначають взаємозв'язки між ними, як то психологічні захисти, витіснення, опори. Враховуючи наукові здобутки психодинамічного підходу, що розвивається у дослідженнях академіка НАПН України Т. Яценко [11; 12] та її послідовників, рефлексивне мислення не може розглядатись поза самопізнання та глибинно-психологічного пізнання. Можливість останнього забезпечує глибинна психокорекція за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Мета статті – дослідити психологічні особливості розвитку рефлексивного мислення в ході глибинної психокорекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення наукових джерел дозволяє уточнити категорію «рефлексивне мислення». Рефлексивне мислення це вид мислення, який характеризується рефлексією власних форм, осмисленням відповідності процесу роз-

мірковування умовам проблемної ситуації, на розв'язання якої він спрямований.

Одним із центральних при дослідженні рефлексивного мислення, що презентовано у цій статті, є положення про цілісність психіки в єдності і автономії сфер свідомого і несвідомого, яке розробляється в психодинамічній теорії Т. Яценко. Розроблена в межах названої теорії «Модель внутрішньої динаміки психіки» ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного в його суперечливій сутності та єдності свідомого та несвідомого [11; 12].

Свідоме і несвідоме психічне є рівноправними сферами психіки за змістовними, ціннісними та активно-дієвими параметрами. Несвідомі психічні процеси мають не менш багатий зміст і не менш значущу цінність, ніж свідомі процеси. Відмінність несвідомого від свідомого полягає лише в формі своєї представленості для суб'єкта, способами функціонування та формою об'єктивації [4; 9; 11; 12].

Однією із функціональних особливостей несвідомого є те, що безпосереднє пізнання змісту цієї сфери психіки унеможливлено внаслідок дії психологічних захистів, різновидами яких є витіснення та опір.

Витіснення, що є процесом «відсторонення від свідомості та утримання поза нею психічних змістів, один із механізмів захисту людини від конфліктів, що розігруються в глибинах її психіки» [6, с. 110], визначає порушення інформаційного обміну між сферами свідомого і несвідомого шляхом усунення зі свідомості уявлень несумісних із «образом Я» людини. Внаслідок чого певний психічний зміст є недоступним для безпосередньої рефлексії особи. Процес витіснення в динамічному розумінні передбачає існування психічної сили – опору, яка блокує повернення витісненого змісту до свідомості, що унеможливає самостійне осмислення його суб'єктом без професійної допомоги фахівця. З огляду на вищезазначені механізми пізнання цілісної психіки є опосередкованим і непрямолінійним, на основі об'єктивації, вияву психічного змісту назовні. Засобами представлення внутрішнього (психічного) змісту у зовнішніх (матеріалізованих) формах є візуалізовані репрезентанти.

Поняття «репрезентація» має міждисциплінарний статус і використовується в різних науках (філософії, соціології, психолінгвістиці, психології та ін.). У загальному вигляді репрезентацію визначають як «представлення одного в іншому і через посередництво іншого» [5].

У глибинному пізнанні, яке здійснюється відповідно основних положень психодинамічної теорії, в якості репрезентантів використовується: комплекс тематичних психорисунків, неавторські рисунки, предметні моделі, моделювання із каменів та ін. Засоби візуалізації предметнено репрезентують психічний зміст, що зберігається під блоком опору та витіснення. Через символічну репрезентацію учасниками АСПП себе за допомогою предметних моделей, ліплення з тіста, використання метафоричних карток, вправи «Казки про власне життя» та ін. об'єктивується той зміст, що є закритим для усвідомлення.

Засадничим є твердження Т. Яценко, що психіка здатна до перекодування в матеріалізовані форми зі збереженням (інваріантністю) інформаційних еквівалентів (сми́слів). Нелінійність процесу кодування психічної реальності в опредмечені форми виключає можливість прямого зчитування смислів (інформаційних еквівалентів), що стоюється семантики несвідомого [11].

У ході глибинної психокорекції вибір суб'єктом візуалізованих репрезентантів здійснюється спонтанно, на основі емоцій, асоціацій з певним образом, внутрішніх самовідчуттів. У пропозиції керівника групи «Презентувати власний емоційний стан», «Презентувати власну родину» та ін. не конкретизується ні спосіб виконання, ні результат. Емпіричне дослідження показало, що вибір респондентом опредмечених самопрезентантів ґрунтується на інтуїтивному відчутті аналогії, схожості, асоціативного порівняння власних переживань, якостей із певним предметом. Ці переживання неусвідомлено переносяться на опредметнені форми, абстрагуючись від первинної ситуації, яка уможливила їх виникнення. Зазначимо, що візуалізовані репрезентанти передають не стільки певний психічний зміст, а в більшій мірі глибинні смисли, емоційне ставлення суб'єкта, додаткові відтінки його висловлювань. Разом із тим, об'єктивація значущого для суб'єкта психічного змісту в спостережуваній площині не вирішує проблему розширення рефлексивного мислення. Полізначність, смислова багатшаровість символу визначає необхідність розкриття його індивідуальної семантики. Пізнання індивідуальної семантики візуалізованих репрезентантів потребує встановлення зв'язку з тим психологічним змістом, який узагальнено подано в образі. Це відбувається в процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Саме діалог в єдності з інтерпретацією, яка спирається на розуміння архетипної символіки візуалізованих презентантів, відкриває для особи перспективи самопізнання.

Повертаючись до механізмів, що унеможливають безпосереднє пізнання змісту несвідомого, зупинимось на механізмі психологічного захисту.

Детальне вивчення феномен психологічного захисту отримав в глибинній психології. З. Фрейд використовував поняття «захисту» для психологічного пояснення істерії, фобій,

нав'язливих уявлень та галюцинаторних психозів [9]. У «Словнику-довіднику з психоаналізу» подано таке визначення психологічного захисту: «Захист – свідомо або несвідомо діяльність людини, що передбачає збереження її життя та забезпечує таке розв'язання внутрішньо-психічних конфліктів, яке внаслідок зовнішніх обставин та внутрішніх прагнень виявляється прийнятним для неї» [6, с. 180]. Психологічні захисти, дія яких спрямована на збереження цілісності «Я», маскують внутрішнє протиріччя породжуючи викривлення у відображенні дійсності [11; 12].

З позицій психодинамічного підходу психологічні захисти розглядаються в системній організації (базові і ситуативні). Ситуативні захисти, які асимілюють зазначені класичним психоаналізом захисні механізми (раціоналізація, проєкція, заперечення тощо), забезпечують маскування глибинних (інфантильних) інтересів Я і визначають адаптацію суб'єкта до соціуму. Базальні захисти визначають спрямованість активності суб'єкта на реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей. Ці форми захисту диференціюють їх специфічне функціональне навантаження, автономне для кожного з них, за постійного їх взаємозв'язку [12].

У контексті розвитку рефлексивного мислення важливого значення набувають базальні форми захисту, на пізнання яких орієнтована глибинна психокорекція за методом АСПП. У зв'язку із цим в групі АСПП створюються умови для зниження ситуативних форм захистів та забезпечення психологічної захищеності її учасників. Цьому сприяють спеціальні принципи організації групового процесу за методом АСПП, як то: принцип «тут і тепер», добровільність, прийняття один одного, такими якими є; уникнення критики, оцінних суджень із використанням моральних та соціальних критеріїв та ін. Вищезазначені принципи нівелюють зовнішню детермінованість ситуативних захистів і створюють передумови для пізнання глибинних детермінант формування захисної системи суб'єкта [12].

Проведення психокорекційної роботи за методом АСПП дозволило дослідити зв'язок рефлексивного мислення із базальними формами захисту. Базальні захисти розглядають як внутрішньо зумовлене структурне утворення психіки, якому властива системність функціональних виявів, що виражається в «логіці несвідомого» [12].

Базальні форми захисту утворюються позадовідно, що унеможлиблює їх самостійну рефлексію та аналіз суб'єктом. Глибинно-психологічне пізнання базальних форм захисту сприяє усвідомленню суб'єктом внутрішнього протиріччя (особистісної проблеми), що зумовлена порушенням балансу між тенденцією «до життя» та тенденцією «до психологічної смерті». Т.С. Яценко зазначає, що особистісна проблема полягає в тому, що в життєвій активності суб'єкта починає домінувати тенденція «до психологічної смерті» [11; 12].

Попри те, що тенденція «до психологічної смерті» суперечить життєстверджувальній тенденції «до життя», вони співіснують в психічній активності людини, зумовлюючи внутрішню дезінтеграцію психіки. Мортидні вияви маскуються захисною системою, когнітивною основою якої

є умовні цінності, що формуються в інфантильний період життя людини під впливом цінностей значимих дорослих і є засобом захисної аргументації причин власних дій відповідно до соціальних норм і правил. Складність рефлексії особистісної проблеми зумовлена тим, що тенденція «до життя» і «тенденція до психологічної смерті» тісно переплетені між собою. Їх демаркація передбачає розкриття глибинного смислу (семантики) спонтанної активності особи у процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом.

Проблемність, як психологічна умова породження мислення, зумовлена глибинно-корекційним процесом, в ході якого об'єктивуються протиріччя в емпіричному матеріалі його учасників, що робить їх доступним для аналізу та рефлексії. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що внутрішня суперечливість психіки знаходить вияв у загальних протиріччях, які, попри їх індивідуально-неповторні вияви, є стереотипними наслідками едіпальної залежності. Такими протиріччями є протиріччя між: мотивацією досягнень і мотивацією уникнення невдачі; залежність від батьків і водночас прагнення сепаруватися від них; відчуження батьків та ідентифікація з ними; амбівалентність ідентифікації; дезінтеграція інтелектуальної та особистісної сфер; почуття меншовартості та ідеалізація «Я».

Пізнати базальні форми захисту в одноактній поведінці не можна. Їх вияв здійснюється на основі повздовжнього аналізу та узагальнення в емпіричному матеріалі респондента. Звернення до інфантильних періодів життя в ході глибинної психокорекції здійснюється в тій мірі, наскільки це є необхідним для з'ясування витоків утворення захисних тенденцій, що сприяє розширенню усвідомлення суб'єктом мотивів власних дій. Усвідомлення негативних переживань інфантильного

минулого сприяє зниженню їх енергетичної дієвості в активності суб'єкта та компенсаторно-захисних способів подолання фруструючих ситуацій. Це сприяє опануванню людиною більш адаптивними способами розв'язання проблемних ситуацій, які ґрунтуються на їх всебічному аналізі та реалістичній оцінці.

Висновки. Матеріал даної статті, що ґрунтується на результатах глибинної психокорекції, розкриває психологічні особливості розвитку рефлексивного мислення, однією із яких є необхідність застосування візуалізованих репрезентантів. При цьому зазначимо, що візуалізована репрезентація є лише необхідною передумовою розвитку рефлексивного мислення. Сприяючи об'єктивуванню змісту цілісної психіки в невід'ємності сфер свідомого і несвідомого візуалізовані репрезентанти власне по собі не визначають розвиток рефлексивного мислення. Адже зміст несвідомого є зашифрованим і виражається символічно, а його пізнання передбачає інтерпретацію метафорично-образних форм вияву глибинних смислів. Можливість останнього забезпечує діалогічна взаємодія психолога з респондентом. Встановлено зв'язок рефлексивного мислення з психологічними захистами в їх системній організації (базові і ситуативні). Цей зв'язок полягає в існуванні залежності розвитку рефлексивного мислення, з одного боку, від зниження ситуативних захистів, а з іншого – від пізнання базальних форм захисту, що здійснюється відповідно до законів позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку. Це сприяє розширенню усвідомлення власної активності та її глибинно-психологічних мотивів, нівелюванню когнітивних викривлень, перш за все, самоусвідомлення та рефлексії.

Список літератури:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Журнал «Развитие личности» – № 2, 2002 год. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260>
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: [3-е изд., испр. и доп.] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2010. – 990 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Дубровский В.И. Информационный подход к проблеме бессознательного / В.И. Дубровский // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / [под общ. ред. А.С. Прагниншвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина] – Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1978. – Т. 3. – С. 68-77.
5. История философии. Энциклопедия / [составитель и главный научный редактор А.А. Грицанов]: [Электронный ресурс] – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. – <http://psylib.kiev.ua/>.
6. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу / В.М. Лейбин. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
7. Семёнов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н. Семенов – М.: НИИ-ОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
8. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов – Запорожье: ЗГУ, 1992. – 224 с.
9. Фрейд З. Психология бессознательного: [сб. произведений] / З. Фрейд / [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский] – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
10. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
11. Яценко Т.С., Галушко Л.Я., Сіденко Ю.О., Біла О.А. Глибинне пізнання психіки з використанням візуалізованої репрезентації суб'єкта: [Електронний ресурс] / Т.С. Яценко, Л.Я. Галушко, Ю.О. Сіденко, О.А. Біла // «Технології розвитку інтелекту». – Т.2. – № 5(16). http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current (1 да).
12. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: [навч. посібник] / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с. – (Навчальне видання).

Дметерко Н.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Аннотация

В статье представлено изучение психологических особенностей развития рефлексивного мышления в процессе глубинной психокоррекции по методу активного социально-психологического познания (АСПП). Одним из центральных при исследовании рефлексивного мышления является положение о целостности психики в единстве и автономии сфер сознательного и бессознательного. Развитие рефлексивного мышления рассмотрено во взаимосвязи с самопознанием, предпосылкой которого является визуализированная репрезентация. Содержание статьи раскрывает связь рефлексивного мышления с психологическими защитами в их системной организации (базовые и ситуативные). Эта связь заключается в существовании зависимости развития рефлексивного мышления от познания базальных форм защиты.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, психологические защиты, ситуативные и базальные защиты, глубинная психокоррекция, визуализированная репрезентация.

Dmeterko N.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

PSYCHOLOGICAL FEATURES TO DEVELOPMENT OF A PERSON'S REFLEXIVE THINKING IN THE PROCESS OF DEEP PSYCHOLOGICAL CORRECTION

Summary

The article represents the findings psychological features to development of a person's reflexive thinking in the process of deep psychological correction, using active social-psychological cognition method.. One of the focal points of studying reflexive thinking is an assumption about wholeness of psyche and autonomy of spheres of conscious, subconscious and unconscious. Development of reflexive thinking is considered in a connection with self-actualization, to which visualized representation is prerequisite. The findings reveal holistic approach to relationship of reflexive thinking with psychological defense (both basal and situational). This relationship means dependence of reflexive thinking development on exploring basal forms of defense.

Keywords: reflexive thinking, psychological defense, situational and и basal defense, deep psychological correction, visualized representation.

УДК 378.147:159-051

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Ендеберя І.В., Новік І.І.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано концептуальні теоретичні підходи до вивчення проблеми професійного становлення особистості. Розкрито специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі психології в рамках сучасної системи вищої освіти. Вивчено формування професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. Виявлено умови для формування у студентів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення. Встановлено детермінанти успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ.

Ключові слова: професійне становлення особистості, професійна підготовка, майбутній практичний психолог, професійні якості, самореалізація.

Постановка проблеми. Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього в рамках процесу професійного становлення у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультативної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначено: «Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вмють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності» [3].

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної академічної активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку (Л. Подоляк, В. Юрченко). Саме вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними важливих фахових знань, умінь і навичок. У процесі навчально-професійної діяльності завершується професійне самовизначення суб'єкта, трансформується структура його самосвідомості, формується соціально-професійний аспект «Я-концепції», виникають такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом (О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, С. Марков, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Пова-

ренков, М. Пряхніков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков, С. Шандрук та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.).

Мета статті – розглянути існуючі теоретичні підходи до проблеми професійного становлення особистості, проаналізувати особливості сучасної професійної підготовки студентів-психологів та виокремити основні детермінанти успішного професійного становлення майбутніх фахівців у період навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях даних учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії.

Оскільки у психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники розглядають його із різних позицій та підходів, доречно детальніше зупинитися на окремих із них. Наприклад, Т. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості із початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральною ланкою цього процесу виступає професійне самовизначення [2]. Вчений

також вважає, що професійне становлення не є короткочасним актом, що охоплює лише період навчання у ВНЗ. Воно є тривалим, динамічним, багаторівневим процесом, що складається із чотирьох основних стадій (виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; повна реалізація особистості в професії). Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей і криз.

На думку Е. Зеєра, професійне становлення, будучи «формоутворенням» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [2]. Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дозволяє говорити про те, що особистість у цьому процесі повинна змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності.

З нашої точки зору, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатись у контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значимих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Спроби охарактеризувати процес професійного становлення та його стадії знаходимо також у роботах В. Бодрова, А. Деркача, В. Зазикіна, Є. Климова, С. Максименка, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Самоукіної, Д. Сьюпера, В. Шадрікова, Т. Щербан та ін.

Так, Є. Климов [1] пропонує наступну послідовність стадій професійного становлення: оптація – період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація – входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала – придбання професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету – досягнення професійно високої кваліфікації; наставництво – передача професіоналом свого досвіду.

У концепції Л. Мітіної відсутній взаємозв'язок між віком особистості і її професійним розвитком. У даній моделі професіонал характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною [2]. В акмеологічній концепції професійного розвитку А. Деркача і В. Зазикіна розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення», у зв'язку із змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення [2].

Стадії професійного розвитку, за Д. Сьюпером, співвідносяться із етапами життєвого шляху людини. Пропонуючи поняття професійної зрілості, автор наголошує на відповідності поведінки завданням професійного розвитку, характерним для даного віку [6].

Загалом, увесь процес професійного розвитку можна розділити на три великі етапи: 1) професійне самовизначення і вибір професії – тут від-

бувається зародження того, що виступає потім як професійна компетентність і ефективність; 2) професійне становлення – в цей період відбувається безпосереднє формування професійної компетентності; 3) професійне вдосконалення. Тут більшість проблем розглядається в рамках конкретних професійних дисциплін або ж в акмеології [6].

Останнім часом, при аналізі проблеми динаміки професійного становлення і розвитку, вчені фокусують увагу на дослідженні такого явища, як «кризи професіоналізації» (Е. Зеєр, Є. Климов, Є. Симанюк).

Під кризами професійного становлення розуміються нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови особистості, зміни вектора її професіоналізації. Ці кризи проходять, як правило, без яскраво виражених змін професійної поведінки. Проте перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція і ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни взаємостосунків із навколишніми людьми, а в окремих випадках – до зміни професії.

Існують також роботи, де здійснено спробу виокремити типи подібних криз та описати їх у відповідності до логіки професійного становлення особистості.

Повертаючись до питання професійного становлення майбутніх психологів, зазначимо, що останнє відбувається в рамках професійної підготовки у ВНЗ і є доволі складним процесом, що потребує врахування специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення сутності етапів та детермінуючих факторів становлення професіонала у сфері психології, визначення ролі і місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, а також оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку.

У роботах О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель розкриваються ідеї впровадження «рівневого» підходу в контексті розв'язання проблеми підготовки та подальшого професійного становлення психологів, що передбачає наявність чіткої структури умінь та якостей майбутнього фахівця.

На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога-практика включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [6].

В. Панок [4] вказує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психоло-

гія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається.

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [6]. І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення психологів, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати внутрішні проблеми. Вчений зазначає, що у підготовці психологів важливим є пошук нових методів роботи, оскільки вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей [6].

Загалом, у вітчизняній психологічній літературі питання підготовки практичних психологів висвітлюється також за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Молоканов, М. Обозов, Р. Овчарова, Н. Пророк), формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Л. Мова, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Шевченко), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р. Мей тощо).

На нашу думку, навчальний процес у ВНЗ повинен орієнтуватись на використання ряду психологічних засобів активізації професійного становлення студентів у формах як цілеспрямованого застосування психодіагностики професійно важливих якостей, консультування, так і соціально-психологічних тренінгів (СПТ) професійного і особистісного зростання, спрямованих на активізацію відповідних структур в особистості майбутнього спеціаліста. Участь у тренінгових групах дозволить студентству оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного самоставлення до себе і життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин.

Сучасні дослідники використовують різні методи та різновиди СПТ, проте керуються у своїй роботі спільними позиціями. Насамперед, це орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу; реалізація принципу активності суб'єкта через включення в навчання, виконання спеціальних вправ; створення в процесі роботи групи ситуацій, у яких членам групи необхідно самим знайти розв'язання проблеми;

поєднання інтелектуальних та емоційних аспектів психіки.

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна включати необхідність формування професійних установок, умінь та навиків. Серед детермінант успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

Крім того, важливою передумовою ефективно професійної діяльності практичного психолога виступає процес гармонізації особистості, що забезпечує рівень його майстерності. Одним із провідних методів формування гармонійної особистості фахівця-психолога виступає принцип особистісного підходу, про необхідність розробки та запровадження якого у навчально-виховну систему говорять чимало зарубіжних та вітчизняних учених.

Висновки. Процес професійного становлення складний та багатограний. Він вимагає як від викладача ВНЗ, так і від студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору. Важливим завданням виступає також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміни. Саме тому професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема і в галузі практичної психології, повинне будуватись на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки. Проблема ж професійної підготовки нерозривно пов'язана із необхідністю формування тих або інших професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. В цьому контексті навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування у студентів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення.

Перспективним ми вважаємо ґрунтовні дослідження механізмів професійного становлення і професійного розвитку майбутнього психолога, що допоможе оптимізувати процеси професіоналізації і особистісного зростання в ході освоєння фаху з урахуванням реформування системи освіти та потреб сьогодення. Крім того, актуальною вважаємо роботу над впровадженням у навчально-виховний процес програм психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, що забезпечить збалансованість процесу професіоналізації, ефективність процесу особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління та успішність в обраній професійній сфері.

Список літератури:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов // – М.: 1996.
2. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навч. посібник / За заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у ХХІ ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002 р. – № 347 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-4.
4. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В. Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 18-28.
5. Шевченко Н.Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти // Психологічний службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 186-189.
6. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 54-56.
7. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць – Вип. 3. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

Эндеберя И.В., Новик И.И.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

В статье проанализированы концептуальные теоретические подходы к изучению проблемы профессионального становления личности. Раскрыто специфику профессиональной подготовки будущих специалистов в отрасли психологии в рамках современной системы высшего образования. Изучено формирование профессиональных качеств, способностей и индивидуально-личностных особенностей, необходимых специалисту данного профиля. Выявлено условия для формирования у студентов групп интересов и потребностей, которые бы направляли их на личностную и профессиональную самореализацию, самосовершенствование. Установлено детерминанта успешного профессионального становления будущих психологов в период обучения в Вузе.

Ключевые слова: профессиональное становление личности, профессиональная подготовка, будущий практический психолог, профессиональные качества, самореализация.

Endeberia I.V., Novik I.I.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

Summary

The article analyzes the conceptual and theoretical approaches to the study of problems of professional formation of the personality. Revealed the specifics of professional training of future specialists in the field of psychology in modern higher education system. Studied the formation of professional qualities, skills and individual characteristics necessary for the specialist of this profile. The conditions for formation at students of interest groups and needs, which would guide them into personal and professional fulfillment, self-improvement.

Keywords: professional personality, professional training, the future practical psychologist, profession quality, self-realization.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Седашева С.Л., Перевозник О.В.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя, готовності до особистісно-центрованої взаємодії. Висвітлено питання професійної діяльності. Педагогічну діяльність автор умовно розділяє на такі складові: навчальна діяльність, організаційно-управлінська діяльність, виховна та дослідницька діяльність. Охарактеризовано рівні педагогічної рефлексії. Обґрунтовано роль рефлексії педагогічної діяльності як підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя до особистісно-центрованої взаємодії з учнями.

Ключові слова: уміння, педагогічні уміння, професійні уміння, навчальна діяльність, виховна діяльність, організаційно-управлінська діяльність, дослідницька діяльність, педагогічна діяльність, рефлексія, педагогічна рефлексія.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації та реформування системи освіти в Україні, увагу сучасних викладачів було приділено особистості студента. Принципово новим в організації професійної підготовки студентів стає те, що у вищій школі розглядають необхідність психолого-педагогічної підготовки студентів з урахуванням профілю їх підготовки у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка вчителя до професійної діяльності розглядалась у наукових працях педагогів та психологів різних поколінь – К. Ушинського, П. Блонського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, Б. Герцунського, М. Кузнецової, Є. Шиянова, Р. Гуріна та ін. З'явилися нові глибокі і змістовні дослідження: А. Бодалева, С. Вершловського, С. Єлканова, І. Ільєсова, В. Кан-Каліка, С. Кондратьєва, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Г. Мальковської, Т. Полякової, П. Просецького, В. Сластьоніна, І. Страхова, Г. Сухобської, Л. Фрідмана, О. Щербакова та ін. Вони присвячені вивченню характерних рис діяльності й особистості вчителя, його педагогічних здібностей і майстерності, мислення, такту, тобто вивченню феноменології педагогічної праці.

Формування цілей статті. Опираючись на наукову позицію через аналіз психолого-педагогічної літератури обґрунтувати сутність проблеми готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність учителя до професійної діяльності, зокрема, взаємодії з учнями, вимагає від нього сформованості системи професійних і фахових знань, а саме: суті педагогічного процесу як фактору розвитку особистості; мети педагогічного процесу; суті та структури особистості, її особистісних якостей, ознак суб'єктності людини; педагогічних засобів та умов розвитку особистості; діагностики рівня розвитку особистості та її суб'єктності; потенціалу змісту свого навчального предмету в розвитку особистості та суб'єктності.

Система знань сприяє глибокому розумінню вчителем ідей розвитку та саморозвитку, що є підґрунтям особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, розуміння свого навчального пред-

мету як засобу розвитку особистості учня та його суб'єктності. Готовність до професійної педагогічної діяльності припускає оволодіння педагогом засобами (методами, способами, діями) використання засвоєних знань на практиці. А тому в структурі готовності потрібно виділити систему професійних педагогічних умінь педагога.

Відповідно до концепції О. Леонтьєва, уміння – це інструменти, за допомогою яких створюються предметні види діяльності, якими необхідно володіти [7, с. 278].

Ми поділяємо думку О. Абдуліної, відносно того, що поняття «педагогічне уміння» – це оволодіння способами навчання та виховання, які засновані на свідомому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1, с. 99]. В. Сластьонін розглядає педагогічні уміння як систему педагогічних дій, що пов'язані між собою визначеними відносинами і спрямовані на вирішення педагогічних завдань, що змінюються [9, с. 24-89].

На думку Л. Спіріна, професійні уміння педагога є складними психологічними утвореннями, які об'єднують професійно важливі особистісні якості, знання та навички з розумовими та практичними діями, котрі забезпечують успіх у навчально-виховній роботі. Рівень сформованості умінь залежить від якостей особистості, характеру та змісту професійних знань, навичок та досвіду, які включені в розумові та практичні дії при вирішенні повсякденних педагогічних завдань [10, с. 22].

Вважаємо, що педагогічні уміння є способами педагогічної взаємодії, які пов'язані між собою певними відношеннями та призначені для вирішення завдань і ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності. Для уточнення складу і структури професійних умінь майбутнього вчителя схарактеризуємо різні види його діяльності.

Навчальна діяльність є одним з найскладніших і значущих видів. Її метою є підготовка учнів у навчальних закладах до майбутньої життєдіяльності.

Виховна діяльність припускає систематичний вплив учителя на учнів з метою виховання їхньої особистості.

Організаційно-управлінська діяльність має також професійну значущість, оскільки вчите-

леві необхідно не тільки організовувати і управляти діяльністю учнів, але також проектувати і контролювати своє професійне самовиховання і самоосвіту.

Дослідницька діяльність має пошуковий характер та характеризує педагога як фахівця, здатного вести роботу щодо дослідження і вдосконалення педагогічного процесу.

Так, М. Князян вважає, що дослідницька діяльність – це діяльність пізнавального характеру; теоретичний аналіз наукових джерел; аргументація авторського підходу до вивчення проблеми; підбір методів дослідження; організація експерименту; аналіз, узагальнення, формулювання висновків. Автор наголошує, що дослідницька діяльність педагога це є такий вид пізнавальної пошукової роботи, яка спрямована на вивчення як особливостей розгортання самого навчально-виховного процесу, так і психологічного портрету його учасників з метою діагностики, коригування й оптимізації педагогічного впливу на особистість учня [5, с. 53].

Таким чином, педагогічна діяльність є складним інтегративним утворенням, що включає різноманітні види діяльності.

Необхідно зазначити, що природа педагогічної праці така, що вона пов'язана з «великою кількістю моментів, що не автоматизуються, можливістю постійного виникнення нових реакцій, присутністю творчого задуму, значною складністю вимог, складністю комплексу дій», а також труднощами врахування тих елементів роботи, які не піддаються безпосередньому сторонньому спостереженню» [4, с. 22].

Ми згодні з автором і вважаємо, що це необхідно врахувати при підготовці майбутніх учителів. Щоб професійно вирішувати педагогічні завдання, вчителю необхідно володіти як системою знань, так і системою професійних умінь.

Як зазначає Е. Зеєр, вирішення професійно-педагогічних завдань здійснюється за допомогою сукупності дій і операцій, які реалізуються відповідними вміннями. Уміння припускають використання знань, що є у суб'єкта діяльності, і навичок для вибору і здійснення дій відповідно до поставленої мети. В процесі професійного становлення особистості змінюється і характер умінь: репродуктивний рівень виконання дій і операцій змінюється творчим. Конкретні уміння об'єднуються в складні інтеграції, що сприяє формуванню цілісності діяльності [3].

Тож, діяльність педагога спрямована на формування і розвиток особистості учнів, підвищення їхньої загальної культури. Вчитель з метою забезпечення особистісно-центрованої взаємодії з учнями повинен уміти формувати і розвивати їхні професійні знання, уміння і навички; відбирати дидактичні засоби навчання; організовувати і здійснювати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів на основі сучасних технологій навчання і виховання; створювати умови для розвитку і саморозвитку учнів у педагогічному процесі; організовувати діяльність учнів; організовувати діалог з учнями; створювати ситуацію успіху учнів у діяльності; забезпечувати свободу вибору учнів у педагогічному процесі; організовувати ігрову діяльність з метою розвитку учнів; діагностувати результа-

тивність організованої взаємодії з метою розвитку учнів; порівнювати отримані результати взаємодії з цілями та завданнями розвитку учнів; вивчати та аналізувати досвід інших педагогів з розвитку учнів; рефлексувати свою діяльність, взаємодію в педагогічному процесі; здійснювати взаємодію з батьками щодо розвитку учнів; забезпечувати зв'язок теорії з практикою; формувати професійно важливі якості особистості учня; використовувати досягнення професійної педагогіки і психології при вдосконаленні процесу професійного навчання і виховання учнів; користуватися нормативно-довідковою, педагогічною і навчально-методичною літературою.

Для ефективного конструювання і організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах майбутній вчитель повинен володіти як професійними вміннями, так і сформованими якостями особистості, що поза сумнівом впливають на здійснення особистісно-центрованої взаємодії з учнями.

На наш погляд, підготовка до особистісно-центрованої взаємодії з учнями вимагає розвитку таких особистісних якостей: гуманізму; поваги до особистості учня; толерантності; емпатії; спостережливості й уважності; критичності та самокритичності; прийняття відповідальних рішень; розвиненої здібності творчого підходу до вирішення професійних завдань; винахідливості у важких ситуаціях.

Формування особистісних якостей майбутнього вчителя повинне здійснюватися систематично, послідовно і паралельно з формуванням умінь у процесі оволодіння студентами циклом педагогічних дисциплін. Оскільки без розвиненої педагогічної рефлексії, вважають науковці Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, без постійного аналізу і самоаналізу вчитель був би нездатен глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають у практичній діяльності, правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати одержані результати і корегувати їх. Самопізнання необхідне людині, щоб розкрити свої слабкі сторони і наявні потенційні можливості, які допоможуть їй самоактуалізуватися і створити умови для самоактуалізації своїм вихованцям [8, с. 12-23].

На думку дослідників, педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю природою, начебто «пронизана» процесами рефлексії. Адже у процесі рефлексії здійснюється не констатація наявності або відсутності професійних якостей, а стимулювання їх розвитку, збагачення, посилення. Саме на це має бути спрямований освітній процес, коли знання і уміння сприймаються і виробляються свідомо, від внутрішнього спонукання до самовдосконалення.

Проте, щоб процес професійної підготовки був успішним, студенти мають здійснювати рефлексивну діяльність, успішність якої прямо пов'язана з професійною діяльністю майбутнього вчителя. І, отже, цілеспрямована підготовка майбутнього педагога до здійснення аналізу і самоаналізу (рефлексія), забезпечить упевненість у собі й успішність у професійно-педагогічній діяльності.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська вважають, що рефлексія – це не просто знання і розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє «реф-

лектуючого» індивіда. Лише на основі взаємодії з іншими при прагненні індивіда зрозуміти думки і дії іншого і оцінюванні себе очима цього іншого, він виявляється здатним рефлексивно ставитися і до себе. У зв'язку з цим поняття «рефлексія вчителя» М. Дьяченко і Л. Кандибович розглядають як процес пізнання ним себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздум про себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги, інші люди [2, с. 11-22].

Зауважимо, рефлексія виступає інструментом постійного самовдосконалення особистості, засобом неперервного особистісного і професійного зростання.

Педагогічна рефлексія – це не тільки аналіз сьогоденних вчинків, відчуттів, але і звернення до свого минулого досвіду. Рефлексія дозволяє вчителю також «побачити себе очима учня», сприйняти внутрішній світ дитини, мотиви її поведінки, інтереси, потреби, відчуття, допомагає передбачати події.

Виділяють такі напрями в дослідженнях, що пов'язані з питаннями рефлексії: рефлексивні процеси, що спрямовані на розвиток самосвідомості: на осмислення дій суб'єкта – інтелектуальна рефлексія (І. Семенов, С. Степанов); на самоорганізацію, самоаналіз себе, свого стану, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» – особистісна рефлексія (І. Семенов, С. Степанов) або авторефлексія (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); через осмислення (аналіз) людиною особистості, діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами один одного – міжособистісна рефлексія.

Рефлексія виконує в освітньому процесі багатоманітні функції: цілепокладання (без здатності майбутнього вчителя побачити і оцінити себе і свою діяльність із сторони неможлива професійно-коректна постановка ієрархії цілей); аналітико-оцінну (при обиранні оптимального варіанту рішення, поведінки, діяльності із спектру можливих); стимулювання (на різних етапах професійної діяльності); саморегуляції, самовдосконалення.

Виявляючи себе в діяльності, особистість прагне зайняти певну життєву позицію. Рефлексія дозволяє говорити про таку особливу особистісну освіту як рефлексивна позиція педагога. Якщо розглядати позицію як категорію, то розуміти її слід як змістову життєву орієнтацію: погляди, уявлення, установки і диспозиції особистості щодо умов власної життєдіяльності. Таким чином, позицію можна розглядати як єдність суб'єктивного і об'єктивного в особистості, що формується у спільній діяльності з іншими.

У психолого-педагогічній літературі «рефлексивну позицію («рефлексивну активність», «готовність до педагогічної рефлексії», «педагогічну рефлексію» тощо) розглядають як узагальнено-ціннісне відношення до професії, до професійно-педагогічної діяльності (С. Вершловський); як оцінний компонент професійного мислення вчителя (О. Цокур); як особистісно-значущий сенс діяльності (Л. Яковлєва); як певну фазу діяльності, яка виникає у ситуації суперечностей необхідного і можливого (В. Лекторський).

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє підхід до розуміння позиції рефлексії як складової професійно-педагогічної діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати особистість як систему, що розвивається. Це твердження ґрунтується на уявленні про діяльність як систему з рефлексією. Необхідно зазначити, що без формування і розвитку позиції рефлексії педагога неможливе його особистісне вдосконалення.

Загальновідома класична структура діяльності (мета – предмет – засоби – спосіб дії – результат), у міру розвитку учіння про людську діяльність доповнювалася і уточнювалася. Так, на основі діяльнісного підходу Н. Кузьміна визначила такі основні компоненти структури діяльності педагога: проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний [6, с. 32]. Проте, автор конкретно не виділила такі компоненти як контроль (перевірка результатів) і корекція дій. Тому розширення складу компонентів педагогічної діяльності за рахунок стимулюючо-регулювального і контрольно-оцінного компонентів виправдане і витікає із загальної логіки дослідження структури будь-якої діяльності та включає проєктувально-цільовий, змістовий, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулюючо-регулювальний, контрольно-оцінний компоненти.

Підтримуючи точку зору Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, вважаємо, що творче освоєння чужого досвіду і вдосконалення власної професійно-педагогічної діяльності можливі тільки при «просякаючій» усі компоненти рефлексії. Рефлексивна позиція дозволяє розвивати власну діяльність, перетворюючи її на об'єкт власної дії, процес професійного саморозвитку.

Висновки і перспективи подальшого розвитку. У межах нашого дослідження вважаємо, що рефлексія педагогічної діяльності має стати підґрунтям професійної підготовки майбутнього вчителя до особистісно-центрованої взаємодії з учнями. Отже, готовність майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності й, зокрема, до взаємодії вчителя передбачає сформованість його професійної спрямованості, системи знань, умінь і особистісних якостей.

Список літератури:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 133 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
3. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, Н. А. Шахматова. – Екатеринбург: УГППУ, 1999 – 245 с.
4. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
5. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія / М. О. Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
6. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Кузьмина – Л., 1965. – 39 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
8. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
9. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
10. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: Спецкурс / Л. Ф. Спирин. – Ярославль, 1976. – 82 с.

Седашева С.Л., Перевозник А.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего учителя, готовности к личностно-центрированному взаимодействию. Освещены вопросы профессиональной деятельности. Педагогическую деятельность автор условно разделяет на следующие составляющие: учебная деятельность, организационно-управленческая деятельность, воспитательная и исследовательская деятельность. Охарактеризованы уровни педагогической рефлексии. Обоснована роль рефлексии педагогической деятельности как основы профессиональной подготовки будущего учителя к личностно-центрированному взаимодействию с учениками.

Ключевые слова: умения, педагогическое умение, профессиональные умения, учебная деятельность, воспитательная деятельность, организационно-управленческая деятельность, исследовательская деятельность, педагогическая деятельность, рефлексия, педагогическая рефлексия.

Sedashева S.L., Perevoznik A.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Summary

The article is devoted to the problem of professional preparation of the future teacher, readiness for personal-centered interaction. Questions of professional activity are covered. Pedagogically, the author conditionally divides into the following components: educational activities, organizational and managerial activities, educational and research activities. The levels of pedagogical reflection are characterized. The role of reflexion of pedagogical activity as a basis of professional preparation of the future teacher for personal-centered interaction with pupils is grounded.

Keywords: skills, pedagogical skills, professional skills, educational activities, educational activities, organizational and administrative activities, research, teaching activities, reflection, pedagogical reflection.

УДК 159.964

ВТРАТА ЯК ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ЗУСТРІЧ (ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Сивопляс Н.В., Беркутов К.Ю.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглянуто один із аспектів екзистенційної Зустрічі індивіда з психологічним переживанням втрати як наслідок смерті близької людини. Викладено теоретико-методологічні аспекти екзистенційних даностей та фундаментальних мотивацій людського буття. Представлено динаміку емоційного переживання втрати. Висвітлено психотерапевтичні стратегії в роботі з екзистенцією людини. Акцентом даної роботи є поєднання даностей та мотивацій як структурно-будівного конструкту в психотерапевтичному значенні.

Ключові слова: екзистенція, екзистенційні даності, фундаментальні мотивації, автентичні почуття, циклічність, травматичні переживання, втрата.

*І все на світі треба пережити,
І кожен фініш – це, по суті, старт.
Ліна Костенко*

Постановка проблеми. Багатомірна історія людства надає численні приклади функціонування окремих явищ й даностей, які позначають усталені та статичні форми існування. Природничий світ та світ людського буття підпорядковуються певним законам, один із яких – це циклічність екзистенції. Час і простір є постійно діючими перемінними, у яких відбуваються універсальні зміни: від пори року та опадаючого листа до народження та смерті людини.

Соціокультурний простір, темпоритм та стиль життєдіяльності, комунікаційні традиції, соціально-психологічні, релігійні та міфологічні ритуали тощо, є змістовним контекстом в екзистенції людства. Епохи, періоди змінюють контекст, але залишається світ психічних переживань людини в її індивідуальному існуванні.

Слово *existentia* перекладається з латинської як існування. Поняття використовується у філософській, а згодом у психологічній науці для розкриття фундаментальних основ людського життя: народження і смерть, свобода і відповідальність, ізоляція і сенс буття.

Аналіз досліджень та публікацій. Австрійський психотерапевт екзистенційного аналізу А. Ленгле співвідносить глибокі наслідки травмуючих переживань з концепцією чотирьох *фундаментальних мотивацій* людської екзистенції [1; 2; 3].

Мета статті. Розкрити екзистенційні переживання Зустрічі особистості з даностями буття при втраті близької людини. Дослідити динаміку емоційного ставлення до екзистенційних даностей в поетапній трансформації змісту фундаментальних мотивацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поле травмуючих подій, обставин, які провокують екзистенційну Зустріч достатньо широке: війна, землетрус, невиліковна хвороба, нещасний випадок і т. ін. Відбувається раптове та інтенсивне вторгнення в особистісні кордони, втрата природного функціонування. Порухення звичайного способу життєдіяльності, насильницьке проникнення в індивідуальну цілісність, послаблення структури буття викликають почуття жаху, ураження базового сприйняття життя, страждання й біль. Руїнування ілюзії контролю, безпеки за-

гострює страх перед непередбачуваністю, невідомістю кожного майбутнього моменту дійсності. Безвихідь та безсилля поглиблюють важкі переживання особистості.

Перша ФМ: співвіднесення зі світом як онтологічна опора екзистенції. Ставиться питання про надійність і безпечність світу, тобто «Чи можу я бути в цьому світі?», «Чи можу бути саме в цих умовах та з власними можливостями?». Необхідними передумовами даної ФМ є психічний та фізичний Захист, прийняття іншими; Опора на зовнішнє середовище та внутрішні структури, тілесний та духовний простір; Довіра. За умови реалізації даної мотивації стає можливим протистояти труднощам, витримувати втрати, зустрічатися з глибоким Неможливим і проживати всі почуття, відновлювати порушення власної цілісності, тобто Бути в змозі Бути.

Друга ФМ: співвіднесення з життям як основа цінності. Постають такі запитання: «Я живий, але чи подобається мені жити?», «Чи добре мені тут Бути?». Передумовами цієї ФМ є Ставлення як сприйняття себе та іншого у відповідності з ним; переживання Часу як ресурс для ціннісного ставлення до себе та до стосунків з іншим; Близькість, де має місце відкритість для проникнення образу іншої людини і виникнення почуттів навзаєм. Наявність цих складових завертає активність особистості на себе і на інших, досягається фундаментальна цінність та значущість життя.

Третя ФМ: Зустріч як джерело автентичності. Ключове запитання про самоцінність, гідність, що веде до ідентичності та автентичності: «Чого я вартий?», «Я є, але чи маю право Бути таким?». Передумовами виступають наступні тези: виправдання та справедливості як здатність диференціювати власні норми на «добре-погано»; шанобливе сприйняття проявляється в «баченні самого себе» та «бути побаченим», тобто сприйняття власної неповторності й різниці з іншими; оцінка цінності як виявлення надзвичайно власного Я. Виконання передумов дозволяє особистості Зустрітися з власною персоною, такою, як є, приймати себе, відчувати самоцінність й автентичність.

Четверта ФМ: сенс як перспектива дії. Головне питання звучить так: «Я є, але чи добре це?». Основними передумовами є структурні взаємозв'язки як інтегрованість у сімейні, соціальні, культурні системи; поле діяльності з відповідальністю, наданням можливостей та значу-

щості; майбутнє як реалізація потенціалу змін. Здійснення цих передумов дозволяє людині набутти сенсу як орієнтиру для дій, відчувати стан, що можеш жити далі, переживати сповненість власного буття.

Нездійснення та нереалізованість передумов кожної *фундаментальної мотивації* створює внутрішньо-психологічний дефіцит, який загрожує проживання Зустрічі з сильними почуттями і станами в надзвичайних ситуаціях. Наслідками дефіцитарного досвіду за кожною з них можуть бути свідоме та несвідоме саморуйнування, деструктивні агресивні реакції, активізація захисних механізмів та психосоматичних проявів, високий ризик генералізації страхів, фобій, тривожних розладів, заперечення та розщеплення, самовідчуження, відчай та екзистенційний вакуум, різноманітні залежності, депресія тощо.

Концепція *фундаментальних мотивацій* А. Ленгле та дефіцит базових передумов допоможе нам в розумінні механізмів складних почуттів при втраті близької людини, а саме: відчаю, страху та безсилля.

Смерть як даність природного циклу переноситься і приймається багатьма людьми. На час написання статті за вікном майже середина осені, опадає листя, помітно знижується температура повітря, період цвітіння закінчився, і наче все рослинне готується до Небуття. Такі явища не несуть травматичних переживань, бо сприймаються як необхідні складові реального буття.

Психологічні труднощі Зустрічі зі смертю, з Небуттям близького полягають в багатовимірності людської екзистенції. Фундаментальні мотивації апелюють до досвіду формування індивідуальної психіки суб'єкта, а їх базові передумови – до змістовного контексту. У надзвичайних, травматичних ситуаціях, таких як смерть, переживання втрати викликає страждання, радощі життя більше не є фігурою, а передусім постають змішані почуття відчаю, злості, провини, страху, безсилля. У чистому вигляді надглибокими, автентичними є переживання відчаю, страху, які невідворотно організують внутрішній контакт з самим собою, інші почуття (провини, не примирення, бунтівної злості, тривоги) – розміщуються в площині відносин з померлою людиною. Автентичними переживаннями ми позначаємо ті почуття, які передають Зустріч із глибокими екзистенційними даностями.

Отже, необхідно внести уточнення, на які саме екзистенційні даності ми спираємося в нашому дискурсі.

Грунтовний підхід до проблеми екзистенційної сутності людини представлено в роботах американського психіатра та психотерапевта І. Ялома [4]. На його погляд, в існуванні людини і людства в цілому неможливо ігнорувати універсальні даності буття, а саме: Смерть, Свободу (Відповідальність), екзистенційну Ізоляцію, Безглуздя.

Смерть – найбільш усвідомлена даність, принаймні, на когнітивному рівні, бо кожен індивід знає, що прийде день, коли існування зупиниться. Смерть невідворотна, і ця жахлива правда наповнює «смертельним» страхом. Екзистенційне протиріччя полягає між усвідомленням кінцевості та бажанням продовжувати життя.

Свобода, даність, яку в сучасності часто плутають з уседозволеністю, безкарністю. В екзистенційному сенсі, свобода – це відсутність жорсткої зовнішньої структури, тобто суб'єкт як Творець сам наповнює свій індивідуальний Всесвіт. Тому зворотною стороною цієї даності є Відповідальність Творця за основу, опори та зміст наповнення власного життя. Якщо Свободу розглядати в її цілісному розумінні, то первинним почуттям може бути жах.

Екзистенційна Ізоляція – це даність про фундаментальну самотність від інших і всього світу. Враховуючи масовість міжособистісних контактів, близькість стосунків, приналежність до соціокультурного простору, залишається неусвідомлений абсолют індивідуальної ізоляції, як «кожен з нас в самотності приходить у світ і в самотності його має покинути».

Безглуздя, або відсутність сенсу. Даність, яка загрожує дилемі пошуку сенсу в психічних структурах, установках, розвитку, стосунках, та організує перевірку на витримку власних опор в розмаїтті світу.

Смерть, Свобода (Відповідальність), екзистенційна Ізоляція, Безглуздя – це ті основи людської Світобудови, Зустріч із якими викликає інколи суперечливі почуття, але сильні та інтенсивні, такі як жах, страх, відчай, безсилля, сум. Найглибші – проковує така даність як Смерть. Її особливість полягає в досягненні крайнього Абсолюта, певної точки Неможливості існування, невідворотності Небуття. Якщо, наприклад, у ситуації втрати близької людини почуття злості свідчить про те, що не відбувається примирення; бунтарство проти даного факту, страх передає напрямок інтенції до себе («Я боюся за себе») і до інших («Я боюся втратити тих, хто є живий і близький мені»), то відчай, безсилля і сум є надважкими в переживанні Зустрічі з Абсолютним Небуттям.

Яким чином людина в змозі винести втрату? Смерть, яку через нестерпність сильного страждання, можна хитросплетіннями побутової свідомості завуалювати невротичними захисними стратегіями за допомогою відсторонення від почуттів, втечі до різноманітної діяльності та інших людей, знецінення попереднього досвіду, релігійних вірувань тощо.

Розглянемо деякі психотерапевтичні ідеї. Перше, теза І. Ялома про те, що «хоча реальність смерті руйнує нас фізично, ідея смерті може врятувати», є ефективно діючим засобом в психотерапії, тобто усвідомлення смерті сповнює мудрістю та збагачує життя [4]. По-друге, дієвим є залучення всіх зазначених даностей: прийняття екзистенційної Ізоляції як те, що вже є досвід рухатися в самотності народження; Відповідальність як усвідомлення власного авторства та Свобода вибору наступної дії; аналіз життя в широкому спектрі від Безглуздя до Сенсу Буття.

На наш погляд, у сучасних психотерапевтичних стратегіях цінним буде поєднання екзистенційних даностей із фундаментальними мотиваціями. Таке сполучення розгортає бачення динаміки когнітивно-емоційного сприйняття при переживанні смерті близької людини. Цей аспект розкриємо в таблиці 1.

Розкриваючи зміст зведеної таблиці, необхідно зазначити, що кожна екзистенційна даність

володіє відносно самостійною динамікою в розвитку та зміні емоційного ставлення. Але все ж таки зовсім виокремлено розглядати кожну даність не можна, оскільки між ними існує перехресний взаємозв'язок.

У якості тлумачення змісту таблиці наведемо приклади з психотерапевтичної роботи. Клієнтка похилого віку після втрати доньки говорить: «Що тепер робити самій, і навіщо тепер все те, що ми побудували (мається на увазі майно)?». Жінка відчуває самотність через покинутість донькою та стикається з відчаєм про сенс свого буття.

Молода жінка висловлюється про втрату матері: «Навіщо було потрібно закінчувати інститут, будувати дім?». Тобто зі смертю близької людини нівелюється сенс власного життя. Інший приклад при втраті матері: «Страшно повторити таку ж саму смерть на самоті, як мати. Чи зможу я старіти по-іншому, не так, як вона?» – передає яскраве сполучення страху власної смерті та тривоги повторення ізоляції.

У психологічній відданості померлій людині також поєднуються даності. «Я більше не хочу виходити заміж, ніхто, крім нього, мені не буде таким чоловіком. Ще й любити, а тоді знов прощання – це зовсім неможливо. Краще з моїм чоловіком вже там зустрінемося (на небі)». Така позиція міцно підтримана когнітивними твердженнями про те, що дійсно таким самим чоловіком ніхто не зможе бути, і жінка ізолюється та обмежує власну свободу в тому, щоб знову переживати почуття любові, щастя, радості. На емоційному рівні страх повторної зустрічі з почуттями відчаю, безсилля через можливу втрату робить безглуздим стосунки з іншими чоловіками. У випадку з цією жінкою їй допомагала віра в небесну зустріч душ, тому й відповідальність вона перенесла в містичну площину.

Отже, з практичних фрагментів видно, що екзистенційна даність не проявляється одна, а декілька діють водночас, тому вони є в постійній перехресній взаємодії. Їх відмінність проявляється

в актуальності кожної, на даний конкретний момент часу, та інтенсивності проживання почуттів, у різній емоційній фіксованості суб'єкта. В останньому прикладі задіяні всі даності в достатньому короткому висловлюванні. Причому, втрата чоловіка відбулася понад 30 років тому, і четверта фундаментальна мотивація ґрунтовно наповнена. А саме: прийняттям та смиренністю з феноменом смерті, рішенням дочекатися зустрічі душ (хоча й за допомогою містичної свідомості), реалізованістю в соціальних контактах та частковою переорієнтацією змістовного контексту (праця для задоволення, онуки, піклування про стан фізичного здоров'я).

Таким чином, з таблиці та клієнтських прикладів бачимо, що жодну даність не можна обійти. Питання до психологічної унікальності кожної особистості в тому, у який спосіб, з якою швидкістю та які акценти будуть розставлені в свідомих та несвідомих пріоритетах. Які емоційно-когнітивні рішення приймуться для виходу з надважких переживань при втраті і чого це буде вартувати? Відповідь у неповторному та індивідуальному досвіді психічного життя кожної людини. Тому психотерапевтична робота з переживаннями втрати має бути не заангажована навіть попередньо викладеним матеріалом.

Динаміку емоційного ставлення проілюстровано за кожною даністю, від першої фундаментальної мотивації до останньої. Фундаментальні мотивації відображають психоемоційні зміни в часовому просторі людини. Головним новоутворенням на кожному етапі фундаментальних мотивацій буде трансформація почуттів: через Зустріч та проживання болючого безсилля до перспективи бажання, від жаху свободи до натхнення і гідності, від самотності до задоволення і через відчай до сенсу в індивідуальному змістовному контексті.

Висновки. Екзистенційні даності мають природу статичної міцності, яка залишається незмінною в багатовіковій історії людства. Статика даностей та динаміка фундаментальних моти-

Таблиця 1

Динаміка емоційного переживання втрати

Екзистенційні даності	СМЕРТЬ	СВОБОДА	ІЗОЛЯЦІЯ	БЕЗГЛУЗДЯ
ФМ				
ФМ1: співвіднесення зі світом як онтологічна опора екзистенції (Чи можу бути саме в цих умовах та з власними можливостями?)	Страх Безсилля Тривога Провина Безвихідь	Жах Інтерес Довіра	Жах Самотність Тривога Злість	Відчай Надія
ФМ2: співвіднесення з життям як основа цінності (Я живий, але чи подобається мені жити?)	Страх Злість Прийняття Розчарування	Страх Відповідальність Інтерес Тривога	Сум Інтимність Близькість Відкритість	Надія Бажання Інтерес Відкритість
ФМ3: Зустріч як джерело автентичності (Я є, але чи маю право Бути таким?)	Прийняття Смуток Сум Зрілість	Тривога Повага Справжність Гідність Радість	Унікальність Близькість Сум	Тривога Інтерес Прийняття рішення Гордість
ФМ4: сенс як перспектива дії (Я є, але чи добре це?)	Сум Перспектива бажання	Натхнення Гідність Реалізація потенціалу Задоволення Радість	Сповненість Радість контактів Задоволення	Конкретний змістовний контекст сенсу Щастя Задоволення Сповненість

вацій знаходяться в стані комплементарної взаємодії. Індивідуальна свідомість має здатність змінювати їх суб'єктивне сприйняття залежно від того, чи виконуються передумови фундаментальних мотивацій.

Повнота й істинність проживання екзистенційних даностей не обходиться без дії логіко-

розумової структури та чуттєво-експресивного відреагування. Втрата близького як травматична подія вражає всі фундаментальні мотивації буття і зіштовхує з даностями. Фундаментальні мотивації розкривають складові сповненої екзистенції людини та несуть в собі структурно-будівний психотерапевтичний вплив.

Список літератури:

1. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2005. – 159 с.
2. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5-23.
3. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 349 с.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.

Сивопляс Н.В., Беркутов К.Ю.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПОТЕРЯ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ВСТРЕЧА (ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация

В статье рассмотрен один из аспектов экзистенциальной Встречи с психологическим переживанием потери, как следствие смерти близкого человека. Изложены теоретико-методологические аспекты экзистенциальных данностей и фундаментальных мотиваций человеческого бытия. Представлена динамика эмоционального переживания потери. Освещены психотерапевтические стратегии работы с экзистенцией человека. Акцентом данной работы является соединение данностей и мотиваций, как структурообразующего конструкта в психотерапевтическом значении.

Ключевые слова: экзистенция, экзистенциальные данности, фундаментальные мотивации, аутентичные чувства, цикличность, травматические переживания, утрата.

Sivoplyas N.V., Berkutov K.Yu.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

LOSS AS AN EXOISTICAL MEETING (PSYCHOTHERAPEUTIC ASPECT)

Summary

The article considers one of the aspects of the existential Meeting with the psychological experience of loss, as a consequence of a loved one's death. Theoretical and methodological aspects of existential data and fundamental motivations of human existence are described. The dynamics of the emotional experience of loss is presented. Psychotherapeutic strategies of work with human existence are highlighted. The focus of this paper is the combination of existential entity and motivations, as a structure-forming construct in the psychotherapeutic sense.

Keywords: existence, existential entity, fundamental motivations, authentic feelings, cyclicity, traumatic experiences, loss.

Розділ 3

СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: КОНЦЕПЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА СТРАТЕГІЇ

УДК 37.013.42:316.624

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДЕПРИВОВАНОГО ПІДЛІТКА

Коношенко С.В., Глущенко М.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті доводиться необхідність вивчення особливостей духовного й інтелектуального розвитку депривованих підлітків, умов подолання їх депривації. Обґрунтовується, що однією з вагомих причин психологічної депривації є недоліки в організації сфери дозвілля підростаючої молоді. Автори висвітлюють можливості інноваційних підходів до оптимізації виховання підростаючої депривованої особистості. Успішність інноваційних підходів до педагогічного впливу на депривованого підлітка, проголошується у статті, залежить від ступеня погодженості взаємодії, розвитку комунікації в педагогічному колективі. Теоретично обґрунтовується, що творчі можливості інноваційних педагогічних підходів у подоланні підліткової депривації полягають у використанні досягнень української гуманістичної педагогіки, ствердженні суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та підлітком, створенні педагогічного інноваційного середовища, сприятливого для цілеспрямованого формування й стимулювання духовних потреб підлітків в тому числі й засобами художньої культури.

Ключові слова: інновація, підхід, оптимізація, депривація, підліток, виховання.

Постановка проблеми. Останні роки ознаменувалися змінами в Україні, що вражають масштабністю, драматизмом, повною непередбачуваністю і глибокою суперечливістю. У країні спостерігається політичний та економічний розлад, соціальна криза, що поглиблюється, глобальне згорання соціальних програм. Українське суспільство опинилося перед загальною кризою з багатьох причин, але в тому числі у зв'язку із розривом між духовними та органічними потребами людини. Однією з найважливіших глобальних проблем нині є проблема «деградації людського духу» [2], руйнування людської душі.

На загальнодержавному рівні не вироблено чіткої позиції суспільства, передовсім інтеграційного підходу до дитинства як до реального суб'єкта майбутнього. Небезпечним у цій ситуації є те, що глибока суспільна криза, яка поглиблюється психологічною кризою людини, закріплює певний психологічний стереотип сучасної особистості, пов'язаний із негативним ставленням людини до себе, до іншої людини і до своєї держави.

Стабілізація суспільної та психологічної кризи пов'язана з виникненням таких чинників і феноменів, які здатні утворити новий порядок, спроможні сформувати та вдосконалити нове суспільство. І найголовнішим з цих новостворюваних феноменів буде нова особистість, її оновлене в хаосі «я», її якісно нове життя.

Вченими доведено, що якість життя людини, насамперед, пов'язана зі ступенем задоволення найважливіших людських потреб як органічних, так і соціальних, духовних. Незадоволеність тих або інших потреб (за даними А. Маслоу, органічні потреби задовольняються у середньому на 85-70%, а потреби у спілкуванні лише на 50%, у самовираженні – на 10%) [6], тією або іншою мірою характеризуються як сенсорне, інформаційне чи духовне голодування, що в кінцевому рахунку призводить до депривації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему депривації першими почали розглядати закордонні вчені. Так, феномен сенсорної депривації розглядали М. Монтесорі; емоційну і материнську депривацію вивчали В. Брутман, М. Мід та ін.; проблеми соціальної депривації досліджувалися Т. Лонгмейером і З. Матейчком. Вітчизняні вчені (Л. Божович [1], Н. Максимова [4], В. Оржеховська [7] та ін.) у розробці проблеми депривації пішли в основному шляхом запозичення здобутків західної педагогіки, психології, філософії та соціології. Їх дослідження виявились недостатньо ефективними з врахуванням ряду негативних факторів:

– по-перше, ці дані суперечливі, оскільки дослідження проводились на різній теоретико-методологічній основі, із застосуванням різного методичного забезпечення, а тому практично не можуть порівнюватися між собою;

– по-друге, в даних дослідженнях відсутня розробка засобів запобігання підліткової депривації;
 – по-третє, більшість досліджень, присвячених проблемі депривації, проведені з дітьми лише раннього та дошкільного віку. Досліджень же, присвячених безпосередньо дітям шкільного, й передусім підліткового віку, дуже мало, до того ж вони мають ретроспективний характер або характер опису окремих випадків.

Все це робить актуальним вивчення фрустрованості різноманітних потреб, особливостей духовного й інтелектуального розвитку депривованих підлітків, умов подолання депривації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однією з вагомих причин сенсорного голодування, а значить і психологічної депривації, є недоліки в організації сфери дозвілля підростаючої молоді. Проблема впливу культурно-дозвілєвої діяльності на людину не є чимось принципово новим для педагогічної науки: про неї висловлювались відомі мислителі минулого, вона неодноразово ставилась самим життям, її значущість підтверджувалась встановленими наукою фактами. Однак процес швидких соціальних змін, що відбуваються зараз у світі і в нашій країні, спонукають нас по-новому оцінювати питання про виховну ефективність культурно-дозвілєвої діяльності як засобу подолання депривації. У зв'язку із вказаною актуальністю, невирішеністю проблеми депривації, умов, шляхів та засобів її подолання ми вирішили зосередитися на її вирішенні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування інноваційних підходів до оптимізації соціально-педагогічного впливу на депривованого підлітка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пошук шляхів дослідження проблеми депривації зумовив необхідність окреслення ряду теоретичних положень сучасної педагогіки та психології, націлених на експериментальну роботу. Як вже зазначалося вище, одна з психологічних причин депривативного стану підлітка криється в односторонності його повсякденного життя. Це у рівній мірі стосується й процесу виховання. Недосконалою залишається діюча система виховання. Замість сприяння реалізації власне людських потреб, технічний прогрес призвів до збільшення абсолютної кількості депривованих. Різко погіршується якість виховання, зокрема виховання дітей без сім'ї. Не можна не погодитись з думкою І. Мартинюка щодо гармонізації суспільних стосунків: «Успіху досягнуть лише ті, що створять найефективнішу виховну систему» [5, с. 12].

У процесі відходу від тотальної уніфікації й стандартизації педагогічного впливу стало очевидним, що в сучасних умовах потрібні нові концепції, парадигми й технології виховання, здатні забезпечити підготовку депривованих підлітків до життя в суспільстві з новим соціально-економічним устроєм. Необхідно радикально переглянути цілі, принципи, зміст виховання, знайти найсучасніші механізми формування всебічно розвиненої особистості підлітка.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень українських та російських вчених (Л. Болдирева, В. Возняк, В. Оржеховська, Н. Хамська, Н. Юдіна та ін.) засвідчує, що ефективність виховного

впливу значною мірою залежить від педагогічно грамотного використання інноваційних форм, методів та засобів виховання. Тому, проводячи дослідження проблеми депривації, ми намагалися виявити можливості інноваційних підходів до оптимізації виховання підростаючої особистості.

Слова «інновація», «інноваційний» увійшли до нашої мови як пряма калька з англійського, що означає нововведення, новизну, новаторство. Вони все глибше проникають у свідомість педагогів, входять до лексики широких учительських мас. Педагогічні інновації – істотні зміни, пов'язані зі зломом певних методичних структур, відмовою від старих форм і прийомів роботи та заміною їх новими підходами, які б оптимально забезпечили процес виховання культури поведінки [7, с. 137]. Результатом педагогічних інновацій є творчий, оригінальний, нестандартний підхід у вирішенні проблем навчально-виховного процесу. Тільки на основі цього можлива поява нових технологій, прогресивних ідей, результативних методів, які дали б змогу ефективно вирішувати завдання розвитку й саморозвитку депривованої особистості. Пошук педагогічних інновацій у процесі дослідження проблеми психологічної депривації нині стає рушійною силою розвитку гармонійної особистості в цілому. На нашу думку, новизна виховної атмосфери полягає у створенні найближчого позитивного мікросередовища для депривованого підлітка. За його наявності стає можливим вироблення нових підходів до організації групових, індивідуальних форм роботи з виховання культури поведінки підлітка, формування його духовних і творчих потреб. Розвиток інноваційного виховання передбачає створення цілісної, прогностично зорієнтованої системи, адаптованої до психологічних потреб підлітка. Проблема попередження депривації вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, до того, що заважає і що сприяє виникненню та поширенню педагогічних інновацій, а також до ролі у цьому процесі педагогічної науки. Не викликає сумніву, що успішного подолання мотивації зможуть домогтись лише освітньо-виховні заклади з високим творчим потенціалом та інноваційною спроможністю.

Завдання сучасної педагогічної науки полягає не лише у виробленні засобів інноваційних форм виховання, а й у розробці нових концепцій духовно-морального статусу особистості з її почуттями загальнолюдської й національної гідності, з тими філософсько-світоглядними та культурно-освітніми характеристиками, які органічно пов'язані з внутрішнім духовним світом підлітка, з його гуманним ставленням до природи й інших людей. Ці позиції істотною мірою пов'язані з генетично успадкованими архетипами національної свідомості і національного менталітету, як стверджує сучасна аналітична психологія людини. У надрах української свідомості, нашої національної пам'яті збереглася традиційна віра в Бога, в Божественне Провидіння, їй притаманна любов до ближнього, чесність і правдивість, любов до рідного краю, до його мальовничої природи, любов і до праці і знання, гостинність, весела удача, любов до мистецтва, співу і танцю.

Як відомо, філософія виховання формує цілісну систему поглядів, що відображають потре-

би розвитку суспільства й самої людини. Вона відповідає на питання про цілі виховання, про те, якою повинна бути особистість, в якому напрямку треба вести її виховання, якими рисами вона повинна володіти. Філософія виховання також вирішує проблему ставлення людини до світу, до природи, до суспільства, до різноманітних людських Спільностей, до інших людей, до самого себе. Вона оцінює ті явища і процеси, які сприяють вихованню людини; визначає взаємодію між факторами й умовами формування особистості. Філософія виховання утверджує погляд на людину як найвищу цінність суспільства, як суб'єкт сучасного історичного розвитку, творця свого життя. Вона виходить з розуміння дійсності як «світу людини», як взаємодії людей. Саму ж людину розглядає як найвищу субстанцію, абсолютну цінність, «міру всіх речей». З цього виходить головне завдання виховання, мета педагогічної діяльності – формування високої сучасної культури індивіда, прилучення його до загальнолюдських та національних гуманістичних цінностей [5].

Розвиток депривованого підлітка завжди є результатом його взаємодії, контакту із соціальним середовищем. Якість же цього розвитку визначається культурою соціального середовища. Вивчення й подолання депривації можливе лише в контексті взаємодії підлітка з середовищем, виявлення характеру, способів, каналів і засобів цієї важливої комунікації. З встановленням системи законів названої взаємодії уможливиться наукова основа для регуляції депривації.

Інноваційні підходи до оптимізації педагогічного впливу мають спиратися на суб'єкт-суб'єктні відносини, в яких підліток пізнає не об'єкти, не динаміку природних чи соціальних явищ, а існування (екзистенцію) родини, смисли людського життя, пізнає духовне в самому собі і в інших.

З'ясування педагогічних засад інноваційної освіти показує, що гуманізація педагогічного процесу в його сутнісних рисах залежить від вибору навчально-виховних норм та ідеалів. На їх основі реалізуються через які реалізуються духовно-моральні і творчо-пізнавальні принципи інноваційної освіти. Зокрема, принципи суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування.

Подолання депривації, формуванню творчих здібностей сприятиме нова філософія виховання, орієнтована на особистість. Вона повинна спиратися на взаємодію між індивідуальністю вихованця і виховною системою, сприяти виробленню загальнокультурних, професійних та духовно-психологічних новоутворень.

Розвиток особистості, підлітка буде ефективним на думку вченого І. Мартинюка, лише в тому випадку, якщо педагогічний вплив супроводжуватиметься позитивними естетичними почуттями, зокрема «почуттями прекрасного, комічного» [5, с. 115].

Результати виховного педагогічного впливу, спрямованого на подолання депривації, повинні характеризуватися тільки тим, що дитина може відтворити, зробити за зразком, скільки тим, чи сформована в неї мотивація до навчальної діяльності. Який досвід творчої діяльності набутий підлітком з певного предмету, такий і його творчий потенціал у цілому.

Керуючись вищесказаним, слід не просто удосконалювати систему педагогічного впливу, різні рівні навчально-виховних закладів, а й створювати особливе освітньо-виховне середовище.

В інноваційних моделях педагогічного впливу педагог виконує не роль «фільтра» перепускання через себе інформації, а є консультантом в діяльності підлітка, носієм корисної інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного виховного пізнання дітей, не головною діючою особою серед них, а режисером «взаємодії з навчальним матеріалом, між собою та з вихователем». Коректне управління педагогічним процесом завжди сприяє саморозвиткові, допомагає подолати деприваційний синдром – особистості [4]. У зв'язку з цим цікаві, на нашу думку афоризми Т. Суценок: «Суди інших по тому, який ти є, тоді рідко «помилятимешся», «Справедливим може бути лише той, хто знає, як поставити себе на місце інших» [8].

Інноваційні підходи до оптимізації педагогічного впливу на депривованого підлітка містять в собі значний творчий потенціал. Вони допомагають у вирішенні проблеми підліткової депривації, виробленні необхідних для цього технологій та методів, створенні цілісної, прогностично зорієнтованої системи, що передбачає як гуманізацію відносин між педагогом і підлітком, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктні стосунки. Впровадження педагогічних інновацій гуманістичної педагогіки сприятиме успішному подоланню підліткової психологічної депривації, досягненню якісно нового стану суспільства – зробити його не закритим, одноманітним, а відкритим й багатовимірним. В цьому велику роль має відігравати сучасна теорія філософії виховання, передусім концепція творчої особистості. Оптимізація процесу виховання неможлива, зокрема, без цілеспрямованого формування духовних потреб підлітків, в тому числі й засобами художньої культури. Адже вона «дає змогу зазирнути в чужу живу душу, пережити її горе, її радість, вона викликає в нас інтерес, зацікавлення до інших людей та їх духовного життя» [2, с. 47].

Висновки. Успішність інноваційних підходів до педагогічного впливу на депривованого підлітка залежить від ступеня погодженості взаємодії, розвитку комунікації в педагогічному колективі. Впровадженню інноваційних підходів сприяє, передусім, створенню так званого спільного інноваційного середовища, соціального клімату. Творчі можливості інноваційних педагогічних підходів у подоланні підліткової депривації полягають передусім: у використанні досягнень української гуманістичної педагогіки, ствердженні суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та підлітком, створенні педагогічного інноваційного середовища, сприятливого для цілеспрямованого формування й стимулювання духовних потреб підлітків в тому числі й засобами художньої культури.

Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямку вбачаємо пошук нових форм співробітництва, координації співпраці науковців, керівників культурно-дозвіллевих закладів, методистів щодо оптимізації соціально-педагогічного впливу на депривованого підлітка засобами культурно-дозвіллевої діяльності.

Список літератури:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2008. – 464 с.
2. Життєві кризи особистості: наук.-методичний посібник: У 2 ч. / за ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань Д.Т. Єрмакова та ін. – К.: Слово, 2008. – Ч. 1. – 564 с.
3. Лонгмайер Йозеф, Матейчик Зденек. Фрустрация в детском возрасте / Лонгмайер Йозеф, Матейчик Зденек. – Прага, 2004. – 262 с.
4. Максимова Н. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н. Максимова. – К.: Наукова думка, 2007. – 302 с.
5. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизм формирования / Мартынюк И.О. – К.: Наукова думка, 2008. – 117 с.
6. Маслоу А. Психология Батия / Маслоу А. / Пер. с англ. – М., 2007. – 230 с.
7. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. Навчально-методичний посібник / Оржеховська В.М. – К.: Віан, 2006. – 352 с.
8. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання / Сущенко Т.І. // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 54-62.

Коношенко С.В., Глущенко М.А.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА ДЕПРИВИРОВАННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация

В статье доказывается необходимость изучения особенностей духовного и интеллектуального развития депривированных подростков, условий преодоления их депривации. Обосновывается, что одной из весомых причин психологической депривации есть недостатки в организации сферы досуга подрастающей молодежи. Авторы освещают возможности инновационных подходов к оптимизации воспитания подрастающей депривированной личности. Успешность инновационных подходов к педагогическому воздействию на депривированного подростка, провозглашается в статье, зависит от степени согласованности, взаимодействия, развития коммуникации в педагогическом коллективе. Теоретически обосновывается, что творческие возможности инновационных педагогических подходов в преодолении подростковой депривации заключаются в использовании достижений украинской гуманистической педагогики, утверждении субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком, организации педагогической инновационной среды, благоприятной для целенаправленного формирования и стимулирования духовных потребностей подростков в том числе и средствами художественной культуры.

Ключевые слова: инновация, подход, оптимизация, депривация, подросток, воспитание.

Konoshenko S.V., Glushchenko M.A.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

INNOVATIVE APPROACHES TO OPTIMIZE SOCIAL AND PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE DEPRIVED ADOLESCENCE

Summary

The article requires the necessity of studying the peculiarities of spiritual and intellectual development of deprived teenagers, the conditions for overcoming their deprivation. It is substantiated that one of the most important reasons for psychological deprivation is the disadvantages of organizing leisure activities for young people. The authors highlight the potential of innovative approaches to optimizing the education of growing up deprived personality. The success of innovative approaches to pedagogical influence on the deprived teenager, stated in the article, depends on the degree of coherence of interaction, the development of communication in the pedagogical team. It is theoretically substantiated that creative possibilities of innovative pedagogical approaches in overcoming teenage deprivation consist in the use of the achievements of Ukrainian humanistic pedagogy, the affirmation of subject-subject relations between a teacher and a teenager, the creation of a pedagogical innovative environment conducive to the purposeful formation and stimulation of the spiritual needs of adolescents in including means of artistic culture.

Keywords: innovation, approach, optimization, deprivation, teenager, upbringing.

УДК 373.3.015.31:316.776

ОБГРУНТУВАННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Біличенко Г.В.Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті здійснено аналіз базових понять проблеми розвитку комунікативної культури. Категорія «культура» розглядається як складне і багатогранне явище, що визначається в міждисциплінарному науковому дискурсі. Виокремленні підходи диференціації даного поняття, схарактеризовані культурологічні компоненти змісту соціально-педагогічної діяльності. Культура розглядається як засіб і як результат соціалізації особистості. Підходи до визначення поняття «культура» співвідносяться з функціональною спрямованістю її змісту.

Ключові слова: культура, соціалізація, функції культури, парадигма освітнього процесу, культурологічні компоненти.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві інформаційного різноманіття імперативом має стати висока якість комунікативної культури всіх членів соціуму, що сприятиме забезпеченню неконфліктного характеру спілкування, культурно-комунікативному толерантності, персоналізації людських взаємин. Необхідність забезпечити гармонію відносин особистості та суспільства, подолати кризові та конфліктні явища, здійснити залучення до істинно людських видів діяльності, найважливішим з яких є комунікація, актуалізує вивчення проблеми розвитку комунікативної культури.

Проблема підвищення якості освіти набуває все більшу актуальність в просторі сучасного наукового пошуку. Очевидно, що існує пряма залежність між якістю освіти та сталим динамічним розвитком суспільства. Одним з важливих напрямків вивчення проблеми підвищення якості освіти є пошук можливостей соціально-педагогічного впливу на становлення індивідуального буття дитини, її соціально важливих особистісних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативна культура є досить новим поняттям у соціально-педагогічній науці, тому підґрунтям для її вивчення стали наукові дослідження, насамперед, теорії культури (А. Бичко, С. Гессен, П. Гуревич, В. Межуєв та ін.), культури особистості (Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, І. Тюрменко та ін.), педагогічної культури (М. Бабич, І. Бех, С. Вітвицька, В. Гриньова, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластонін, В. Сухомлинський, О. Уваркіна), культури спілкування (О. Бодальов, М. Каган, В. Кан-Калик, Л. Петровська, Г. Чайка, Т. Чмут), що дозволило в логічній послідовності (від загального до часткового) подати алгоритм вирішення завдань дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення сутності та змісту базових категорій вивчення проблеми розвитку комунікативної культури, аналіз філософського, психологічного, педагогічного й соціально-педагогічного аспектів зазначеної категорії в сучасному науковому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З-поміж величезної кількості наукових термінів сучасних гуманітарних наук термін «культура»

належить до фундаментальних, містить різноманітні змістові відтінки і використовується в різних контекстах. Тому розгляд сутності даної категорії передбачає здійснення теоретичного пошуку в міждисциплінарному науковому дискурсі.

Аналізуючи проблеми теорії і історії культури вчені розглядають аспекти взаємодії людини і світу, людини і природи, людини і мистецтва; сутності культури як специфіки людського існування; організації соціокультурного буття людини.

Проблема визначення змісту даного поняття обумовлена різноманітністю його трактування. Так, американські культурологи А. Кребер і К. Клакхон [22] стверджують, що з 1871 р. до 1919 р. різними науками було запропоновано сім визначень «культури», за період 1920-1950 рр. їх кількість збільшилася до 150, а з часом – досягла позначки 500.

Учасники міжнародного XVII Всесвітнього філософського конгресу «Філософія і культура», що відбувався за сприяння ЮНЕСКО у 1983 році визначили більш 400 дефініцій культури, класифікуючи їх відповідно зі змістовною домінантою на антропологічні, соціологічні та філософські. Міжнародна наукова спільнота відбила багаторівневість підходів до визначення культури, підкреслюючи спрямованість її функцій: абстрактне позначення загального процесу духовного (інтелектуального, етичного, естетичного) розвитку; позначення стану суспільства, заснованого на праві та обов'язки, встановленому порядку, нормативності взаємодії інституцій; абстрактну вказівку особливостей способів існування або способу життя, властивих будь-якому товариству, групі людей, історичному періоду; позначення форм і продуктів наукової і художньої діяльності [19].

Вважаємо, що в науковому просторі дефініція «культура» розглядається як термін, поняття і категорія. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує визначення «культури» як категорії для позначення створеного людьми штучного середовища проживання й самореалізації, яка виступає джерелом регулювання соціальної взаємодії [20].

Значну увагу розгляду категорії «культура» приділено в філософській науковій літературі. Так, у «Філософському енциклопедичному слов-

нику» культура визначається як «...вираження специфічної людської єдності з природою та суспільством, характеристика розвитку творчих сил і здібностей особистості, ... містить у собі не лише предметні результати діяльності людей (машини, технічні надбання, результати пізнання, твори мистецтва, норми права та моралі тощо), але й суб'єктивні людські сили та здібності, реалізовані в діяльності (знання, уміння, виробничі та професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного та морального розвитку, світогляду), способи та форми взаємного спілкування людей у рамках колективу й суспільства. У широкому розумінні культура – це сукупність проявів життя, досягнень і творчості народу чи групи народів» [20, с. 229].

На думку відомого філософа В. Межуєва, культура полягає у створенні особистості людини в усьому багатстві її суспільних зв'язків і відносин. У контексті досліджуваної проблеми важливими є погляди науковця щодо сутності змісту культури: «...дійсним змістом культури є розвиток самої людини, розвиток її творчих сил, відносин, потреб, здібностей, форм спілкування тощо» [9, с. 78].

У науковому досвіді Ю. Безрученко, А. Бичка, Г. Улунової та ін., визначено основні підходи щодо сутності культури: антропологічний (культура охоплює різні аспекти людського буття, є сукупністю штучно створених продуктів діяльності або соціально стандартизованих форм поведінки); аксіологічний (культура є система матеріальних і духовних цінностей); діяльнісний (культура як специфічний спосіб людської життєдіяльності, яка відтворює та створює людину в усій цілісності її буття) [4].

Значна кількість вітчизняних публікацій з даної тематики почала з'являтися у середині 80-х років ХХ століття. У наукових дослідженнях із історії та культурології обговорювались окремі культурні феномени і системи, питання історії культури, різноманітні аспекти сучасної, вітчизняної та зарубіжної культурної ситуації. Теоретичний аналіз культурологічного доробку Н. Горбач, О. Горбулич, Б. Кононенко, З. Росінської, І. Тюрменко дає можливості розглядати культуру, як «культурну рису людини» – сукупність розуму та почуттів, мови й спілкування, естетичних смаків і норм поведінки тощо [18].

Цікаво зауваження В. Розіна: «...у тому шарі, який ми назвали теоретичним, багато різних шкіл і навіть індивідуальних версій культури. Саме у зв'язку з цим говорять, що в культурології стільки теорій, скільки значних культурологів. І всередині кожної науково-дисциплінарної версії розуміння культури іноді істотно відрізняється». У контексті проблеми нашого дослідження важливо підкреслити протиріччя в розумінні змісту даної дефініції: «...визначення культури як норми і як перетворення стандартів, як адаптації людини до суспільства і як подолання соціальної інерції, як накопиченого досвіду і як самореалізації особистості» [13, с. 11].

Соціологічний аналіз категорії «культура» дозволяє виокремити наступні підходи в диференціації даного поняття: якісний підхід (трактування культури як якісного стану суспільства, рівня, ступеня, міри олюднення); нормативний

підхід (соціологічний) (пов'язує культуру з нормами, правилами поведінки людей, їхніми традиціями, звичаями); духовно-особистісний підхід (певний рівень освіти й виховання людей); креативний підхід (здобутки культури як результат творчої діяльності людей) [11].

Значне місце обговорення поняття «культура» знаходить у психологічних дослідженнях. В унікальній праці «Психологія і культура», підготовленій багатьма вченими з різних країн, поняття «культура» розглядається в зв'язку з такими психологічними процесами, як пізнання, моральний та емоційний розвиток, а також спільно з гендерним і особистісним розвитком людини [8].

На думку Д. Мацумото, культура – це динамічна система експліцитних та імпліцитних правил, встановлених групами з метою забезпечення власного виживання, яка містить установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, що є спільними для групи, однак реалізуються кожним специфічним об'єднанням всередині групи за допомогою різних способів, передаються від покоління до покоління та є відносно стійкими, тобто можуть незначною мірою змінюватися з часом [8].

Освоєння вітчизняними і зарубіжними психологами категорії «культура» дозволяє акцентувати деякі аспекти, які визначають цю дефініцію як свого роду атмосферу психічного розвитку; як середовище підростаючого і живить особистість; як науку людського взаєморозуміння [3; 23; 24].

Провідним концептуальним положенням та принципам культурологічного підходу в освіті присвячені наукові праці О. Асмолова, Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Отич, Л. Подимова, В. Руденка, О. Рудницької, В. Сластьоніна, В. Шейка та ін., у яких розроблено напрямки створення освітнього процесу в контексті цього підходу.

Наповнення процесу виховання особистості культурними смислами можливо, як вважає академік І. Зязюн, завдяки перегляду традиційної освітньої системи на користь її наповнення культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань, а також надання освітньому середовищу культурологічного характеру [6].

Необхідність культурологічного підходу в формуванні змісту освіти через засвоєння сукупності загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей підкреслював академік В. Сластьонін [15].

Важливим для нашого дослідження є погляди науковця О. Рудницької, яка співвіднесла якість освіти особистості зі здобутим її культурним рівнем; відзначила залежність рівня освіченості від міри опанування змісту культурних надбань суб'єктом навчально-виховного процесу та ступені його відповідності нормам розвитку, прийнятим у даному конкретному суспільстві [14, с. 18-19].

Аналіз педагогічної наукової літератури дає можливість:

– визначення культурологічних компонентів змісту педагогічної діяльності (ціннісно-цільовий – мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, педоцентризм педагогічної позиції, культуроцентриська налаштованість педагогічного мислення, відповідність гуманістичних цінностей потребам і меті особистості; змістовий – здатність до культурологічного аналізу

культурно-освітніх феноменів; діяльнісно-творчий – пріоритетність вибору самостійної діяльності; усвідомлення себе творцем педагогічного процесу; особистісно-позиційний – гуманна особистісна педагогічна позиція, творчий індивідуальний стиль діяльності, морально-етична саморегуляція) [10, с. 13];

– осмислення культурних функцій особистісно-орієнтованої освіти (реалізація принципів демократії, співробітництва, гуманізації; організація оволодіння системою знань, умінь і навичок, способами творчої діяльності, визначення ціннісних орієнтирів, які сприяють розвитку особистості, зміцненню її інтелектуального й духовного потенціалу) [1; 3; 6];

– визначення людини культури як мети педагогічного впливу (як суб'єкта природи та історії, гри та праці, пізнання та спілкування, цілісної людини культури, яку необхідно не формувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути особистість в людині та закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо, що необхідні для становлення самобутньої особистості та гідного людського життя, для діалогічного та небезпечного спілкування з людьми, природою, культурою, цивілізацією) [1; 7].

На нашу думку дані положення можуть визначити вихідні позиції нової парадигми освітнього процесу.

З огляду на спеціальність, в межах якої виконується дослідження, доцільно виділити серед авторських тлумачень змісту поняття «культура», насамперед, позиції представників сучасної української соціально-педагогічної школи О. Беспалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, Ж. Петрович, С. Харченко та ін. Формуючи понятійно-термінологічний апарат цієї науки автори диференціюють використання даного терміну стосовно різних соціальних утворень як культуру людства, культуру сторічних епох, культуру певного суспільства, культуру певної діяльності, культуру певної людини. Підкреслюється найважливіша характеристика даного феномена: «без засвоєння, збереження та розвитку культури не може існувати жоден людський соціум, проте і культура гине поза ним» [16, с. 118].

Для більш ретельного аналізу проблеми звернемося до соціально-педагогічної парадигми наукового пошуку (В. Бочарова, І. Ліпський, В. Львов, А. Мудрик, І. Теліна, В. Нікітін, Т. Яркіна та ін.), яка визнає триєдність соціокультурних процесів, які відбуваються в різних соціально-педагогічних інституціях під впливом спеціально організованої соціально-педагогічної діяльності: процеси соціального розвитку особистості, включення людини в соціум, перетворення соціуму [2; 12].

Аналіз досліджень А. Арнольдова, В. Бочарова, І. Ліпського, А. Рижанова, Г. Філонова, С. Харченко, Л. Штефан та ін. визначив особливості застосування культурологічного підходу щодо завдань та змісту соціально-педагогічної діяльності, яка транслює, відтворює та розвиває соціальну культуру людини і соціуму. Так, як вважає науковець А. Рижанова, культурологічний підхід піднімає рівень об'єктивності інтерпретації соціально-педагогічних явищ, дозволяє

виявити й простежити тенденції освітніх цілей, зумовлених розвитком ціннісних орієнтирів соціуму [12]. На думку науковця А. Арнольдова, соціальне виховання пробуджує культурну свідомість у людині, завдяки чому вона відчуває свою цілісність у широкому духовному просторі. Він вважає, що в розробці сучасних тенденцій соціальної педагогіки слід особливу увагу акцентувати на моральному відродженні людини; підкреслює роль цінностей у становленні культури особистості; наполягає на загальнонауковому значенні соціальної педагогіки [2, с. 28].

Висвітлення позицій сучасних науковців (В. Андрущенко, О. Беспалько, І. Зверева, В. Кремень, С. Савченко та ін.) на зміст поняття «культура» дозволив визначити ряд її функцій, які детермінують процес соціалізації особистості. При цьому соціалізацію, як базову дефініцію соціальної педагогіки, розуміємо як процес послідовного входження індивіда в суспільне життя внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [1; 7]. У визначенні даного феномена, важливе місце посідає культурно-історична теорія Л. Виготського, в якій соціалізація розглядається як процес засвоєння особистістю культурних сенсів і цінностей, завдяки яким забезпечується єдність свідомості одного соціокультурного середовища.

Особливості соціально-педагогічного підходу до процесу соціалізації визначаємо, спираючись на дослідження В. Волович, М. Горлач, І. Зверев, А. Капської, В. Керецман, І. Козубовської, М. Кратінова, О. Пічка, С. Савченко, С. Харченко, А. Чиж та інші, як розвиток особистості в конкретному соціально-культурному середовищі в умовах цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу [21].

Відповідно до поглядів Н. Дембицької, І. Зубіашвілі, О. Лавренко, В. Москаленко та інші [2; 4; 11; 12] сучасна соціокультурна ситуація в суспільстві потребує розвитку нового типу особистості, основними характеристиками якого будуть індивідуальність, творча активність і здатність орієнтуватись на майбутнє: вміння прогнозувати, фантазувати, гнучко переходити в нові види діяльності, навіть в ситуації невизначеності. На основі цього сучасна соціально-педагогічна наука намагається здійснити переоцінку змісту соціально-педагогічної діяльності, які традиційно базуються на провідному значенні цілеспрямованого впливу на особистість у процесі її формування, і розглянути соціалізацію як процес саморозвитку особистості, її життєвому визначенні в культурі, в соціумі.

Висновки. Отже, зазначимо, що активне використання поняття «культура» в усіх формах і на всіх рівнях індивідуальної та суспільної свідомості, у всіх сферах людської життєдіяльності доведе необхідність розгляду його і в контексті соціально-педагогічного дискурсу. Особливо цінним є розуміння діалектичного взаємозв'язку категорій «соціалізація» і «культура» в якому «культура» виступає як засіб і як результат соціалізації особистості. Аналіз даних наукових категорій є підґрунтям визначення змісту поняття «комунікативна культура» та характеристики та її структурних компонентів.

Список літератури:

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи: продовж. Філософія освіти. 2006. № 1. С. 6-12.
2. Арнольдов А. И. Живой мир социальной педагогики (В поддержку актуальной науки). Москва: Ин-т педагогики социальной работы РАО, 1999. 136 с.
3. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86.
4. Безрученков Ю. В. Дослідження феномену культури з позицій діяльнісного підходу. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: педагогічні науки. 2012. № 4(239), ч. 1. С. 60-66.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
7. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка, 2009. 520 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 720 с.
9. Межуев В. М. Культура и история (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма). Москва: Политиздат, 1977. 199 с.
10. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф.... ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 20 с.
11. Разуменко Д. О. Формування економічної культури майбутніх вчителів у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 211 с.
12. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: автореф. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганський нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 44 с.
13. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке. Москва: Либроком, 2009. С. 66-72.
14. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.
15. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.
16. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
17. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі та ін.; за заг. ред. В. В. Москаленко. Київ: Педагогічна думка, 2015. 405 с.
18. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: підручник / Н. Я. Горбач, З. П. Росінська та ін. Львів: Каменяр, 1992. 166 с.
19. Философия и культура: XVII Всемирный философский конгресс: Проблемы, дискуссии, суждения / отв. ред. В. В. Мшвениерадзе. Москва: Наука, 1987. 335 с.
20. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1998. 576 с.
21. Методология и методы социально-педагогических исследований / [ред.-сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж и др.]. Луганськ: Альма-матер, 2001. – 216 с.
22. Kroeber A., Kluckhohn C. Culture: a critical review of concepts and definitions. Cambridge, MA: Peabody Museum, 1952. № 1. Vol. 47.
23. Wertsch J. V. Keys to cultural psychology. Culture, Medicine and Psychiatry. 1992. V. 16. P. 273-280.
24. Shweder R. Cultural psychology: What is it? Goldberger N.R., Veroff J.B. (eds). The culture and psychology reader. N. Y.: New York Univ. Press, 1995. P. 41-86.

Беличенко А.В.Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»**ОБОСНОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
КОМУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ:
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ****Аннотация**

В статье осуществлен анализ базовых понятий проблемы развития коммуникативной культуры. Категория «культура» рассматривается как сложное и многогранное явление, которое определяется в междисциплинарном научном дискурсе. Выделенные подходы дифференциации данного понятия, охарактеризованы культурологические компоненты социально-педагогической деятельности. Культура рассматривается как средство и результат социализации личности. Подходы к определению понятия «культура» соотносятся с функциональной направленностью его содержания.

Ключевые слова: культура, социализация, функции культуры, парадигма образовательного процесса, культурологические компоненты.

Belychenko H.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

GROUND OF BASE CONCEPTS PROBLEM OF DEVELOPMENT COUNICATIVE CULTURE PERSONALITY: SOCIALLY-PEDAGOGICAL ASPECT

Summary

The analysis of base concepts of problem of development of communicative culture is carried out in the article. Category «a culture» is examined as the difficult and many-sided phenomenon that is determined in interdisciplinary scientific discourse. Distinguished benefit to differentiation of this concept, the culturological components of socially-pedagogical activity are described. A culture is examined as means and result of socialization of personality. Approaches to the definition of the concept of «culture» correlate with the functional orientation of its content.

Keywords: culture, socialization, functions of culture, paradigm of educational process, culturological components.

УДК 378.147.091.3:36-051

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНОГО ТЕАТРУ В РОБОТІ З МАЙБУТНІМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПЕДАГОГАМИ

Брусенко А.С.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

Розглянуто процес реалізації програми соціального театру у роботі з майбутніми соціальними педагогами. Визначена структура практичних занять соціотeatру, яка містить теоретичний, практичний, рефлексивний блок та блок самоосвіти. Наведено приклади вправ до кожного з блоків. Описана робота над соціальними етюдами. Запропоновані завдання до самостійного опрацювання теоретичного та практичного матеріалу.

Ключові слова: соціальний театр, самопрезентація, майбутні соціальні педагоги, театральна педагогіка, позааудиторна робота.

Постановка проблеми. Виховні можливості театральної діяльності досить широкі та різноманітні. Під час участі в ній, студенти глибше пізнають та аналізують навколишній світ; мають змогу, граючи певну роль, поринути у різноманітні образів, думок та поглядів, що є основою толерантності та терпимості до інших людей. Фактично за допомогою театральних засобів до слухача, глядача доводиться задуманий образ, виконується певна роль. З цієї точки зору засоби театральної педагогіки мають багатий виховний потенціал щодо самовираження і самопрезентації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам театральної педагогіки присвячено досить багато наукових праць та досліджень, наприклад, формування педагогічного артистизму засобами театральної педагогіки (Д. Будяньський), театральні технології в гуманізації процесу навчання школярів (В. Букатов), використання можливостей театральної педагогіки у процесі становлення особистості вчителя (О. Булатова), артистизм педагога як компонент його творчої індивідуальності (Ж. Ваганова), формування професійної компетентності студентів – майбутніх вчителів в контексті театральної діяльності (В. Вартанова), формування артистизму особистості майбутнього вчителя музики (Г. Гарипова) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення наукової літератури за окресленим напрямом дало можливість установити, що соціальний театр як засіб виховного впливу на майбутніх соціальних педагогів не був предметом окремого наукового дослідження, що зумовлює актуальність і доцільність вивчення цієї проблеми.

Мета статті. Опис реалізації програми соціального театру під час роботи з майбутніми соціальними педагогами у позааудиторній роботі.

Виклад основного матеріалу. Програма роботи студентського соціального театру передбачала: по-перше, організацію спостереження за ораторським мистецтвом і паралінгвістичними особливостями сценічного мовлення; по-друге, включення студентів в ігри комунікативно-вербального характеру, в яких у них з'явиться можливість провести «репетицію» культури самопрезентації в межах пропонованої ролі, що збагатить відповідний досвід. Крім того, ми припускали, що прийомом театральної педагогіки дозволять студентам активізувати саморегуляцію комунікативної діяльності, проявити самоконтроль з метою «прогрівання» певних ролей, і, відповідно, успішніше оволодіти культурою самопрезентації.

Формування та закріплення самопрезентаційних умінь і навичок, необхідних для майбутньої

успішної професійної діяльності, відбувалося безпосередньо на репетиціях соціотеатру, під час виконання самостійних завдань творчого характеру.

Робота соціального театру базувалася на розробленій програмі, яка включала: пояснювальну записку, навчально-тематичний план роботи гуртка, перспективно-календарний план, плани занять.

Практичні заняття соціотеатру мали певну структуру, яка містила *теоретичний, практичний, рефлексивний блок та блок самоосвіти*. Завдання теоретичного блоку передбачали розгляд і обговорення теоретичних положень теми, спрямованість на формування теоретичної складової самопрезентаційної культури; завдання практичного блоку сприяли формуванню самопрезентаційних умінь і навичок, оволодінню практичним аспектом культури самопрезентації; рефлексивний блок передбачав роботу майбутніх соціальних педагогів із застосуванням власного досвіду, самооцінку рівня теоретичної та практичної сформованості культури самопрезентації в межах конкретної теми, самооцінку особистісних якостей, необхідних для подальшої практичної діяльності; блок самоосвіти, орієнтував на самостійне вивчення літературних джерел з досліджуваної теми та виконання системи завдань репродуктивного, конструктивного та творчого характеру.

Для кращого розуміння методики реалізації програми соціального театру наведемо орієнтовну схему за якою будувалися заняття:

I блок. Теоретичний

Налаштування. Включало в себе перш за все «занурення» в зміст теми заняття. Керівник гуртка виголошував вступне слово (слова-надихання), яке налаштовувало учасників на роботу на занятті, створювало відповідний настрій і бажання займатися театралізованою діяльністю.

До «налаштування» відносяться: внутрішня зібраність студента, організованість, почуття ліктя партнера, готовність активно включитися в процес навчальної та творчої роботи.

Міні-лекції. Удосконалюючи зміст програми позааудиторної роботи студентів щодо формування самопрезентаційної культури, було введено спеціальні теми «Самопрезентація – умова та засіб самоактуалізації особистості», «Самопрезентаційна культура – запорука професійного успіху», «Самопрезентаційні уміння соціального педагога», «Створення позитивного іміджу соціального педагога».

Під час вивчення цих тем студенти знайомилися з поняттями «самопрезентація», «самопрезентаційна культура», «самопрезентаційні уміння», особливостями формування самопрезентаційних умінь та створення позитивного професійного іміджу соціального педагога. Крім того, підсилили увагу щодо можливостей театральної діяльності, а саме соціотеатру, у формуванні самопрезентаційної культури майбутнього соціального педагога.

II блок. Практичний

Розвиток сценічного мовлення.

Дихальні вправи. Одним з найважливіших умінь є тренування вдиху через ніс замість звичного «хапання» повітря ротом. Для розвитку даного умінь студентам пропонувалося з відкритим ротом зробити вдих і видих через ніс. Оптимальним диханням вважається грудне,

і саме його розвитком займався керівник гуртка зі студентами.

Артикуляційна гімнастика. Мета артикуляційної гімнастики – вироблення повноцінних рухів і певних положень органів артикуляційного апарату, необхідних для правильної вимови звуків.

Виконання фізичних дій починалося з «налаштування до дії» і з методу «зняття м'язових затисків».

«Налаштування до дії»

Матеріалом для «налаштування до дії» слугує сам навчальний процес: при появі педагога його треба було вітати вставанням, але не шумно, а організовано, емоційно, швидко, одночасно легко і витончено. Потім студентам пропонувалося безшумно перейти з місця на місце, переставити меблі, сісти в півколо, в два ряди, помінятися місцями разом зі своїми стільцями і, нарешті, зробити все це з закритими очима.

Подібні вправи дисциплінували студентів, безшумність і тренування фізичних дій із закритими очима створювало деяку таємничу театральність, а не формально-робочу атмосферу заняття. Далі «налаштування» ускладнювалося: всі повинні були одночасно встати, створивши правильне коло, одночасно сісти, виконати все мовчки, потім виконати все під музику в різному темпі і зі зміною характеру рухів.

«Зняття м'язових затисків»

М'язове звільнення, мало на меті зняти зайве хвилювання, тобто сприяло подоланню психічної напруги. Щоб відчувати «м'язову свободу», треба було за контрастом спершу напружити ту чи іншу групу м'язів, а потім відчувати «м'язову радість» від їх розслаблення. Пропонувалося встати, витягнути руки вгору, стиснути кулаки і набрати дихання, піднятися на носки, напружити все тіло, немов утримуючи важкий вантаж, а потім з видихом розслабити всі м'язи, опустившись на ступні і відкинувшись на спинку крісла, потім посидіти трохи в підбраній, але вільній позі з прямою спиною.

Тренінгові вправи. Під час практичних занять діяльність студентів активізувалася шляхом реалізації імітаційно-ігрового й особистісно-зорієнтованого підходів, для чого використовувалися різноманітні вправи («Пройдися як...», «Повтори фразу», «Знайомство» та ін.), рольові ігри («Факхивці», «Телефон довіри», «Психодрама» (професійна тематика), «Відеокліп» та ін.), читання віршів, читання за ролями, міні-драматизації, програвання епізодів, імпровізації на тему.

III блок. Рефлексивний

Цей блок передбачав декілька різноманітних варіантів проведення:

1. Перегляд театральних постановок

За підсумками перегляду театральних постановок безпосередньо на заняттях театального гуртка, студентам пропонувалося:

- викласти фабулу переглянутого спектаклю;
- визначити основну соціально-етичну ідею вистави і викласти її;
- проаналізувати взаємини дійових осіб і скласти соціально-психологічні характеристики основних героїв;
- проаналізувати декорації і охарактеризувати ті елементи, які допомогли розкрити внутрішній світ героїв, основну соціально-етичну ідею вистави;

- розробити сценарії етюдів для їх подальшого обігрування і дискусійного аналізу;
- зробити самоаналіз самопрезентаційної культури.

2. Організація конкретних ситуацій

Цей варіант проведення рефлексивного блоку, передбачав штучне створення проблемної ситуації, яку вирішує соціальний педагог у своїй професійній діяльності. Для цього на заняттях гуртка ми використовували пошуковий метод навчання, який формує вміння і навички, які можуть бути застосовані в нетиповій і нестандартній ситуації. Даний метод передбачає створення проблеми, постановку проблемної ситуації, організацію умов для того, щоб вирішити дану проблему. При цьому студенти самостійно знаходять рішення проблеми, дають рекомендації і роблять висновки. На нашу думку, метод проблемної ситуації, підходить для підготовки студентів до професійної діяльності, так як в своїй роботі соціальний педагог в основному стикається з вирішенням різних проблемних ситуацій.

3. Робота над соціальними етюдами

Зміст репертуару соціального театру складався з етюдів на соціально-педагогічну тематику та стосувався професійної сфери майбутніх соціальних педагогів. Поступово студенти пізнавали себе та інших. На це була спрямована робота над соціальними етюдами на теми моральності, соціальної адаптації та професійної підготовки.

Для створення соціальних етюдів необхідна спостережливість: треба вміти помітити «конфліктну» ситуацію в навколишньому середовищі, це може бути ситуація в переповненому автобусі або в під'їзді свого будинку, а також безліч інших непомітних на перший погляд життєвих випадковостей.

Після того як студент зміг визначити соціальну ситуацію, яка його зацікавила та на його погляд є актуальною, настає наступний етап – вміння інтерпретувати ситуацію, причому зробити це так, щоб зацікавити цим інших учасників гуртка, тобто необхідно вміти викладати свої думки, володіти ораторським мистецтвом.

Наступний етап роботи над соціальними етюдами: вибирається сценарист серед учасників диспуту (ним може бути як той студієць, який «приніс» етюд на заняття, так і будь-який інший). Упродовж тижня вони спільно з керівником пишуть сценарій соціального етюдів (в разі потреби у «активу» є можливість проконсультуватися у психологів, педагогів, медиків, фахівців з проблеми). Під керівництвом керівника гуртка вибираються і вчать ролі, репетируються і відпрацьовуються постановочні моменти і мізансцени.

Призначається день, пишеться оголошення-запрошення на дискусію в театральний гурток. У кінці програми, після того як пішли гості, підводилися підсумки, де учасники гуртка обговорювали, як пройшов виступ, які були помилки, чого слід уникати при обговоренні в наступний раз, які теми викликали найбільший інтерес, які питання і чому не слід обговорювати і на чому надалі треба зупинитися докладніше. Наступний

етап: організація так званих гастролей у інших навчальних закладах міста.

IV блок. Самоосвіта

Ефективність процесу формування культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів засобами соціального театру в позааудиторній роботі залежить від ступеня активності студентів, їх умінь самостійно поповнювати власний теоретичний та практичний багаж. Тому особливе місце в експериментальній позааудиторній роботі відводилося виконанню самостійних завдань різного характеру, зразки яких наведено далі.

Самостійні завдання репродуктивного характеру були спрямовані на відтворення студентами теоретичного матеріалу:

- познайомитися зі сценаріями вистав соціальної спрямованості;
- познайомитися з іграми, вправами, які можна використовувати для удосконалення самопрезентаційних умінь та підготуватися до проведення на театральних заняттях;
- створити добірку зразків декорацій, театральних костюмів, афіш, програм, білетів та ін.

Самостійні завдання конструктивного характеру, що передбачали реконструювання інтелектуальних і практичних дій студентів, перетворення досвіду рішення пізнавальних завдань, пропонування для самостійного виконання:

- розробити сценарій театрального (тематичного) вечора;
- розробити програму святкування Дня театру;
- розробити проект «Тиждень театру» та ін.

Під час виконання самостійних завдань творчого характеру проявлявся високий рівень пізнавальної активності майбутніх соціальних педагогів. Такі завдання могли навіть створювати проблемні ситуації. Нижче наведено приклади таких завдань:

- скласти описову розповідь про себе;
- підготувати самопрезентаційне повідомлення та підготуватися до його виголошення;
- розробити епізод для програвання;
- розробити етюд професійного спілкування;
- розробити авторський сценарій соціального театру та підготуватися до його презентації.

Відбір методів для зазначених вище форм роботи зі студентами здійснювався за такими критеріями: вплив на чуттєву сферу (наприклад, колективні походи до театру), надання самостійності та активності в збагаченні знань (наприклад, вивчення досвіду роботи інших самодіяльних театральних груп, зустрічі-бесіди з представниками театрального мистецтва, обговорення афіш, білетів, сценаріїв, переглянутих вистав), надання можливості практичного використання здобутих знань, умінь та навичок (участь у театральних постановках на базі вищого навчального закладу та інших освітніх закладів).

Висновки і пропозиції. Застосування запропонованої програми роботи соціального театру сприяло засвоєнню знань про культуру самопрезентації, забезпечувало формування етичного мислення, допомагало зміцненню професійної позиції і усвідомлення значущості культури самопрезентації в професійно-спрямованій діяльності.

Список літератури:

1. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств: тренинг актерского мастерства / С. В. Гиппиус. – СПб, 2010. – 383 с.
2. Луганська Л. М. Формування комунікативних умінь майбутніх педагогів засобами практичних тренінгів / Л. М. Луганська // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2004. – № 10(78). – С. 161-165.
3. Рудь С. М. Драматизация как прием обучения детей / С. М. Рудь // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 4(99). – С. 241-246.
4. Социальный театр: спектакль плюс...: руководство по работе с молодежью / А. Э. Агавелова, Р. Г. Иванян, Г. А. Петросян. – СПб: С.-Петерб. регион. молодеж. благотворительная общественная орг-ция «Молодеж. Информац. Центр», 2003. – 95 с.
5. Ткачова О. О. Артистичні уміння як компонент педагогічної майстерності / О. О. Ткачова // Наукова молодь: Збірник праць молодих учених. Матеріали I Регіональної науково-практичної конференції «Внесок молодих учених у розвиток науки регіону». – Луганськ: Знання, 2005. – Т. 2. – С. 122-127.
6. Шахрай В. М. Шкільний соціальний театр – інноваційна технологія формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників / В. М. Шахрай // Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. – Kielce: Holy Cross University. – С. 136-139.

Брусенко А.С.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОГО ТЕАТРА В РАБОТЕ С БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

Аннотация

Рассмотрен процесс реализации Программы социального театра в работе с будущими социальными педагогами. Определена структура практических занятий социотеатра, которая включала теоретический, практический, рефлексивный блок и блок самообразования. Приведены примеры упражнений для каждого из блоков. Описана работа над социальными этюдами. Предложены задания для самостоятельной работы над теоретическим и практическим материалом.

Ключевые слова: социальный театр, самопрезентация, будущие социальные педагоги, театральная педагогика, внеаудиторная работа.

Brusenko A.S.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

REALIZATION OF PROGRAM OF SOCIAL THEATER IN-PROCESS WITH FUTURE SOCIAL TEACHERS

Summary

The process of implementing the Social Theater Program in the work with future social educators is considered. The structure of practical studies of the sociotheater was proposed, which included a theoretical, practical, reflexive block and a self-education unit. Examples of exercises for each of the blocks are given. Describes work on social studies. Suggested tasks for independent work on theoretical and practical material.

Keywords: social theater, self-presentation, future social pedagogues, theater pedagogy, extracurricular work.

ПОСЕРЕДНИЦТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

Брусенко А.С., Лозинська А.В.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічного посередництва. Показано, що соціально-педагогічне посередництво необхідно розглядати як одну з технологій соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на сприяння досягненню згоди між соціальним суб'єктом і об'єктом для вирішення соціальних проблем останнього і надання йому допомоги. Надано визначення основним поняттям соціально-педагогічної технології посередництва. Представлені основні етапи діяльності соціального педагога, що реалізує посередницьку функцію. Крім того, визначені основні прийоми реалізації технології посередництва.

Ключові слова: посередництво, соціально-педагогічна технологія, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, конфлікт.

Постановка проблеми. Соціальні конфлікти стали реальністю нашого повсякденного життя. Реорганізації економічних, політичних і правових інститутів, що відбуваються, доки не зробили помітного впливу на зміну тенденції до загострення всіляких ситуацій. Наявність конфліктів у різних сферах життя диктує потребу в їх аналізі, виявленні причин і умов, що породжують конфліктні ситуації, виробленню заходів по запобіганню, припиненню розвитку конфліктів, по їх вирішенню.

Тому разом із розвитком суспільства виникає потреба у розвитку нових підходів, які б дозволили більш ефективно вирішувати конфлікти, які виникають у суспільстві. Одним із таких підходів є посередництво, що вже має визнання та застосування у інших країнах. Соціально-педагогічне посередництво має на меті встановити взаємозв'язок та спільну діяльність багатьох структур для вирішення проблем різних клієнтів соціальної сфери.

Посередництво має на меті професійне втручання у конфліктну ситуацію, створює для конфліктуючих сторін сприятливі умови самостійно приймати рішення щодо вирішення конфліктів. Варто зауважити, що керівництво процесом розв'язання конфліктів здійснює нейтральний учасник – посередник (соціальний педагог).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням посередництва у соціальній роботі займалися багато вітчизняних (В. Васильєва, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова, І. Миговича, Л. Міщик) та зарубіжних (Дж. Рубін, Д. Пруїт, М. Пірен, А. Здравомислов, В. Полтавць, О. Пічкар, В. Поліщук, Н. Собчак, В. Тименка) науковців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У соціально-педагогічній діяльності (будь-якої форми її прояву – від благодійності, профілактики, супроводу, підтримки до сучасних різновидів професійної діяльності в соціальній сфері фахівців різного профілю) завжди існувала проблема посередництва – між суб'єктами які потребують соціально-педагогічної допомоги і ресурсами, наявними в соціумі; потенційними можливостями соціуму і їх використанням на практиці, наявності посередника, який сприяє доступу до цих ресурсів.

Мета статті. Розкрити особливості посередництва як соціально-педагогічної технології у вирішенні конфліктів.

Виклад основного матеріалу. У світовому досвіді, зокрема у США і Канаді, є окрема спеціальність – «посередник» (інша його назва – фахівець з розв'язання конфліктів). Посередництво використовують як альтернативу суду між потерпілим та правопорушником, у системі освіти, на робочому місці, в системі охорони здоров'я, для розв'язання міжнародних конфліктів. Цей підхід використовують у своїй професійній діяльності представники різних професій, зокрема, соціальні педагоги, психологи, вчителі, вихователі, дипломати [2, с. 72-88].

Посередництво, як важлива частина соціальної роботи, займає значущу роль в ефективному вирішенні проблем. Воно зорієнтоване на професійне втручання у конфліктні ситуації, посередництво утворює можливості для сторін самостійно приймати рішення щодо вирішення конфліктної ситуації. Керівництво процесом розв'язання конфліктів здійснює третій, нейтральний учасник у конфлікті – посередник, роль якого і виконує соціальний педагог.

Так, словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників [5], дає визначення основним поняттям соціально-педагогічної технології посередництва:

- посередник – фахівець, який допомагає у взаємодії між клієнтом і іншими фахівцями. Це проміжна ланка між особистістю та соціальними службами [5, с. 230];

- посередництво – це допомога у вирішенні проблем клієнта, яка здійснюється третьою стороною, процес допомоги відбувається за допомогою різних служб та фахівців [5, с. 230];

- соціальна посередницька діяльність – діяльність фахівця соціальної сфери, яка зумовлена діями соціальних суб'єктів, є причиною і наслідком цих дій і є способом вирішення та подолання соціального конфлікту [5, с. 231].

Бути соціальним посередником – значить пояснювати інтереси і погляди однієї сторони іншій. Якщо посередницькі зусилля спрямовані на мобілізацію сил і засобів для надання конкретної допомоги, то соціальний працівник (педагог) повинен вміти встановлювати зв'язки з суб'єктами,

здатними надати соціальну підтримку, переконати їх в її необхідності. Нерідко соціальний працівник (педагог) виступає в ролі посередника між конфліктуючими сторонами. У такому випадку він може виявитися як би «між двох вогнів». Посереднику слід бути готовим вислуховувати докори на свою адресу і звинувачення в упередженому ставленні. На все це необхідно реагувати спокійно, аргументовано відводити звинувачення, продовжуючи посередницькі зусилля [7].

Виходячи з вище зазначеного можна зробити висновок, що соціальний педагог є посередником між особистістю та соціумом, який активно бере участь у формуванні гуманних, виховуючих, морально і фізично здорових відносин у соціальному середовищі, сім'ї, сімейному оточенні, між дорослими та дітьми.

Діапазон посередництва в соціально-педагогічній діяльності досить широкий: від розпорядчих функцій діяльності клієнта і фахівця, що визначаються їх правами, обов'язками і скріпленими нормативно-правовими актами або нормативно-розпорядчими документами до неформальних форм їх взаємодії. Значна частина цих норм закріплена в положеннях про діяльність соціально-педагогічних служб у вигляді функціональних обов'язків посадових осіб.

Посередництво має складну структуру і розглядається як:

- форма професійної діяльності соціального педагога;
- процес встановлення результативного контакту клієнта з ресурсами і користування ними;
- складна система взаємодії суб'єктів і об'єктів посередницької діяльності [1].

Дедалі більше наукових праць присвячується посередництву як педагогічній технології. Так новим в посередництві є послідовне застосування спеціальних технік і те, що посередники піклуються виключно про методи і коректність під час залагодження конфлікту і цим забезпечують конфліктуючим сторонам можливість дискутувати в прийнятній формі та знаходити рішення, що задовольняють всіх учасників конфлікту. Це свого роду механізми, що організовують вирішення приватних і спільних завдань посередницької діяльності фахівця. До найбільш значущих з них можуть бути віднесені:

- методики, техніки, технології збору та обробки інформації про можливості самого клієнта, його мікрооточення та інших ресурсах різної етіології;
- методики, техніки соціальної інтервенції (втручання) – методики надання послуг із захисту прав клієнта, техніки дозволу міжособистісних проблем, методики профілактики девіантної особистості і т. ін.;
- методики, техніки соціального супроводу виходу клієнта зі складної життєвої ситуації [1].

Передумовами для початку посередництва є:

- наявність мотивації в усіх учасників конфлікту (добровільність);
- відповідальність за самого себе у кожного учасника (кожен може і повинен представляти себе);
- готовність прийняти незгоду (відкрито обговорювати суть конфлікту і стан речей);
- принципова готовність до угоди (зацікавленість у подоланні конфлікту).

Завдання соціального педагога, який виступає в ролі посередника: пояснювати інтереси і погляди однієї сторони іншій; встановлювати зв'язки з суб'єктами, здатними надати необхідну підтримку підопічному; переконати відповідні структури, організації в необхідності надання конкретної допомоги. Можна виділити наступні форми посередництва у професійній соціально-педагогічній діяльності:

- у пошуку відповідних служб (організацій, установ), які здатні надати підопічному необхідну допомогу і підтримку;
- у вирішенні міжособистісних, сімейних конфліктів.
- у вирішенні правових проблем – наприклад, участь в оформленні опіки (піклування), взаємодія з інстанціями при вирішенні питань про захист майнових прав неповнолітнього, участь в дізнанні та судочинстві щодо правопорушень неповнолітніх.

– у вирішенні медико-реабілітаційних проблем.

Розглянемо детальніше реалізацію окремих форм посередництва під час професійної діяльності соціального працівника (педагога).

Так, наприклад, третя з названих форм посередництва досить часто застосовується в роботі з людьми похилого віку, інвалідами, а також при опікуванні і піклуванні. Отримавши відповідну довіреність, фахівець соціальної служби виступає як посередник при оформленні або переоформленні пенсії свого клієнта, якщо останньому важко ходити до інстанцій. У низці випадків соціальний працівник (педагог) має право; відстоювати інтереси підопічного і в суді. Приводом для цього можуть бути, наприклад, відмови чиновників виплачувати належні за законом допомоги, компенсації [7].

Особлива делікатність і неупередженість потрібні соціальному працівнику-посереднику в умовах конфліктних ситуацій, що виникають в соціальному мікросередовищі проживання (у родині, у відносинах зі знайомими, сусідами). Багато що буде залежати не тільки від манери спілкування соціального працівника, але і від тону його мовлення. Соціально-педагогічне посередництво націлене на надання сприяння батькам, вихователям, учителям, наставникам в навчанні і вихованні дітей, підлітків, юнаків. Зазвичай за такою допомогою до соціального-працівника звертаються батьки, вихователі тоді, коли їх можливості вичерпані на дитину виявляються вичерпаними. Це може бути погана поведінка школяра на уроках, його грубість і агресивність або небажання підлітка вчитися. Здійснюючи соціально-педагогічне посередництво, соціальний працівник уважно вислуховує клієнта. Наприклад, ним може бути мати, син якої недисциплінований і неслухняний. У ході бесіди треба дати їй можливість відверто поділитися своїми складнощами, розповісти про те, як вона їх розуміє. При цьому неприпустимі ніякі звинувачення на її адресу, навіть і обґрунтовані. Важливо з'ясувати причини поведінки дитини. Досягти цього під час першої зустрічі не завжди вдається. Соціальний працівник може запропонувати розширити склад учасників наступної бесіди, запросивши на неї батька дитини, вчителів та ін. Таке спільне обговорення в багатьох ви-

падках дає ефект. Розібравшись в суті проблеми, виявивши її причини, соціальний працівник розробляє програму (план) соціально-корекційного впливу. Після цього починається завершальний етап посередницьких зусиль соціального працівника. Він пропонує батькам, вчителям брати участь в реалізації програми виховної корекційної роботи з дитиною. У даному випадку соціальне посередництво переплітається з процесом соціальної корекції [7].

Основні етапи діяльності соціального педагога, що реалізує посередницьку функцію:

- діагностика причин і стану проблеми підопічного, оцінка можливостей її вирішення, аналіз інформації про установи, що надають різні послуги в сфері правового, соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та т.ін.;
- вибір установи, яка може надати клієнту найбільш ефективну допомогу;
- інформування підопічного про характер діяльності рекомендованої установи. У цій ситуації для клієнта важливо знати, що рекомендує соціальний педагог і чому. Фахівець, у свою чергу, зобов'язаний дати чітку рекомендацію, засновану на професійній оцінці проблеми клієнта і всіх наявних можливостей;
- допомогу у встановленні контакту підопічного з відповідним фахівцем;
- перевірка результативності контакту (визначення позитивної динаміки у вирішенні проблеми підопічного). На цьому етапі соціальний педагог зобов'язаний переконатися в тому, що «контакт» працює в інтересах клієнта, і що йому надані послуги, здатні вирішити його проблему. З цієї метою фахівець: по-перше, цікавиться результатами першого контакту з установою і оцінює їх; по-друге, регулярно зв'язується з клієн-

том і стежить за ходом надання йому послуг до того часу, поки контакти клієнта з установою не стануть міцними; по-третє, розмовляє з клієнтом до і після відвідування ним нової установи; по-четверте, контролює виконання умов угоди установою щодо клієнта.

Основні прийоми реалізації технології посередництва:

- оформлення для підопічного виписки із зазначенням адреси, номера телефону, прізвища, імені, по батькові потрібного фахівця рекомендованої організації (установи, центру, служби);
- особистий контакт соціального педагога з представником установи або фахівцем;
- складання супровідного листа із зазначенням причини та мети звернення підопічного в установу;
- при необхідності підбір супроводжуючого для підопічного серед педагогів, родичів, близьких людей;
- у деяких випадках укладення письмової тристоронньої угоди: соціальний педагог-фахівець (установа) – підопічний спосіб встановлення правил, норм взаємодії суб'єктів [6].

Висновки і пропозиції. Таким чином, соціально-педагогічне посередництво є одним із підходів в соціально-педагогічній діяльності, що вже здобув широке міжнародне визнання та практичне застосування. Соціальний педагог який виконує роль посередника, обов'язково має визначити збіг потреб клієнта з видом діяльності тих закладів, які можуть надати професійну і компетентну допомогу у вирішенні конфліктної ситуації. Виконуючи функцію соціально-педагогічного посередництва, соціальний педагог використовує існуючі методи та форми діяльності з певними категоріями населення.

Список літератури:

1. Верейкина О. В. Феномен посредничества в социально-педагогической деятельности [Електронний ресурс] / О. В. Верейкина. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/286/73286/51762?p_page=6
2. Гайдук Н. М. Особливості професійної підготовки посередників у США та Канаді / Н. М. Гайдук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 3. – С. 72-88.
3. Гайдук Н. Основи посередництва: концепції, методи та прийоми / Н. Гайдук, А. Журавський. – Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2001. – 69 с.
4. Модель процесу посередництва: концепції, методи та прийоми: посіб. / за ред. А. Журавського, Н. Гайдук. – Вінніпег; Львів: Малті-М, 2004. – 151 с.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
6. Технологии посредничества, волонтерства [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://life-prog.ru/1_18283_tehnologii-posrednichestva-volonterstva.html
7. Технологии социальной работы. Пособие [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://referatwork.ru/social_work_manual
8. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова – М., 2004. – С. 231-235.

Брусенко А.С., Лозинская А.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ПОСРЕДНИЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме социально-педагогического посредничества. Показано, что социально-педагогическое посредничество необходимо рассматривать как одну из технологий социально-педагогической деятельности, направленную на содействие достижению согласия между социальным субъектом и объектом для решения социальных проблем последнего и оказания ему помощи. Дано определение основным понятиям социально-педагогической технологии посредничества. Представлены основные этапы деятельности социального педагога, который реализует посредническую функцию. Кроме того, определены основные приемы реализации технологии посредничества.

Ключевые слова: посредничество, социально-педагогическая технология, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, конфликт.

Brusenko A.S., Lozinska A.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

MEDIATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR CONFLICT RESOLUTION

Summary

The article is devoted to the problem of socio-pedagogical mediation. It is shown that socio-pedagogical mediation should be regarded as one of the technologies of social and pedagogical activity aimed at promoting the agreement between the social subject and the object for solving the social problems of the latter and assisting him. The definition of the basic concepts of socio-pedagogical technology of mediation is given. The main stages of the activity of the social pedagogue, which realizes the intermediary function, are presented. In addition, the main techniques for implementing the mediation technology have been identified.

Keywords: mediation, social and pedagogical technology, social pedagogue, social and pedagogical activity, conflict.

УДК 37.018.32:316.614-057.874

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

Грибоєдова Т.О.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті здійснюється аналіз актуальної проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів. Проблема формування готовності до самостійного життя дітей в умовах інтернатних закладах висвітлено у статті з позиції нейтралізації наслідків соціальної та емоційної депривації. Головною метою статті є підготовка в навчанні, вихованні та всебічного розвитку майбутніх соціальних педагогів на основі цілісності та спільності в діяльності. Загострення суспільних проблем підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів до формування роботи з молодшими школярами до самостійного життя в умовах інтернатних закладах набуло особливої актуальності. На основі теоретичного аналізу проблеми визначаються деякі методичні позиції освітньої роботи з майбутніми соціальними педагогами.

Ключові слова: соціальна адаптація, молодший школяр, соціальний педагог, готовність, формування, деприваційні умови.

Постановка проблеми. Професійна діяльність соціальних педагогів у нашій країні протягом останніх років набуває великої соціальної ваги, бо значний контингент осіб, які потребують кваліфікованої допомоги, серед яких переважають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Ми вважаємо, що професійне самовизначення соціального педагога мають зумовлювати, перш за все, педагогічні основи життєвого самовизначення дитини, які спрямовано на нейтралізацію деприваційних умов розвитку та формування стійкості їх життєвих прагнень і переконань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питаннями підготовки майбутніх соціальних педагогів роботи з молодшими школярами до самостійного життя приділяли увагу у своїх працях такі науковці як: І. Зверева, А. Капська, О. Кузьміна, Л. Міщик, І. Мигович, О. Мороз, С. Пашенко, В. Поліщук, В. Тимченко, С. Харченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження обраної теми передбачає аналіз проблеми становлення майбутнього соціального педагога до роботи з молодшими школярами.

Формування цілей статті. Мета статті – розкрити питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами до самостійного життя в умовах інтернатного закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найголовнішим у роботі з молодшими школярами соціальні педагоги назвали підготовку до дорослого життя, матеріальне забезпечення та розвиток навичок самообслуговування. Серед інших відповідей були: «виховання психічно та фізичної здорової особистості», «підготовка до сімейного життя» та «підготовка до самостійного життя». Натомість менш необхідним вони вважають формування прив'язаності до значущого дорослого, що, як відомо, є запорукою становлення особистості молодшого школяра, яка позбавлена батьківської турботи.

Підготовку майбутніх соціальних педагогів науковці визначають як процес і результат (формування готовності до певної професійної діяль-

ності; цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця; процес формування фахівця нового типу, який має швидко й адекватно реагувати на зміни в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми; система організаційно-методичних заходів, які забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок) [2].

Загальна робота підготовки соціального педагога до роботи з молодшими школярами в соціальної адаптації до самостійного життя в умовах інтернатного закладу, її різні аспекти привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджено: соціально-педагогічні причини соціальної адаптації до самостійного життя (І. Зверева, О. Кузьміна, С. Харченко та ін.), шляхи і засади соціальної адаптації до самостійного життя (В. Баженові та ін.), теоретичні і методичні засади підготовки студентів до соціальної адаптації до самостійного життя (Р. Вайнолова та ін.). У сучасних умовах загострення суспільних проблем питання підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів набуло особливої актуальності.

Проблема теоретичної та методичної підготовки соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності є однією з центральних у теорії соціально-педагогічної роботи. Підходи до її вирішення знаходимо в працях О. Безпалько, В. Бочарової, М. Галагузової, І. Зверєвої, А. Капської, О. Кузьміної, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін. У дисертаційних дослідженнях, присвячених питанням професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з соціальної адаптації до самостійного життя в умовах інтернатного закладу розглядаються особливості роботи соціального педагога з підлітками (О. Кузьміна). Проблема формування готовності соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності висвітлена у роботах Р. Вайноли, С. Пашенко; до здійснення соціально-правової роботи – І. Ковчиної; формування професійної-етичної культури соціальних педагогів – О. Маскалюк, О. Пономаренко; формування комунікативних якостей – Д. Годлевської, О. Гури, Г. Локаревої, А. Первушиної; практичної підготовки майбутніх соціальних пе-

дагогів – З. Фалинської. Разом із тим рівень розробленості проблеми підготовки соціальних педагогів не є вичерпаним. Незважаючи на широкий спектр теоретичних і прикладних підходів у вивченні процесу підготовки соціального педагога до роботи з молодшими школярами до самостійного життя: недостатньо вивчені її структура, зміст та основні компоненти [3].

Одним із провідних питань є підготовка майбутнього соціального педагога до здійснення професійної діяльності. Концептуальні засади теорії і методики підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки в Україні розроблені такими провідними науковцями як І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, І. Мигович, О. Мороз, С. Пащенко, В. Поліщук, В. Тимченко, С. Харченко. Професійній діяльності фахівців з соціально-педагогічної роботи та побудові моделі їх професійних якостей присвятили свої дослідження В. Бочарова, Р. Вайнола, М. Галагузова, С. Григор'єв, І. Зязюн, І. Мельничук, С. Омельченко, С. Пальчевський, З. Фалинська, Е. Холостова.

Концептуально проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників в Україні розглянуті вітчизняними науковцями за таким напрямом як управління якістю соціальної освіти (М.Б. Євтух); педагогічний, психологічний та управлінські аспекти професійної підготовки соціального педагога (Л. Міщик); професійна підготовка соціальних працівників умовах університетської освіти (О. Карпенко); підготовка соціального педагога до соціально-правового захисту особистості (І. Ковчина); професійна підготовка соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (С. Харченко).

Професійна підготовка, як процес, що забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, лише тоді розвиває та активізує зусилля та професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність майбутнього соціального працівника здійснюється в умовах близьких до практичної професійної діяльності; тобто коли пізнавально-теоретичні дії співставляються та порівнюються з професійно-орієнтованими діями. Оскільки соціальний працівник є значущою постаттю соціальної сфери, як суб'єкт загальної та професійної культури в ролі організатора, управлінця та безпосереднього виконавця соціальної роботи, то професійна підготовка соціальних працівників має забезпечити формування і всебічний розвиток компетентного, конкурентоспроможного інтелектуально-творчого фахівця з активною громадянською позицією, готового зробити свідомий вибір власного місця у професійній діяльності в соціальній сфері [4].

Особливої актуальності при цьому набувають діяльнісні аспекти соціальної роботи, оскільки реальна дійсність вимагає застосування не лише різних форм та методів роботи, що були б адекватними до нових потреб соціуму, але й особливого змістового наповнення, спрямованого на реальну допомогу молодшим школярам. Практична реалізація діяльнісного підходу в соціальній роботі передбачає не тільки ознайомлення майбутніх соціальних працівників та соціальних працівників-практиків з новими методами соціальної

роботи, але й служити науково-дослідною базою для пошуку дієвих механізмів та умов адаптації цих методів до конкретних клієнтів з урахуванням перспектив розвитку і визначення їхнього місця в житті.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів зумовлюється сутністю соціально-педагогічної діяльності, її цінностями і характеризується метою, завданнями, змістом, технологією здійснення навчально-виховного процесу, характером взаємодії викладачів і студентів, досягнутими результатами. Головна мета процесу підготовки полягає в єдності навчання, виховання та всебічного розвитку студентів на основі цілісності та спільності в діяльності. Організація процесу підготовки фахівців умовно поділяється на три етапи: початковий, основний і завершальний [2].

На початковому етапі для організації процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів створюються відповідні педагогічні умови. З цієї метою вирішуються такі завдання: цілепокладання, діагностика умов, прогнозування досягнень та планування розвитку процесу. Сутність цілепокладання полягає в обґрунтуванні і постановці цілей, які необхідно трансформувати в конкретні завдання. Правильно визначити завдання процесу підготовки допомагає педагогічна діагностика, яка є дослідницькою процедурою, що спрямована на з'ясування умов і обставин, за яких має відбуватися процес підготовки. Прогнозування є наступним кроком процесу підготовки, сутність якого полягає в завчасному оцінюванні можливих результатів.

Цей етап завершується скорегованим на основі результатів діагностики і прогнозування проектом організації процесу підготовки. Основним етапом є процес здійснення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, який передбачає постановку і роз'яснення мети та завдань, взаємодію викладачів і студентів, використання визначених методів, засобів і форм підготовки, створення сприятливих умов, стимулювання діяльності студентів. Результативність процесу підготовки соціальних педагогів залежить від доцільності поєднання зазначених елементів між собою, їх спрямованості, практичної реалізації мети; від наявності зворотних зв'язків, які дозволяють своєчасно здійснювати корекцію та педагогічну взаємодію [1].

На завершальному етапі процесу підготовки соціальних педагогів здійснюється аналіз досягнутих результатів, що допомагає зрозуміти причини відхилень і визначити, де, як і чому допущені помилки або за рахунок створення яких умов досягнуті позитивні результати.

У своєму дослідженні К. А. Дмитренко розглядає модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації в процесі педагогічних практик являє собою спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів (викладачів, керівників практик від кафедр) та об'єктів (студентів – майбутніх соціальних педагогів), що реалізується через докладно розкриті нами вище мету, принципи, завдання, зміст, форми й методи [5].

Посилаючись на традиційні погляди про найважливіші етапи будь-якого педагогічного процесу (В. Безрукова, І. Підласий та ін.), визначи-

ли таку послідовність процесу реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації в процесі педагогічних практик, якого передбачається:

1. Поглиблення знань професійної комунікації на заняттях із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія», «Комунікативна майстерність соціального педагога», «Методика роботи соціального педагога в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної діяльності» із запровадженням ігрових, активних, інтерактивних методів на лекційних, семінарських, практичних заняттях і в самостійній роботі з певної навчальної дисципліни.

2. Проведення у позанавчальний час комунікативних тренінгів для студентів експериментальних груп.

3. Доповнення завдань педагогічних практик для студентів експериментальних груп завданнями комунікативного характеру.

4. Укладання рекомендацій для викладачів, керівників педагогічних практик від кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи щодо реалізації моделі формування готовності до професійної комунікації в процесі педагогічних практик у студентів експериментальних груп [2].

Підвищення рівня якості професійної підготовки майбутнього соціального педагога є нагальною потребою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямків модернізації і фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах.

Проблемами професійної діяльності соціальних педагогів у різних інституціях займалися дослідники А. Капська, О. Безпалько, М. Галагузова. Предметом дослідження І. Зверєвої, І. Пеші були загальнотеоретичні та прикладні аспекти розвитку соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні, визначення її головних тенденцій та закономірностей, чинників та пріоритетних напрямків.

У монографії Р. Вайноли «Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки» (2008 р.) розкрито такі важливі аспекти, як: проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в педагогічній теорії; сучасні моделі професійної підготовки соціального педагога в контексті його особистісного розвитку; особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі його професійної діяльності; особистісні якості соціального педагога як професійний інструментарій тощо [1].

Технології соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами мають на меті включення різноманітних методів, прийомів, методик, технік, що перш за все залежить від професій-

оналізму спеціаліста. Вибір технологій соціальним педагогом залежить від проблеми молодшого школяра, особливостей її особистості та виховного мікросоціуму, рівня і виду адаптації до самостійного життя у інтернатному закладі.

Потрібно розглядати психологічні особливості роботи майбутнього соціального педагога в інтернаті в двох аспектах – по-перше, робота повинна бути направлена на корекцію деформованого світосприйняття молодшого школяра, поведінки, на соціалізацію дитини і нормальний її розвиток, на вироблення навичок, необхідних для самостійного життя після виходу із закладу тощо. Але другий дуже важливий психологічний аспект роботи – це особливості спілкування майбутнього соціального педагога з дитиною, оптимальне сприйняття працівником дитини і навпаки, дитиною працівника. Соціальний педагог має направляти значні зусилля на цей аспект роботи [4].

Працівник, не знаючи психічних особливостей розвитку дітей-сиріт, часто провокує учня на конфлікт, не замислюючись над тим, що дитина може зовсім ненавмисно себе так поводити, а це викликано її особливостями психіки. Щодо поширеної особливості дітей, що потрапляють до інтернатів – педагогічної занедбаності, то її результатом часто є недостатній інтелектуальний розвиток, це може виражатися в несформованості або нерозвиненості пізнавальних процесів, а саме нестійкої уваги, слабкої пам'яті, слабо розвинутого мислення, низькій ерудиції. При роботі з молодшими школярами необхідно зважати на такі можливі їх особливості, інакше робота буде неефективною і на додачу можлива психологічна травматизація самої дитини. Наприклад, вчитель, незнайомий з особливостями розвитку дитини, думатиме, що учень погано навчається, або виконує ті чи інші завдання, тому що не хоче навчатися краще. Така думка створить певний психологічний бар'єр між вчителем та учнем. Педагог думатиме, що він викладається повністю, а учень не хоче вивчити навіть елементарного. Дитина в свою чергу відчуватиме ворожий настрій вчителя до себе [3].

Висновок. Таким чином, соціальний педагог повинен вивчати дітей, з якими працює, та по можливості стимулювати педагогів та інших людей, що працюють з дитиною, на вивчення її особливостей. На основі психологічного портрету дитини обираються методи роботи з нею, адже лише адекватні до психологічних особливостей дитини дії спеціалістів, що працюють з нею, будуть максимально ефективними і не травмують дитячу психіку. Але саме по собі спілкування в ході роботи є надзвичайно важливим, і спілкуючись з дитиною потрібно зважати на її вірогідні відмінності від дітей, які виховувалися і виховуються в благополучних сім'ях.

Список літератури:

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: [монографія] / Вайнола Р. Х.; за ред. С. О. Сисоевої. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
2. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. Х. Вайнола. – К., 2009. – 44 с.
3. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія / І. Д. Зверева; М-во освіти і науки України; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / За ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
5. Гніда Т. Б. Соціальна педагогічна корекція особистісних вад важко вихованих учнів молодшого шкільного віку. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук. спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Т. Б. Гніда. – Х., 2013. – 284 с.

Грибоедова Т.А.

Государственное высшее учебное заведение

«Донбасский государственный педагогический университет»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация

В статье проводится анализ актуальной проблемы подготовки будущих социальных педагогов. Проблема формирования готовности к самостоятельной жизни детей в условиях интернатных заведений освещены в статье с позиции нейтрализации последствий социальной и эмоциональной депривации. Главной целью статьи является подготовка в обучении, воспитании и всестороннего развития будущих социальных педагогов на основе целостности и общности в деятельности. Обострение социальных проблем подготовки высококвалифицированных социальных педагогов к формированию работы с младшими школьниками к самостоятельной жизни в условиях интернатных заведений приобрело особую актуальность. На основе теоретического анализа проблемы определяются некоторые методические позиции образовательной работы с будущими социальными педагогами.

Ключевые слова: социальная адаптация, младший школьник, социальный педагог, формирование, депривационные условия.

Griboedova T.A.

State Higher Educational Institution

«Donbas State Teachers' Training University»

PREPARATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGES TO FORMING THE FUTURE OF YOUNG SCHOOLS TO SELF-LIFE

Summary

The article analyzes the actual problem of preparing future social educators. The problem of formation of readiness for independent living of children in residential institutions is highlighted in the article from the standpoint of neutralizing the consequences of social and emotional deprivation. The main goal of the article is to prepare for the education, education and comprehensive development of future social educators on the basis of integrity and community in their activities. The aggravation of social problems of training highly skilled social educators to form the work with junior pupils for independent living in residential institutions has become particularly relevant. On the basis of theoretical analysis of the problem some methodological positions of educational work with future social educators are determined.

Keywords: social adaptation, junior schoolchild, social educator, formation, deprivational conditions.

УДК 378.147:36-051;37.018.32

ЗАКЛАД ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кахіані Ю.В., Бондарчук А.О.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено визначення поняття «заклад інтернатного типу», визначено категорії дітей, які виховуються у цих закладах, недоліки та наслідки суспільного виховання. Розглянуто специфіку організації життєдіяльності в закладах інтернатного типу. Визначені основні завдання, зміст та функції закладів інтернатного типу в системі освіти України. Представлено категорії дітей, які мають найбільший ризик потрапити в заклади інтернатного типу. Проаналізовано чинники, що ускладнюють адаптацію випускників закладу інтернатного типу до самостійного життя.

Ключові слова: майбутній соціальний педагог, професійна підготовка, заклади інтернатного типу, адаптація, вихованці закладів інтернатного типу.

Постановка проблеми. Після розпаду Радянського Союзу соціалістичні держави, зокрема Україна, були в скрутній економічній ситуації, що торкалось і соціального стану – кількість сімей, які віддавали дітей у заклади інституційної опіки, значно збільшилася. Причинами такого явища були бідність, слабкі матеріальні ресурси, відсутність житла, багатодітні сім'ї, небажані діти, батьки, які зловживали алкоголем тощо. Це призвело до таких наслідків як втрата або зниження потенціалу загальноосвітніх і духовних цінностей у родині та до прояву феномену соціального сирітства, що вимагало збільшення кількості закладів інтернатного типу. В сучасних умовах соціально-економічних змін розвиток системи освіти України на засадах гуманізму та людиноцентризму потребує модернізації та вдосконалення функціонування закладів інтернатного типу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники активно переймаються проблемами закладів інтернатного типу, із-поміж яких слід виокремити такі *напрями досліджень*: становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу (Я. Говшовський); правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів (В. Загрева); формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї (О. Кізь); формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів (О. Кузьміна); формування соціальної відповідності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків (Н. Огреніч); подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату (А. Полянничко); особливості розвитку образу «Я» дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу (В. Пушкар); соціально-педагогічні функції установ інтернатного й напівінтернатного типу та умови їх реалізації в Україні (В. Слюсаренко); підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя (Г. Хархан); педагогічні умови соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі (О. Холоденко); соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах (Ю. Чернецька) та ін.

Дослідниками (Н. Абашкіна, О. Карпуленко, С. Когут, О. Пічкарь, В. Поліщук, Н. Слюзанська, В. Тимченко) вивчено досвід Австралії, Австрії, Великобританії, Німеччини, Польщі, США, Швейцарії та інших країн світу. Ретроспективний аналіз історичного аспекту становлення системи закладів інтернатного типу було ґрунтовно вивчено й представлено в дослідженні Л. Цибулько.

Виділення невирішених раніше части загальної проблеми. Дослідження обраної теми передбачає аналіз проблеми здійснення соціально-педагогічної діяльності в закладах інтернатного типу України.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми функціонування закладів інтернатного типу в Україні як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтернат» походить від латинського слова «внутрішній». У «Словнику української мови» [5, с. 38] подано таке визначення змісту терміна: «гуртожиток для учнів і студентів навчального закладу; закритий шкільний заклад, у якому учні навчаються та живуть». У закладах інтернатного типу здійснюється соціально-педагогічна діяльність.

Організація й здійснення соціально-педагогічної діяльності з вихованцями в закладах інтернатного типу має певні особливості, а саме: зазвичай це – закритий (напівзакритий) заклад, у якому по-своєму організовуються життя й побут вихованців, складається своєрідний мікроклімат, формуються міжособистісні взаємини; постійне перебування вихованців упродовж доби, тижня, місяця, навчального року дає змогу педагогічному колективу створити систему навчально-виховної роботи та забезпечити єдність педагогічного процесу і впливу на вихованців і в урочний, і позаурочний час; найголовніша особливість, що відрізняє заклади інтернатного типу від загальноосвітніх шкіл, зумовлена специфічним складом вихованців. Інтернатні заклади створюються для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у яких вони перебувають від трьох років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності – до повноліття, на повному державному утриманні за рахунок коштів відповідних бюджетів та інших, не заборонених законодавством, джерел фінансування.

Головними завданнями інтернатних закладів є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання та виховання; забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців; реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на належні умови проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки їх до самостійного життя та праці.

У сучасній Україні державою створено такі типи закладів: школи-інтернати, НВК, зокрема інші навчальні заклади: 1) загальноосвітні, 2) спеціальні, 3) санаторні, 4) для обдарованих та талановитих дітей; 5) будинки дитини, 6) дитячі будинки, 7) будинки-інтернати для дітей та молоді, 8) соціальні центри матері й дитини, 9) соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 10) школи та училища соціальної реабілітації, 11) притулки для дітей, 12) центри соціально-психологічної реабілітації дітей, 13) приймальники-розподільники для дітей [2].

Специфіка організації життєдіяльності закладу інтернатного типу створює підвищену напруженість професійної діяльності та виражається в складності нейтралізації (мінімізації) негативного впливу специфіки закладу інтернатного типу на розвиток особистості вихованця; необхідності зосередити у своїх руках безліч соціально-педагогічних дій; складності поєднання вимоги від дитини дотримання режимних моментів і одночасної турботи про збереження особистості, яка розвивається.

Науковці та практики виокремлюють недоліки суспільного виховання, що негативно впливають на психічний розвиток дітей: неправильна організація спілкування дорослих із дітьми; виховання й навчання дітей за програмами, які не компенсують дефекти розвитку, отримані відсутністю сім'ї; недиференційований підхід до вихованців у процесі виховання і навчання; бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, зумовлена надмірним звуженням довкілля: мала кількість і одноманітність сенсорних подразників, якими вони оперують; постійне перебування дітей в умовах колективу (відсутність особистого простору, усамітнення, самостійності у виборі) тощо [1]. Основним наслідком суспільного виховання є незадоволеність підвищеної потреби дітей в увазі та доброзичливості дорослого.

Закладам інтернатного типу притаманні й інші недоліки: організація життя, далекої від сімейної; закритість, ізолюваність і відстороненість від реального життя; присутність феномену «суспільної власності»; утрата вихованцями родинних і дружніх зв'язків. Усі зазначені проблеми дозволяють охарактеризувати соціальну ситуацію розвитку вихованців закладів інтернатного типу як деприваційну.

За територіальним розподілом найбільше закладів функціонує в Донецькій (92), Дніпропетровській (70), Одеській (53), Харківській (50), Луганській (48), Львівській (48), Запорізькій (45)

областях. Найменше закладів у м. Севастополі (11), Чернівецькій (18), Тернопільській (19), Волинській (22) Хмельницькій (26), Чернігівській (26) областях. Проте пряма пропорція, чим більше закладів – тим більше дітей охоплено інтернатними закладами, не має свого підтвердження. Так, Запорізька область за кількістю закладів займає сьоме рейтингове місце серед регіонів України, а за охопленням дітей цією формою виховання є лідером в Україні, бо в інтернатних закладах виховується 2,6% дитячого населення регіону. У Миколаївській, Херсонській областях – по 2%, у Полтавській – 1,9%, Кіровоградській – 1,8% дитячого населення. Дитячі заклади з інтернатною формою утримання розташовані по всій території України. Тільки 25% територіально-адміністративних одиниць не мають на своїй території закладів будь-якої форми власності. Із загальної кількості дитячих закладів (957) з інтернатною формою утримання дітей найбільш поширеними є загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні школи-інтернати, включаючи навчально-реабілітаційні центри (для дітей з особливими освітніми потребами), 76% від загальної кількості закладів, у них навчається 54,4% від кількості дітей, що є вихованцями закладів [2]. Найменшими групами закладів є санаторні школи-інтернати (67 закладів), що становить 11% усіх шкіл-інтернатів, у яких навчається та лікується 17% дітей, та спеціалізовані школи-інтернати для обдарованих дітей – 9% усіх закладів. У них виховується 5% дітей.

Усе більше загальноосвітніх шкіл-інтернатів працюють у режимі загальноосвітніх шкіл, зберігаючи при цьому статус інтернатного закладу з відповідним фінансуванням. Для збільшення кількості дітей у цих закладах, крім дітей, які перебувають у закладі цілодобово, додаються діти, які отримують тільки освітні послуги. Заклади змушені приймати дітей, які не потребують інтернатної послуги, і фактично стають загальноосвітніми школами. Загалом у системі інтернатних закладів діє 44 навчально-реабілітаційні центри, у яких виховується діти з особливими освітніми потребами: з вадами слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку [2].

В Україні започатковано різноманітні форми використання ресурсів закладів інтернатного типу, що доповнюються так званою «зворотною інклюзією», коли в таких установах навчаються діти з абсолютно різним рівнем здоров'я та розвитку – майже нормальним (значна матеріальна та дидактична база інтернатів, багатий досвід педагогів, комфортні умови перебування дитини, підвищена безпечність середовища, ізолюваного, на відміну від звичайної школи, від більшості соціальних ризиків, усе більше приваблює сьогодні батьків здорових дітей з благополучних сімей) та гостро аномальним (зазначені вище умови перебування забезпечують можливість для дітей, що раніше навчалися лише на дому, відвідувати індивідуальні та навіть звичайні класні заняття в інтернатах) [4].

На зміни в діяльності шкіл-інтернатів впливає й те, що сьогодні все більша кількість батьків,

усупереч наявній ще у вітчизняному суспільстві стигматизувальній думці, бажає самостійно виховувати власну, а іноді й всиновлену дитину з особливостями здоров'я та розвитку. На думку О. Рассказової [4], середовище інтернату в сучасних умовах стає все більш відкритим: батьки дітей з особливостями здоров'я та розвитку все частіше відмовляються від цілодобового перебування дітей та активно долучаються до життя освітнього закладу, крім того, за рахунок технічних засобів розширюються можливості вільної комунікації учнів; у виховний процес впроваджуються «відкриті» форми масової роботи з учнями та їх оточенням.

Отже, сучасні заклади інтернатного типу можуть розглядатися як освітні заклади зі значним інклюзивним потенціалом і можливостями розвитку соціальності дітей, що необхідно розвивати, а не знищувати [4].

До влаштування в школу-інтернат діти зазвичай здебільшого не мали належних умов життя й розвитку, часом опинялися поза школою, часто-густо займалися бродяжництвом, жебрацтвом, скоювали правопорушення. Частина з них наділена важкою спадковістю. Через зазначені обставини ці діти отримували звужену або й викривлену інформацію про себе й про інших людей, про довкілля, у них формувалися нестійкі або деформовані моральні переконання, а потреби й ціннісні орієнтації зводилися переважно до матеріальних речей та примітивних розваг. Отже, вихованці загальноосвітньої школи-інтернату потребують особливих виховних впливів на основі компенсаційних, корекційних та реабілітаційних технологій.

Є також й об'єктивні чинники, що ускладнюють адаптацію випускників закладу інтернатного типу. Передусім, це – житлові проблеми (збереження наявного житла тощо); побутова адаптація (недостатньо розвинені практичні навички ведення домашнього господарства, розподілу сімейного бюджету); низька психологічна готовність до самостійного життя (низька сформованість комунікативних навичок, підвищена залежність, несамотійність – утриманська позиція) тощо [3, с. 198].

Назвемо категорії дітей, які мають найбільший ризик залишитися без батьків і виховуватися у закладах інтернатного типу, це: діти, що були народжені поза шлюбом; діти, які народжені неповнолітніми матерями; діти, які страждають від сімейного насильства; діти, чиї батьки мають наркотичну або алкогольну залежність; діти, батьки яких виховувалися в закладах інтернатного типу; діти, батьки яких перебувають у конфлікті із законом; діти, чиї сім'ї перебувають за межею бідності; діти, що постраждали від епідемії ВІЛ/СНІД; інвалідність дітей і батьків; діти батьків-переселенців із Донбасу, Криму та батьків, які загинули під час АТО.

Діти, що були народжені поза шлюбом. Соціологи вивчили цю ситуацію й доводять, що в дітей, народжених у цивільному шлюбі, більше ризиків залишитися без батька або обох батьків, ніж у дітей, що народжені в шлюбі. Причиною тому є різне ставлення жінок та чоловіків до цивільного шлюбу: жінка вірить у те, що цей шлюб назавжди, і народжує дітей, а для чоловіків дуже

часто це тимчасовий, не остаточний вибір дружини [7].

Діти, які народжені неповнолітніми матерями. Народження дитини неповнолітньою матір'ю рідко буває запланованою подією. Найчастіше вагітність буває випадковою, дитина – небажаною, тому не без підстав діти неповнолітніх жінок вважаються групою ризику, які можуть опинитися без батьківської опіки.

Окремою групою є діти, які страждають від сімейного насильства, вони мають великий ризик залишитися без батьківського піклування, з одного боку – через те, що батьків можуть позбавити батьківських прав, з іншого – тому що діти, які не бажають миритися з різними проявами насильства, самостійно залишають родину. Приблизно 5% дітей (понад 400 тис.) були і залишаються жертвами різних злочинів, зокрема сімейного насильства.

Складною групою є група дітей, чиї батьки мають наркотичну або алкогольну залежність. Практика підтверджує, що неповнолітні з родин нарко- та алкозалежних досить часто опиняються серед дітей, позбавлених батьківського піклування. За даними Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді біля 18% сімей з дітьми, що знаходяться у складних життєвих обставинах, мають проблеми внаслідок наркотичної чи алкогольної залежності одного чи двох членів сім'ї. Тобто поширення алкоголізму та наркоманії збільшує кількість дітей, які залишаються без батьківської опіки.

На жаль, тенденція до зменшення кількості дітей, батьки яких виховувалися в закладах інтернатного типу, не спостерігається. Практика діяльності будинків дитини, служб у справах дітей та центрів соціальних служб підтверджує факт наявності в дітей, які народилися в сім'ях колишніх випускників інтернатних закладів, великого ризику бути позбавленими батьківської опіки. Працівники будинків дитини, особливо малих і середніх міст, засвідчують той факт, що до їх закладів потрапляють діти, матері, бабусі й навіть прабабусі яких також виховувалися в інтернатах [7].

До категорії дітей, які мають найбільший ризик залишитися без батьків і виховуватися у закладах інтернатного типу, віднесено дітей, батьки яких перебувають у конфлікті із законом. За даними Державної пенітенціарної служби 153 тисячі 800 громадян країни утримуються у слідчих ізоляторах та установах виконання покарань. Їхні діти, у кращому випадку, залишаються без одного з батьків.

Виокремлюються також дві категорії дітей, чиї сім'ї перебувають за межею бідності та тих, що постраждали від епідемії ВІЛ/СНІД. В Україні досі гострою залишається проблема бідності сімей з дітьми. Поширення епідемії ВІЛ/СНІДу веде до збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, не тільки за рахунок померлих від СНІДу батьків, але й за рахунок відмови родичів від дітей, народжених ВІЛ-позитивними матерями. Частка дітей, позбавлених батьківського піклування, серед ВІЛ-позитивних та хворих на СНІД дітей становить 13% [7].

Є також категорія дітей-інвалідів і їхніх батьків, теж інвалідів. Важка вроджена інвалідність

дитини (ДЦП, синдром Дауна, глибокий психічний розлад) часто стають причиною того, що дітей не забирають з пологового будинку. Статистика показує, що в інтернатних закладах проживає 11% дітей-інвалідів, а переважна більшість 89% – проживають у сім'ях. Інвалідність батьків також впливає на втрату дітьми батьківської опіки. Особливо небезпечні психічні захворювання матерів. За даними інституту соціальних досліджень до 30% дітей у притулках мали психічно хворих матерів.

Окрему категорію будуть становити діти батьків-переселенців, вимушено переміщених із Донбасу, Криму, та батьків, які загинули під час антитерористичної операції. Статистичних даних поки ще немає, проте необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в інтернатних закладах саме з такою категорією дітей уже існує.

Висновки. Отже, виявлені труднощі у фахівців, які працюють у закладах інтернатного

типу, будуть покладені в основу змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів, мета якої – формування готовності майбутнього соціального педагога до подолання професійних труднощів. Зміст підготовки у ВНЗ, що включає труднощі майбутньої діяльності, орієнтує майбутніх молодих фахівців не тільки на конкретну професійну діяльність і готовність до освоєння нових знань, але й на формування і коригування особистісних якостей, які полегшують адаптацію до місця роботи, забезпечують професійну мобільність і конкурентоспроможність фахівця, що відповідає запитам сучасного суспільства. Сучасні заклади інтернатного типу можуть розглядатися як освітні заклади зі значним інклюзивним потенціалом і можливостями розвитку соціальності дітей. Заклади інтернатного типу необхідно розвивати, а не знищувати, привносячи і осучаснені форми взаємодії і співпраці з вихованцями, і систематично оновлюючи засоби самоосвіти соціальних педагогів.

Список літератури:

1. Бобылева И. А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: учеб. пособие / И. А. Бобылева. – М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 176 с.
2. Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/27816.html>
3. Пантелеева Н. А. Развитие личностных качеств в структуре адаптационного потенциала воспитанников детского дома: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. А. Пантелеева. – Казань, 2008. – 24 с.
4. Рассказова О. Историчні витоки та сучасний стан проблеми розвитку соціальності учнів з інвалідністю у системі освіти / О. Рассказова // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – 2013. – Вип. 3. – С. 15-18.
5. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР; Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1970. – Т. 4. – 1973. – С. 38.
6. Цибулько Л. Г. Соціально педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в умовах регіонального освітньо-виховного простору: теорія і практика: монографія / Л. Г. Цибулько – Слов'янськ: Вид-во «Друкарський двір», 2012. – 344 с.
7. Чому не зменшується кількість сиріт в Україні? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/cetakozenasiditi/home/comu-ne-zmensuetza-kilkist-sirit-v-ukraieni>

Кахиани Ю.В., Бондарчук А.А.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

УЧРЕЖДЕНИЕ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье представлено определение понятия «учреждения интернатного типа», определены категории детей, которые воспитываются в этих учреждениях, недостатки и последствия общественного воспитания. Рассмотрена специфика организации жизнедеятельности в учреждениях интернатного типа. Определены основные задания, содержание и функции учреждений интернатного типа в системе образования Украины. Представлены категории детей, которые имеют наибольший риск попасть в учреждения интернатного типа. Проанализированы факторы, которые усложняют адаптацию выпускников учреждений интернатного типа к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: будущий социальный педагог, профессиональная подготовка, учреждения интернатного типа, адаптация, воспитанники учреждений интернатного типа.

Kakhiani Yu.V., Bondarchuk A.A.
State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

RESIDENTIAL CARE AS A SUBJECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

Summary

The article describes the definition of the «residential care» concept, defines the categories of children who are brought up in these institutions, the shortcomings and consequences of public education. Specificity of vital activity organization in residential care. The main tasks, contents and functions of residential care in the education system of Ukraine are determined. The categories of children who are most at risk of getting into residential care are presented. The author analyzes the factors that make the adaptation of issuers of the residential care to an independent life.

Keywords: future social teachers, training, residential care, adaptation, issuers of the residential care.

УДК 373.2.016:33

РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОРСЬКОЇ ПРОЕКТНОЇ ПРОГРАМИ «ЕКОНОМІКА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ» У ПРОЦЕСІ ПЕРВИННОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ 5-6-ТИ РОКІВ

Курінний Я.В.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розкривається значення та поетапна реалізація авторської проектної програми «Економіка для дошкільників» у процесі первинної економічної соціалізації дітей 5-6-ти років в умовах дошкільного навчального закладу. Проаналізовані теоретичні аспекти зазначеної програми, інтегрований курс занять до неї. Визначені умови реалізації проектної програми. Виокремлено та схарактеризовано принципи впровадження проектної програми. Розкрито зміст поетапного впровадження програми в навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: проектна програма «Економіка для дошкільників», Я-економічне, діти 5-6 років, субкультура, первинна економічна соціалізація особистості, дошкільний навчальний заклад, гра економічного спрямування.

Постановка проблеми. Сьогодення змушує розв'язувати життєві завдання високої новизни і складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно в багатоваріантному світі, кваліфікувати щоденні події в житті за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Усе це посилює важливість процесу первинної економічної соціалізації особистості, починаючи з дошкільного дитинства, підвищення рівня економічної освіченості та економічної культури, що сприяють становленню сучасної, всебічно-розвиненої особистості. Практичне вирішення зазначеної стратегії забезпечить більш ранню психологічну готовність особистості до економічної діяльності та більш успішне її входження в систему соціально-економічних зв'язків сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення цього соціального явища здійснювалося з різних позицій, зокрема й зі соціально-педагогічних (Т. Алексеєнко, Ю. Богінська, Н. Заверико А. Капська, С. Курінна, В. Нікітін, Л. Мардахасєв, А. Мудрик, О. Рассказова, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Харченко).

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що первинна економічна соціалізація ді-

тей 5-6-ти років має міцне науково-теоретичне підґрунтя. Зокрема, проблемі економічної освіти дошкільників присвячені дослідження як зарубіжних так і вітчизняних науковців (Н. Гавриш, Л. Гуменова, Г. Григоренко, Т. Дробишева, Р. Жадан, Н. Кривошея, К. Крутій, А. Сазонова, А. Смоленцева, А. Шатова).

Метою статті є – висвітлити забезпечення ефективності первинної економічної соціалізації дітей 5-6-ти років упровадженням авторської проектної програми «Економіка для дошкільників» у навчальний процес дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства економіка не тільки охоплює більшість сфер людської життєдіяльності, а й розширює межі своєї дії в міру ускладнення суспільних стосунків.

Філософська доктрина суб'єкта діяльності дозволяє поглянути на економічну соціалізацію особистості в широкому категоріально-концептуальному аспекті як на процес активного відтворення та перетворення індивідом соціального досвіду в економічній сфері, заснований на інтеріоризації норм, правил і цінностей суспільства, до якого належить індивід.

Категорія «економічна соціалізація особистості» відображає процес засвоєння соціального досвіду, його перетворення та входження особистості в економічне середовище. Це процес активної взаємодії із середовищем, в якому виявляються та формуються відповідні очікування, цінності, установки, здібності.

Безумовно, дошкільний вік визначає подальший розвиток особистості. На сучасному етапі серед дослідників триває пошук і розробка таких форм навчання та виховання дошкільників, які б сприяли усвідомленню дитиною нової соціально-економічної сфери життя.

Особлива роль у процесі первинної економічної соціалізації дітей 5-6-ти років належить грі економічного змісту (режисерські, сюжетно-рольові, дидактичні тощо).

Гра має неперевершене значення для цілісного розвитку дитини. В ігрових діях розвивається мова і мислення дитини, її почуття та сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Саме в грі дитина набуває здатності поступатися власним бажанням, щоб підпорядковувати їх загальній меті, наслідуючи форми суспільних відносин людей, поступово опановує моральні норми й починає керуватися ними в своїх стосунках із дорослими та іншими дітьми (О. Малахова) [4]. Гра є джерелом формування нових, більш високих за своїм суспільним змістом, мотивів.

Гра в її специфічному змісті починається з перетворення реальної ситуації в уявлювану. Це не означає, що гра відходить від реальності, але, незважаючи на умовності, у ній є й реальне життя. Усе, чим гра живе і що вона втілює в дійсності, береться нею з дійсності. Вона виходить за межі однієї ситуації, відволікається від одних сторін, щоб глибше виявити інші. За допомогою гри людина входить у сферу різних видів діяльності людей, розвиває важливі психічні здібності, особливо творчу уяву як основу будь-якої творчої діяльності. Дитина розвиває себе не тільки як суб'єкта дії, але і як суб'єкта людських взаємин. Аналізу гри в дошкільному дитинстві присвячено численні дослідження.

Значний внесок у розробку теорії й практики гри зробили Н. Гавриш, Н. Захарова, А. Сазонова [2; 3; 5], які розглядають цінність ігор у вихованні дітей узагалі та в процесі формування взаємин між ними зокрема. В їхніх студіях представлена класифікація ігор; вимоги до них; а також заходи щодо підвищення ефективності їхнього використання. Г. Усова, досліджуючи ігри дошкільників, довела, що вони змінюються з віком, зокрема змінюються види ігор, вибір стає ширшим, а також урізноманітнюється палітра ролей, які задіяні в іграх дітей.

Гру розглядають як компенсаторну діяльність, що в символічній формі дає змогу задовольнити нездійснені бажання. Гра цінна тим, що відображає ставлення особистості до світу, що її оточує. Гра – стихія дітей; в іграх вони черпають сили, розвиваються фізично й духовно (Л. Виготський) [1].

Н. Волкова визначає гру як один із видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих та стосунків між ними.

Т. Поніманська в дошкільній педагогіці приводить класифікацію ігор, яка використовується

в сучасній педагогіці: творчі та ігри з правилами. Окрему групу становлять народні ігри.

Вагому роль у розвиток теорії гри відіграв С. Рубінштейн. Він поділяв позицію про гру як про особливий вид діяльності, її особливий тип, що виявляє певне ставлення особистості до навколишньої дійсності.

Важливою для нас є думка про значення творчої гри, яка є наслідком зростаючої пізнавальної активності. У цьому змісті гра, не менше ніж інші види діяльності, несе в собі більше потенційних можливостей для розвитку дитини, формування якостей особистості. Як і будь-яка людська діяльність, гра за своєю природою соціальна, тобто має суспільний характер, здійснюється в історично певній системі соціальних відносин, які також неминуче проявляються в самій грі. На цю ознаку вказував свого часу Л. Виготський, відзначаючи, що «у дитини в процесі гри виникають та виробляються прийоми підкорення власної поведінки правилам поведінки колективу, потім ця організація, що виникла, перетворюється у внутрішню функцію поведінки та стає власною психічною функцією» [1].

В іграх дітей відбувається, на думку Л. Виготського, дієве формування соціальної особистості, оскільки гра дитини спрямована, головним чином, на діяльність соціального характеру. Дитина бачить діяльність дорослих людей, які її оточують, у грі же опановує основними соціальними взаєминами і проходить школу свого майбутнього соціального розвитку. Цей аспект знайшов своє відбиття в дослідженнях його учнів та послідовників (Л. Венгера, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна) [6]. Науковці підкреслюють, що гра сприяє усвідомленню дитиною соціально прийнятих етичних норм поведінки, у грі ці норми стають її власними, а не нав'язаними ззовні. Гра є тим механізмом, що переводить зовнішні вимоги соціального середовища у власні потреби дитини. Відтак, гра – найкраща підготовка до майбутнього життя, у грі дитина вправляється та розвиває ті здібності, які знадобляться їй у майбутньому.

Обґрунтовуючи вибір гри як ключового засобу розв'язання завдань дослідження, ми взяли до уваги висновок Н. Гавриш [2], що максимальний ефект у реалізації природних можливостей дошкільника досягається лише в тому випадку, якщо використовувані методи й форми виховання відповідають психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку. Близька позиція висловлена й у дисертаціях Л. Гумерової, О. Козлової.

Отже, результати теоретичного аналізу й дослідно-експериментального дослідження дозволили дати структурно-змістовну характеристику гри дітей як педагогічно організованого явища, виділивши низку її параметрів.

Під природою гри ми розуміємо: ігрову свідомість, ігрове світовідчуття, несвідоме, усунене від буденно-ділових установок життя, радісне самопочуття, бадьорість, активний життєвий тонус, уяву, фантазію, імпровізацію, інтуїцію, умовність тощо. Ми вважаємо, що природа гри – це її реальні цінності, кожна з яких має важливе виховне значення.

Під структурою гри розуміється її композиція, процесуальна й операційна основи, наявність

необхідних для конкретної гри структурних ігрових одиниць, певного алгоритму.

У загальному вигляді кожна гра передбачає предметну, розумову й щиросердну діяльність індивіда, з якими зливаються уява, фантазія, інша внутрішня розумова діяльність зі своїми символами, знаками та трансакціями (Е. Берн). Крім того, практично кожна гра – це ігрові позиції, уявна ситуація, ризик, ігрові конфлікти, ігрові стани, інші неповсякденні сили гри.

Отже, маючи загальну природу, кожна гра структурно розкривається за своїми алгоритмами та за своїми механізмами, на які впливають і внутрішня енергетика гри й мислення, воля, енергія, фантазія граючих дітей. У кожному разі гра надає широке поле творчості. Структура гри, навіть строго впорядкована як дійсність гри, не обмежує її розвиток, як і прояв творчих потенцій дітей.

Узагальнено структуру сюжетно-рольової гри можна представити такою схемою: 1) сюжет; 2) ролі; 3) зміст; 4) ігрові дії; 5) ігрові операції; 6) ігрова майстерність; 7) уявна ситуація (фантазія); 8) правила.

У нашому дослідженні застосовано різноманітні ігри економічного змісту: «Супермаркет», «Книжковий ярмарок», «Банк» тощо.

Запропоновані ігри були достатньо ефективними – одержуваними в ній знаннями, сформованими вміннями та навичками, досвідом колективних переживань і вражень, досвідом міжособистісних взаємин; розвитком відносин суб'єктів ігрової діяльності зі світом, з однолітками, із самим собою.

В іграх діти 6-ти років здатні відображати достатньо складні соціальні події – народження дитини, весілля, свято, війна тощо. Діти цього віку можуть у процесі гри брати на себе дві ролі або перейти до виконання від однієї до іншої. Вони можуть вступати у взаємодію з кількома партнерами в грі, виконуючи і головну, і підпорядковану роль. Найважливішим підсумком розвитку мовлення зазначеного віку є те, що до кінця цього періоду мова стає справжнім засобом і спілкування, і пізнавальної діяльності, а також планування й регуляції поведінки (А. Богуш, Л. Божович, В. Зенківський, Н. Гавриш, С. Курінна, В. Мухіна, І. Рогальська-Яблонська, Д. Фельдштейн) [2].

Для підвищення рівня економічної обізнаності та освіченості дітей 5-6-ти років, як майбутніх громадян нашого суспільства та реалізації гри, як провідної діяльності дошкільників, було розроблено авторську проектну програму «Економіка для дошкільників».

Відмінною особливістю цієї Програми є відсутність спеціально організованої діяльності дітей. Ігри з економічним змістом (економічні ігри) у нашому експерименті використовуються в спільній діяльності з дорослим, в індивідуальній роботі, у дозвіллі, розвагах, театралізованій діяльності, у самостійній ігровій діяльності, у режимних процесах. Ігрова діяльність супроводжується візуалізацією, експериментуванням, бесідами, вирішенням проблемних ситуацій, проектною діяльністю, що значно посилює потенціал економічної гри у формуванні Я-економічного особистості дитини 5-6-ти років.

Початку роботи за Програмою передувала оцінка готовності дітей до ігор економічного

змісту. Далі проектна діяльність – перспективне планування формування ключових аспектів Я-економічного дошкільників на основі економічних категорій. До того ж доволі широко використовувались економічні ігри проблемно-ситуативного характеру для активізації творчо-індивідуальної суб'єктності особистості дошкільника. Ефективною формою спільної соціокультурної діяльності економічного змісту були суспільні свята – ігри. Оскільки казка – літературний жанр з великим дидактичним змістом економічного характеру, то в дослідно-експериментальній роботі ми широко застосовували читання художньої літератури як міні-програм ознайомлення дітей з економікою. Прикладом таких міні-програм у нашому випадку були: книга Л. Книшової, О. Меньшикової, Т. Попової «Економіка для малят або як Мишко став бізнесменом»; серія посібників Р. Жадан «Дітям про економіку, або казки про зайців-хазяйців», «Малюкам про економіку, або як зайці житло будували», «Малюкам про економіку, або зайці на ярмарку», «Малюкам про економіку, або на гостині у зайців», «Малюкам про економіку, або як зайці вирішили мати свій бізнес» тощо.

Робота з моделювання реальних життєвих ситуацій відпрацьовувалась з дітьми засобами сюжетно-дидактичних ігор («Ким бути», «Обмін», «Сімейний бюджет», «Маленькі покупки», «Кондитерська фабрика», «Ательє для маленьких красунь», «Рекламна агенція», «Пункти обміну валюти» тощо), в яких дошкільники, граючись у різні професії, осягали сенс праці, відтворюючи трудові процеси дорослих, і водночас «навчалися» економіки. У цих іграх моделювалися такі реальні життєві ситуації, як: операції купівлі-продажу, виробництва і збуту готової продукції та ін. У канву сюжетно-дидактичних ігор природним чином «впліталися» логічні й арифметичні задачі, задачі-жарту, виконання завдань за малюнком, завдань-подорожей на ощадливість і раціональне використання ресурсів («Подорож Капи і Капельки», «Як Гном Економ економію електроенергію») тощо, що значно поширило економічний кругозір наших вихованців, дозволяло їм глибше зрозуміти роль праці в житті людини, специфіку товарно-грошових відносин і реклами, розумної витрати грошей і ощадливого ставлення до світу речей, відчувати красоту світу речей, природи, людей і отримувати радість від зустрічі з ними.

Груповання ігор здійснювалося за економічною ознакою в такі основні блоки:

1. Світ грошей (знайомство з грошовими знаками, установлення залежності між якістю товару й прибутком з його продажу. Це, наприклад, ігри «Банк», «Банкомат», «Монетний двір», «Універсам-супермаркет», «Пункт обміну валюти», «Музей грошей», «Подорож» тощо.

2. Моє місто (дані щодо підприємств міста, господарств міста, провідні професії міста, виробництво товарів і речей). До них ми віднесли такі ігри, як: «Кондитерська фабрика», «Ательє», «Фермер», «Завод», «Шахта» тощо.

3. Світ товарів (знайомство з різними формами збуту продукції). Отже, використано ігри «Аукціон», «Рекламна агенція», «Будинок ляльки», «Будинок книги», «Дитяча лотерея», «Ярмарок талановитих саморобок» тощо.

4. Моя країна (знайомство із ресурсами свого краю, регіону, країни), де застосовано ігри: «Подорож товарів», «Геологи», «Газовики», «Пошта» тощо.

Групуючи ігри «за економічною» ознакою, ми враховували той важливий факт, що економіка і фінанси в сучасному світі, крім усього іншого, становлять єдиний грошово-економічний простір. Тому стратегія первинної економічної соціалізації дошкільників нерозривно пов'язана із стратегією фінансового виховання дітей, яка виявляється в галузі майна, майнових відносин. Володіння власним «майном» розвиває в дітей почуття відповідальності за нього, якщо, звичайно, дотримуватися принципів «фінансового» виховання дітей: 1) дотримуватися гарантії недоторканності особистої власності (тим, що належить дитині, може розпоряджатися тільки вона сама; це стосується не тільки грошей, але й іграшок, підручників, колекцій листівок, фантиків тощо); 2) прийняти всі збитки заздалегідь (нехай дитина здійснить більше помилок у дитинстві за участю дорослих, ніж зіткнеться із незворотною ситуацією в дорослому житті); 3) завжди пояснити, чому витрачає гроші саме таким чином (у покупці важлива не вона сама, а обговорення коло неї – можливі варіанти, співвідношення якості і вартості, її вплив на відносини з іншими); 4) чітко дотримуватися домовленості (ніяких «додаткових» фінансових впливів, якщо дитина нерационально розпорядилася певною сумою; завжди треба віддавати «обіцяне», в іншому випадку – не обіцяти нездійсненого, особливо це стосується грошових подарунків); 5) обов'язково визначати систему фінансування дитини (фінансування – не спосіб заохочення або

покарання, а засіб розвитку певних фінансово-економічних якостей дитини; фінансування – періодичність сум, що видаються, її розмір/сума, перелік витрат, система штрафів у вигляді ділових гри. Ігри й казки фінансово-економічного змісту сприяють: розвитку вмінь уважати (у прямому арифметичному сенсі: складати, помножувати, ділити тощо); обирати (між двома «хочеться», між потрібним і необхідним, добрим і поганим), відмовлятися (від менш потрібного, від неякісного, від менш цінного – і відповідно визначати пріоритети), пророховувати власні дії, бачити наслідки того чи того рішення; формування знань основних фінансових понять («кредит», «договір», «борговий обов'язок») щодо співвідношення вартості речей (послуг); підвищення самооцінки, почуття власної гідності («Я сам щось вирішую»); пізнанню себе й інших (грошові відносини є «лакмусовим папірцем усіх інших відносин»); радощі благодійності, безоплатної допомоги іншим; можливості проявити себе «на рівних» у взаєминах із батьками. Усе це є базою для становлення суб'єктності дитини, її Я-економічного.

5. Моя родина (сімейний бюджет, його джерела, складники бюджету, розподіл прибутків, кишенькові гроші, особисті речі), де застосовувалися ігри типу: «Родина», «Крамниця», «Дошкільний заклад», «Супермаркет», «Автопарковка», «Перукарня», «Будинок моди», «Салон краси» та ін.

Висновки. Отже, реалізація проектної програми «Економіка для дошкільників» сприятиме підвищенню рівня економічної обізнаності та досвідченості дітей 5-6-ти років у дошкільних навчальних закладах.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост Г. В. Бурменская. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. Изд. 2. С. 283-300.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богущ; заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Захарова Н. М. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини. Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. Збірник Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ, 2010. Спецвипуск 4. Частина 1. С. 123-129.
4. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 205 с.
5. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Одеса, 2007. 240 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Просвещение, 1978. 308 с.

Куриной Я.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

РЕЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ПРОГРАММЫ «ЭКОНОМИКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ» В ПРОЦЕССЕ ПЕРВИЧНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ 5-6-ТИ ЛЕТ

Аннотация

В статье раскрывается значение и поэтапная реализация авторской проектной программы «Экономика для дошкольников» в процессе первичной экономической социализации детей 5-6-ти лет в условиях дошкольного образовательного учреждения. Проанализированы теоретические аспекты обозначенной программы и интегрированный курс занятий к ней. Определены условия реализации проектной программы. Выделены и характеризованы принципы внедрения проектной программы. Раскрыто содержание поэтапного внедрения программы в учебный процесс дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: проектная программа «Экономика для дошкольников», Я-экономическое, дети 5-6-ти лет, субкультура, первичная экономическая социализация личности, дошкольное образовательное учреждение, игра экономической направленности.

Kurinyi Ya.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

IMPLEMENTATION OF THE AUTHOR'S PROJECT PROGRAM «ECONOMICS FOR PRESCHOOL CHILDREN» IN THE PROCESS OF PRIMARY ECONOMIC SOCIALIZATION OF CHILDREN 5-6 YEARS

Summary

The article reveals the significance and phased implementation of the author's project program «Economics for preschool children» in the process of primary economic socialization of children aged 5-6 years in the conditions of the preschool educational institution. The theoretical aspects of the indicated program and the integrated course of studies for it are analyzed. The conditions for the implementation of the project program. The principles of implementing the project program are singled out and characterized. The content of the phased introduction of the program into the educational process of the preschool educational institution is disclosed.

Keywords: project program «Economics for preschool children», I-economic, children of 5-6 years, subculture, primary economic socialization of the individual, preschool educational institution, play of economic orientation.

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Трубник І.В.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглядається тлумачення термінів «імідж», «педагогічний імідж» з позицій психолого-педагогічної науки. Здійснено аналіз структурування іміджу педагога. Виділено низку базових аспектів іміджу. Визначено основні засоби формування іміджу. Відображено аналіз педагогічної роботи з проблеми формування педагогічного іміджу. Автором означені основні шляхи та напрями роботи з формування педагогічного іміджу.

Ключові слова: імідж, педагогічний імідж, особистий імідж, професійний імідж, структура іміджу.

Постановка проблеми. Становлення особистості – процес перетворення природи і суспільства. Набуття впевненості в собі, дзеркальне відображення соціально-економічних умов в свідомості особистості актуалізує попит на «реалізовану особистість». Усе це обумовлює формування об'єктивної потреби у особистості знайти гідну форму прояву своєї внутрішньої суті. В якості такої, як нам представляється, і виступає імідж.

Затребуваність іміджелогії визначається закономірним зростанням ролі міжособистісного спілкування в житті суспільства. Чим яскравіше особистість реалізовує себе соціально, тим більша перспектива суспільства, і чим яскравішою є особистість в суспільстві, тим вона сама стає колоритнішою. Сьогодні великим є усвідомлення особистістю цінності для неї людського і суспільного визнання, особливо для її душевного спокою і задоволення власним життям. Практично це проявляється в розширенні її комунікаційних зв'язків з людьми, в зростанні рейтингу її суспільного визнання. Тому імідж сьогодні – це інструмент спілкування, актуальний запит суспільства і особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Перші наукові розробки, присвячені різним аспектам управління іміджем з'явилися у 80-і роки ХХ століття (Р. Ромашкіна, П. Гуревич, Ф. Кузін, В. Попов, Б. Ушіков, В. Шепель, І. Федоров та ін.). Багато довідкових видань розкривають зміст поняття «імідж», трактуючи його як «цілеспрямовано сформований образ»; як «сформований у масовій свідомості і такий, що має характер стереотипу, емоційно забарвлений образ»; як «набір певних якостей, які люди асоціюють з певною індивідуальністю» та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування іміджу знайшла своє відображення в багатьох роботах сучасних науковців, зокрема О. Бекетова, Л. Волович, О. Газмана, Н. Гузій, В. Горчакова, О. Калужного, Г. Сагач, Л. Соколової, В. Черепанової, І. Щуркової та ін. Проте незважаючи на значну увагу вчених до означеної проблеми, все ж питання, пов'язані з формуванням іміджу майбутнього соціального педагога у навчально-виховному процесі потребують подальшого вивчення.

Мета етапу дослідження, якому присвячена стаття, розробка технології формування іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доцільний, адекватний імідж абсолютно необхідний для будь-якого виду соціальної діяльності. Імідж знаходиться у низці таких понять, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет та ін. У соціології управління іміджем розглядається в контексті теорії соціальних статусів і ролей, концепції соціальної дії і взаємодії, теорії конфлікту.

Кожна людина створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків і т.ін.; при цьому імідж являє собою найбільш ефективно подання повідомлення, яке в змозі обійти наявні в кожній людині різноманітні фільтри. Звідси і виникає ідея іміджу як публічного або зовнішнього Я людини, яке досить часто може відрізнитися від її внутрішнього Я. Це образ – це портрет, який людина показує навколишньому світу. Образ повинен працювати на людину, а не проти неї.

З усього набору характеристик людина повинна відбирати ті, які, безсумнівно, будуть позитивно оцінені оточуючими [4].

Імідж людини – це думка про неї в групі людей унаслідок сформованого в їхній психіці образу цієї людини, що виник унаслідок їхнього прямого контакту з цією людиною чи внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей; власне, імідж людини – це те, як вона виглядає в очах інших.

Особистісний імідж – це поєднання низки внутрішніх і зовнішніх факторів, які задають його складові – самоімідж, що сприймається як імідж і необхідний імідж. Така типологія відображає погляд на імідж з різних позицій – з боку свого Я і з боку інших, з боку реалій і з боку бажань.

Самоімідж впливає з минулого досвіду і відображає нинішній стан самоповаги. Якщо людина прагне, щоб її поважали, вона повинна спочатку поважати себе [3].

Сприймається імідж – як те, якими бачать нас інші. Природно, що ця точка зору може відрізнитися від попередньої. Ми часто не знаємо, як реально до нас ставляться, як реально про нас відгукуються.

Необхідний імідж пов'язаний з конкретними професіями, які визначають їх певні іміджеві характеристики [1]. У низці випадків цьому допомагає тип одягу і форма одягу.

Професійна діяльність щодо створення іміджу виступає компонентом будь-якої професійної ді-

яльності, пов'язаної з інтерсуб'єктною взаємодією (в професіях типу «людина-людина», «людина-колектив», «людина-великі соціальні групи»), сприяючи підвищенню продуктивності основної професійної діяльності суб'єкта і поліпшенню її акмеологічних характеристик.

Під професійною діяльністю зі створення іміджу розуміється така іміджеутворююча діяльність, яка прагне до свого оптимального рівня, що дозволяє її суб'єкту досягти свого акме як індивіда, особистості і суб'єкта професійної діяльності.

Ступінь оволодіння професійною діяльністю зі створення іміджу обумовлює ступінь професіоналізації суб'єкта в сфері основної професійної діяльності.

У педагогіці, а також в низці інших наук «імідж» отримав своє заслужене визнання. Поява педагога в ореолі людини, що створює свій власний імідж, дозволила говорити про появу нової галузі іміджології – педагогічної іміджології. У загальнонавчальному уявленні імідж педагога – експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога в поданні колективу вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. При формуванні іміджу педагога, існуючі якості органічно переплітаються з тими властивостями, які приписуються оточуючими людьми.

У цілісному педагогічному процесі імідж – це образ, що спеціально конструюється для потенційних вихованців і всіх учасників освітнього середовища, який повинен відповідати їх очікуванням і потребам. В іміджі спочатку, по суті, задається: схематичність і неповнота, а також позитивна спрямованість емоційного оцінювання. При цьому імідж грає роль і має місце при опосередкованому спілкуванні великих груп людей, коли основним джерелом інформації про освітній заклад, школу або конкретного педагога є засоби масової комунікації.

Проте, педагогічна іміджологія – принципово нова гілка, почасти модна і працює на аудиторію. Педагогічна іміджологія дозволяє інакше поглянути на викладання в освітніх структурах, на особистість самого педагога, адміністративний апарат.

У даний час розроблений конкретний інструментарій та особливості його використання в дослідженні іміджу педагогічного працівника. Основні функції іміджу включають створення пізнаності суб'єкта, його індивідуалізацію, а також формування певного ставлення до суб'єкту у цільової аудиторії. На основі аналізу ролі і місця іміджу в сучасному суспільстві можна виділити низку соціальних функцій іміджу, таких як фасилітація інтерсуб'єктна взаємодія, групова ідентифікація, соціалізація і ресоціалізація.

Існує кілька принципів технології побудови іміджу.

При цьому найбільш важливими елементами побудови педагогічного іміджу є наступні:

1. Створення іміджу є тільки доповненням, а не заміною педагогічної діяльності.
2. Слід звертатися до створення педагогічного іміджу задовго до початку педагогічної діяльності.
3. В основі комунікації повинне бути просте мовлення, а проблеми, що розглядаються повинні мати значення для кожного учасника взаємодії.
4. Обов'язково необхідні сторонні експерти.

Іміджологія соціального педагога має певний набір складових відповідних своїх характеристик або компонентів, які формують його професійний імідж. Найбільш значущими, на наш погляд, є професійна компетентність соціального педагога і ерудиція, рефлексія професійної діяльності, цілепокладання в соціально-педагогічній діяльності, педагогічне мислення і імпровізація, комунікативне спілкування.

Соціальному педагогу як представнику педагогічної спільноти необхідно не тільки розвинути вміння пред'являти себе, скільки вміння бачити і оцінювати себе та інших, важливо усвідомити те, що цілі розвитку і формування іміджу повинні проявлятися в залежності від розв'язуваних педагогічних завдань.

Іміджеві технології мають подвійну природу, в силу своєї приналежності до сфери соціальних технологій. З одного боку, як і будь-яким іншим технологіям, в якості основи їм властива методологічно упорядкована сукупність прийомів і методів цілеспрямованої системної діяльності. З іншого боку, домінантою, що визначає набір відмінних сутнісних ознак іміджевих технологій, є їх належність до соціальних технологій. Незалежно від того, чи буде цільовою групою велика чи мала спільність або окрема людина, всі ці об'єкти мають соціогенний характер і являють собою складно-організовані структури, чия реакція на зовнішні впливи соціального характеру ніколи не будуть лінійними, оскільки обумовлені різноманітними залежностями від великого числа змінних.

Знаючи деякі закономірності формування іміджу, можна говорити про те, які міні-технології повинен освоїти кожен працівник, щоб створити свій успішний і гідний імідж. В. Шепель, наприклад, вважає, що створення іміджу – це послідовне виконання шести міні-технологій.

До них відносяться: підтвердження стартових умов освоєння технології; «будівництво» зовнішності; «комунікативна механіка»; «флюїдне випромінювання»; відпрацювання риторичних прийомів; зведення всіх міні-технологій в одне ціле.

Іміджмейкер Л. Браун буде свою технологію створення іміджу, враховуючи роль засобів масової інформації, яка сильно зросла в останні десятиліття. У зв'язку з цим вона пропонує при формуванні іміджу покласти в його основу наступні фактори: зовнішній вигляд; голос; публічний виступ; спілкування з представниками преси; поведінку перед телеекраном; підтримку постійної форми [5].

Програму формування іміджу можна умовно поділити на п'ять етапів:

1. Вивчення себе (перш ніж створювати імідж, треба об'єктивно оцінити свої зовнішні дані).
2. Визначення колірної гами іміджу.
3. Відображення психологічного портрету в зовнішньому вигляді (слід враховувати характер, темперамент, внутрішній світ особистості).
4. Приведення іміджу у відповідність з тією соціальною роллю, яку обирають.
5. Вибір і створення зачіски і макіяжу (свою зовнішність можна успішно міняти) [2].

На основі вивчення відповідної літератури можна запропонувати наступну технологію формування іміджу соціального педагога, що включає шість етапів:

1. Визначення стартових умов-завдань, підготовленості людини (їй пропонується опитувальник, за допомогою якого вона зможе визначити те, над чим їй необхідно працювати, щоб сформувати позитивний та привабливий імідж).

2. Створення зовнішності (підбір одягу, макіяжу, зачіски, жестів, ходи, міміки).

3. Відпрацювання комунікативної механіки (на цьому етапі необхідно удосконалюватися в мистецтві публічних виступів, веденні переговорів, бесід і т.ін.).

4. Оволодіння ефективною поведінковою технікою (удосконалення культури поведінки, мистецтва залишати хороше враження про себе, вивчення тактики дій в конфліктних ситуаціях).

5. Вивчення законів здорового способу життя, неможливого без раціонального харчування, систематичних занять спортом, освоєння методів зняття напруги і розслаблення.

6. Удосконалення професіоналізму (самоосвіта, участь у семінарах, тренінгах, науково-практичних конференціях тощо).

Здійснення роботи з формування іміджу майбутнього соціального педагога доцільно починати з першого року навчання і до його завершення. Найбільш доцільно розв'язання завдань, які пов'язані з формуванням іміджу, включати у процес вивчення фахових дисциплін та позааудиторну роботу. Тематика та зміст таких дисциплін, як «Вступ до фаху (Соціальна педагогіка)», «Методика соціально-виховної роботи», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціальна робота в сфері дозвілля» та ін. дозволяють внести до робочих програм завдання для виконання під час аудиторних занять та самостійної діяльності студентів відповідно до наведених вище етапів технології формування іміджу соціального педагога, а саме: діагностування та самодіагностування (проведення опитувань, анкетувань, презентація тестів для самодіагностування); ознайомлення з зовнішньою технікою педагога, з вимогами до застосування невербальних засобів спілкування, зовнішнього вигляду та вправлення в створенні відповідного

образу (інформаційні повідомлення, виконання вправ); робота над вербальними засобами спілкування (підготовка міні-виступів, повідомлень, доповідей, бесід; виконання вправ); закріплення навичок культури поведінки (навчальні ситуації, рольові ігри, вправи) та здорового способу життя (інформаційні повідомлення про режим дня студента, раціональне харчування, заняття спортом, планування різних видів діяльності; тренінги, аутотренінги для зняття напруги; розробка студентами конспектів профілактичних заходів для різних категорій клієнтів з окремих аспектів здорового способу життя та їх проведення під час практичних занять перед студентською аудиторією та на базі загальноосвітніх закладів); здійснення психологічного впливу на мотивацію професійного удосконалення, залучення до участі у семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-тренінгах тощо.

Імідж виникає тільки тоді, коли його об'єктносностає публічним, тобто коли є суб'єкти його безпосереднього або опосередкованого сприйняття. Стосовно до змісту іміджу педагога, соціального педагога мова йде про інтеграцію його соціальних, професійних, психологічних і зовнішніх характеристик. При цьому імідж складається на основі тих окремих вражень, які він справляє на оточуючих в результаті його власного спостереження, спілкування і взаємодії.

Отже, необхідно створювати у позааудиторній роботі умови для закріплення умінь і навичок, пов'язаних зі створенням позитивного іміджу (участь у тематичних зустрічах, вечорах, розвагах, самодіяльних концертах та театральних постановках).

Висновки з даного дослідження і перспективи. Успішне формування іміджу майбутнього соціального педагога можливе за умови спеціальної роботи під час вивчення фахових дисциплін та організації позааудиторної діяльності студентів. Розробка методів та прийомів формування іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу потребує подальшого наукового пошуку.

Список літератури:

1. Загородня Л. П. Порівняльний аналіз тлумачення і структурування поняття «педагогічний імідж» / Л. П. Загородня // Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІІ, (вересень). – С. 96-99.
2. Лайко Т. В. Підготовка майбутніх вихователів до створення привабливого зовнішнього вигляду як складової педагогічного іміджу / Т. В. Лайко // Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІІ, (вересень). – С. 142-145.
3. Межерицька О. Самоімідж як умова формування особистості майбутнього вчителя / Оксана Межерицька // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Полтава. – 2010. – № 6-7(105-106). – С. 34-35.
4. Трубник І. В. Формування здатності старшокласників до створення соціально-позитивного іміджу / І. В. Трубник, В. Новікова // Наукові студії: зб. наук. праць. За матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції «Спадщина Івана Франка у світлі сьогодення» (у межах реалізації науково-дослідної проблеми «Перспективні напрями сучасної науки та освіти», 19-20 травня 2016) / [За заг. ред. Е. А. Панасенко]. – Краматорськ: Видавництво ЦТРІ-«Друкарський дім», 2016. – Вип. 1. – С. 226-229.
5. Шулигіна Р. Педагогічні аспекти формування професійного іміджу майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу / Раїса Шулигіна // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2010. – № 11. – С. 132-137.

Трубник И.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье рассматривается толкование терминов «имидж», «педагогический имидж», исходя из позиций психолого-педагогической науки. Осуществлен анализ структурных компонентов имиджа педагога. Выделен ряд базовых аспектов имиджа. Определены основные средства формирования имиджа. Отражен анализ педагогической работы по проблеме формирования педагогического имиджа. Автором обозначены основные пути и направления работы по формированию педагогического имиджа.

Ключевые слова: имидж, педагогический имидж, личный имидж, профессиональный имидж, структура имиджа.

Trubnik I.V.

State Higher Educational Institution
«Donbas State Teachers' Training University»

FORMATION OF IMAGE OF THE FUTURE SOCIAL TEACHER

Summary

The article presents interpretation of the concepts «image», «pedagogical image» due to psychological and pedagogical science. It analyzes the structure of pedagogical image. The basic aspects of the enterprise image. The main ways of image formation. Reflected the analysis of pedagogical work on the problem of the formation of a pedagogical image. The author outlines the main ways and directions of work on the formation of the pedagogical image.

Keywords: image, pedagogical image, personal image, professional image, image structure.

НАШІ АВТОРИ

1. **Алеко Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
2. **Аматєєва Олена Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
3. **Березка Софія Вікторівна** – асистент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
4. **Беркутов Кирило Юрійович** – студент Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
5. **Біличенко Ганна Валеріївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
6. **Бондаренко Наталія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
7. **Бондарчук Анна Олександрівна** – студентка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
8. **Бонзарєва Наталія Сергіївна** – студентка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
9. **Брусенко Аліна Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
10. **Вознюк Анна Анатоліївна** – старший лаборант кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
11. **Георгян Надія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
12. **Глуценко Марія Олексіївна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
13. **Головко Маргарита Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
14. **Грибоєдова Тетяна Олександрівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
15. **Демченко Марина Олександрівна** – аспірант Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
16. **Дметерко Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
17. **Доломан Анастасія Олександрівна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
18. **Дронова Ольга Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
19. **Ендеберя Ірина Володимирівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
20. **Жолнерчик Ганна Миколаївна** – студентка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
21. **Іванчук Сабіна Айдинівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
22. **Кадіра Каріна Валеріївна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
23. **Карпенко Тетяна Володимирівна** – студентка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
24. **Кахіані Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
25. **Коношенко Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
26. **Крайнова Любов Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
27. **Кривошея Неля Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
28. **Курінна Світлана Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
29. **Курінний Ян Віталійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

30. **Лозинська Аліна Володимирівна** – магістрант Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
31. **Любчак Варвара Олександрівна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
32. **Міхєєва Олена Ігорівна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
33. **Набока Ольга Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
34. **Нестерова Ельвіра Олександрівна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
35. **Нікіщенко Елеонора Андріївна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
36. **Новік Іван Іванович** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
37. **Панасенко Елліна Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
38. **Перевозник Олександр Вікторович** – студент Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
39. **Пономаренко Катерина Олександрівна** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
40. **Репринець Іван Олександрович** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
41. **Рудакова Аліна Олександрівна** – магістрант Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
42. **Садова Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
43. **Седашева Світлана Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
44. **Сивопляс Наталя Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
45. **Трубник Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
46. **Шелестова Діана Володимирівна** – магістрант Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
47. **Шутько Олександр Олександрович** – магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 10.1 (50.1) жовтень, 2017 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: О. Данильченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 20.10.2017 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 14,18. Тираж 100 прим.
Зам. 1017-57.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.