

74  
053

# ВІСНИК

## ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



### Педагогіка

**Випуск ХІ**

Івано-Франківськ  
2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**Педагогіка**

**Випуск 41**



НБ ПНУС



775795

Івано-Франківськ

2012

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

**Адреса редакційної колегії:**

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Вісник Прикарпатського університету.**

**Серія: Педагогіка. – 2012. – Вип. 41. – 193 с.**

Видається з 1995 р.

77 57 95

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських учених з питань творчості й креативності особистості, виявлення креативної обдарованості учнівської молоді, окреслено нагальні проблеми й пріоритетні напрями їх вирішення.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

*The newsletters contains scientific works of well-known Ukrainian scholars concerning creativity, creative personality and creative giftedness ascertain of pupils youth. Problems of primary importance and ways of their solutions are highlighted.*

*The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.*

© Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника, 2012

УДК: 376.54

ББК 74.200.44

Григорій Васянович

**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ**

*У статті аналізуються сутність і зміст понять “гуманізація освіти”, “обдарована дитина”. Визначаються суб’єктивні й об’єктивні чинники розвитку обдарованої дитини. Пропонуються ймовірні напрями роботи з обдарованими дітьми.*

**Ключові слова:** гуманізація освіти, особистість, обдарована особистість, вчитель, учень, особистісна автономія, свобода.

Постановка проблеми. Час часує із майбутнього, і лише молодь – дійсність часу, наголошував німецький філософ Карл Ясперс. Цим мислителю висловив давно усталену думку про те, що майбутнє визначається минулим і сучасним, особливо тим, якою є сучасна молодь. Сьогодні існують різні оцінки щодо духовних, моральних, професійних якостей молоді.

На емпіричному рівні ця оцінка часто-густо не є позитивною: молодь живе суто прагматичними й еґоїстичними ідеалами, по-справжньому вчитися не бажає, інертна і т. ін. На перший погляд, така думка має певні підстави. Але не більше. Значний досвід роботи з учнями і студентами (вітчизняними і зарубіжними), дозволяє стверджувати: для великого прошарку сучасної української молоді характерною є не лише обдарованість, а справжня талановитість. Це ми спостерігаємо в навчальних аудиторіях, наукових лабораторіях, на екранах телевізорів, на спортивних майданчиках і майданах різних міст України, отже, в реальному житті.

Проблема полягає в тому, чи створює суспільство, держава, сім’я, школа, вчитель належні умови для розвитку талановитої, обдарованої особистості? Чи не пропаде талант тієї чи іншої дитини у самому зародку? Це питання далеко не риторичні, це – питання життя.

Розв’язання цього питання має сутнісно сприяти *гуманізація освіти*. Як справедливо зазначає С. Гончаренко “гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людипотвірної функції” [3, с. 76]. Вчений наголошує, що гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини. Позитивні тенденції у цьому напрямі є: освіта стає варіативною; зростає кількість установ і центрів розвитку, в яких комплексно розв’язуються проблеми здоров’я дитини, її інтелектуального, естетичного, фізичного розвитку; створюються спеціальні заклади для дітей з певними вадами в розвитку тощо. Педагогічні колективи працюють за новими освітніми програмами, в основу яких покладено ідеї гуманної педагогіки, розвивального й особистісно-орієнтованого навчання. Вчені і педагоги-практики розробляють освітні програми, які враховують особливості соціокультурного середовища дитини. Натомість проблема залишається значною мірою нерозв’язаною.

*Мета* статті полягає у визначенні місця і ролі гуманізації освіти і її впливу на процес розвитку обдарованої особистості дитини.

Сутність і зміст гуманізації освіти досліджують Г. Бал, І. Бех, В. Біблер, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Рибалка, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. Питанням еволюції, сучасним підходам щодо визначення головних характеристик обдарованості дитини присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, О. Антонова, Ю. Гільбух, Ж. Гордєєва, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, М. Лейтес, В. Моляко, В. Панов, О. Савенков, В. Шадриков та ін.

Зокрема Ж. Гордєєва пропонує таке визначення поняття “обдаровані діти” – діти, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей [4, с. 596].

О. Антонова, на основі аналізу різних сучасних концепцій наголошує, що модель обдарованості складається з трьох компонентів: *здібностей* (загальних та спеціальних), що сягають рівня розвитку, вищого за середній, *креативності* особистості; мотивації (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності [1, с. 90]. Концептуальні засади навчання педагогічно-обдарованих студентів вченою викладені на сторінках часопису [2, с. 292–300].

Створюючи умови для розвитку обдарованої особистості варто брати до уваги дію *суб'єктивних і об'єктивних чинників*. Зупинимося коротко на деяких суб'єктивних чинниках, до яких передусім відносимо:

- визначення дитиною поля особистісної автономії;
- усвідомлення суб'єктом учіння ціннісно-сислового характеру власної обдарованості (природнича, гуманітарна);
- прагнення пізнання світу власними зусиллями, (включаючи єдність раціональних, емоційно-вольових, образних елементів пізнання);
- самовизначення мотивації навчальної діяльності тощо.

Обдарована особистість не зразу усвідомлює наявність автономії, цінність і смисл власної обдарованості, отже, своє внутрішнє “Я”. Основою поля особистої автономії є максимально можлива ступінь нерегламентованості людських зв'язків і дій. Структура поля особистісної автономії включає також і можливості розпоряджатися собою, своїми здібностями і задатками, енергією і внутрішньою обдарованістю, і вибір вільної поведінки дитини. В цю структуру входять і психологічно необхідний життєвий простір і інформація, без якої неможливо продуктивне функціонування поля особистісної автономії. Поле особистісної автономії є свободою, яка набуває конкретних культурних форм.

Є речі цілком очевидні, і з позиції цієї очевидності можемо говорити про те, що дегуманізація суспільства й освіти звукує поле автономії обдарованої особистості, оскільки вона не завжди може розпоряджатися собою, вільно виявляти свої здібності. Наприклад, значна кількість обдарованих дітей у труднодоступній сільській місцевості все ще позбавлена можливості користуватися сучасною інформацією. За таких умов значною мірою ускладнюється усвідомлення суб'єктом учіння ціннісно-сислового характеру власної обдарованості. Якщо виходити із гуманістичних основ розуміння людини, то ціннісний смисл її обдарованості можна тлумачити як творення, самовіддачу, здатність формувати і переформовувати себе. Ціннісний смисл нашого перебування на Землі виявляється тією корисністю, яку ми приносимо людям і всьому навколишньому середовищу. У цьому сенсі надзвичайно важливо, щоб особистість, яка усвідомлює власну обдарованість пов'язувала її з духовно-моральними, культурно-естетичними контекстами. Втім, це вимагає від обдарованості значної напруги, адже вона, як свідчить досвід, прагне пізнавати світ власними зусиллями і здібностями [5]. Інтелектуальні здібності (сприйняття, мислення, пам'ять) дитина часто відчуває інтуїтивно. На ранньому етапі розвитку це добре виявляється в різних іграх, пізніше – в навчальній діяльності. Алгоритм розвитку пізнавальних здібностей обдарованої дитини передусім залежить від неї самої. Натомість з позицій гуманістики надзвичайно важливо, якою є міжособистісна взаємодія учителя і учня, якою є система взаємопов'язаних причинною залежністю індивідуальних дій інших учнів, де кожний із учасників навчального процесу виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. Водночас важливо усвідомлювати, що процес пізнання відбувається у нерозривній єдності сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, емоційно-вольових зусиль тощо. Наприклад, розвинені мисленнєві здібності допомагають дитині аналізувати й синтезувати різні явища і предмети; дають можливість здійснювати порівняння фактів, явищ, подій; дозволяють досягати певного рівня абстрагування, узагальнення й конкретизації тощо. Отже, можна стверджувати, що раціональність виступає сьогодні як стійка культурна цінність, що реалізується в самих нормах людської поведінки.

Безумовно, суб'єктивний досвід пізнання не може обмежуватися лише сферою раціонального. Тут на допомогу приходять емоційне й образне. Звернення до образного сприймання з позицій людини і її цінностей допоможе формуванню в учнів емоційно-ціннісного мислення, надзвичайно важливого і корисного для аналізу явищ природи і суспільства й усвідомлення себе як особистості. Свого часу Б. Паскаль підкреслював, що ми пізнаємо істину не лише розумом, а й серцем.

Потреба в образному сприйнятті й уявленні сутності процесів, які відбуваються у навколишньому світі для будь-якої дитини є необхідною. Тим більше необхідною вона є для обдарованої дитини. Водночас варто зважати на те, що міра складності образу і глибина уявлення визначається не лише суб'єктивним світом дитини, а й самою ситуацією, об'єктивними обставинами, подіями. Багато геніальних вчених (Н. Бор, В. Вернадський, А. Ейнштейн, А. Іоффе) підкреслювали, що на їх пізнавальну діяльність значною мірою впливало образне мислення. Цьому, наприклад, сприяла інтеграція фізики, математики і мистецтва. Ця інтеграція може здійснюватися за такими напрямками:

1) знайомство з прикладами відображення в художній літературі видатних досягнень у фізиці, математиці, житті вчених, стилів мислення, притаманних фізикам, математикам;

2) розкриття на конкретних прикладах ролі поетичного начала у творчості класиків науки, що знайшло віддзеркалення у їх працях наукового, філософського, навчального і популярного характеру;

3) вияв творчості вченого і митця загального і відмінного з метою переконання учнів в існуванні взаємовпливу і взаємодії різних видів людської діяльності.

Важливим суб'єктивним чинником *розвитку обдарованої особистості з самовизначення* нею мотивації навчальної діяльності. Навчальний процес у різних школах організований по-різному. Зрозуміло, що чим вищий рівень організації навчального процесу, тим більші шанси розвитку дитини. Проте ні для кого сьогодні не секрет, що мотивація учіння навіть у обдарованих дітей є низькою. Для значної кількості учнів йти до школи – це як покарання. Це свідчить про дегуманізацію навчального процесу, перевантаження учнів і вчителів (7–8 уроків щоденно!). Тому так важливо, щоб обдарована дитина самовизначилася із мотивацією своєї навчальної діяльності. Сказане не означає, що тут учень легко може обійтися без сторонньої допомоги. Якраз навпаки, і учителі, і батьки мають допомогти дитині в цьому, але допомога має бути ненав'язливою, непомітною, щоб у дитини утвердилося переконання, ніби це суто її вибір діяти саме так, а не інакше.

До важливих об'єктивних чинників розвитку обдарованої дитини, на нашу думку, належать:

- освітня політика держави, яка б не лише декларувала, а реально діяла, спонукала до підтримки і розвитку обдарованих дітей;
- культура й рівень освітнього середовища закладу;
- підготовка вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми;
- забезпечення соціального і правового захисту обдарованих дітей і молоді;
- відповідальність батьків за розвиток обдарованої дитини;
- розширення міжнародного співробітництва в галузі інноваційних технологій розвитку обдарованої дитини.

У нинішній ситуації, в якій опинилася Україна, її освітня політика мала б максимально задіяти творчий потенціал людини. Не будучи упередженими щодо цього питання скажемо, що перші кроки у цьому напрямі зроблені: прийняті спеціальні Укази президента України щодо роботи з обдарованою молоддю, розроблені відповідні Концепції, обласні програми, в Національній НАПН України створено Інститут обдарованої дитини тощо. Це все дає свій позитивний результат. Найбільш активно почали працювати з обдарованими дітьми заклади нового типу: ліцеї, гімназії, гуманітарні колегіуми тощо. І все-таки робота з обдарованою молоддю часто-густо носить формалізований характер, “для звітності”. На наше глибоке переконання, кожну обдаровану дитину треба шукати і плекати, як це робили і роблять у багатьох розвинених країнах світу. Загальновідомим є той факт, що американці помітивши у

60-х роках ХХ ст. відставання від СРСР у космічних досягненнях практично “перетрусили”, передіагностували кожного учня в кожній школі на предмет його обдарованості й талановитості, що дуже швидко дало позитивний результат. Нам давно пора перестати бідкатися про те, що не вистачає коштів, що реалізація програм, спрямованих на розвиток обдарованих дітей є дорогою справою і т. ін.

Крім вираженої освітньої політики держави важливим чинником розвитку обдарованої дитини є культура й рівень освітнього середовища закладу (школи, гімназії, ліцею тощо). Сьогодні країни Заходу розглядають навчальний заклад не лише з погляду надання учням певної суми знань, а як *центр духовності, культури*. Учень школи, гімназії, ліцею повинен відчувати повноту життя, красу людських відносин. Спектр настроїв, переживань, роздумів має спонукати обдаровану дитину до удосконалення, самовияву, самореалізації. Високий культурний рівень освітнього середовища закладу створює атмосферу, яка позбавлена жорсткої проектно-освітньої детермінованості, завчасно визначаючи, що має знати учень. Цьому, на нашу думку, значною мірою заважають існуючі стандарти освіти, оскільки вони розраховані не на максимум, а на мінімум знань. Для обдарованої дитини мінімум – це серйозна перешкода самореалізації її духовних, інтелектуальних сил. Крім того, дається взнаки поширена в освітніх закладах “система платних освітніх послуг”, адже не кожна обдарована дитина здатна заплатити за такі послуги. Це своєю чергою породжує почуття несправедливості серед учнів, обдарована дитина губиться, стає “закритою” для інших, страждає морально і психічно. Важливо, щоб базисний навчальний план забезпечував фундаментальні основи освіти – першоджерело особистісного розвитку. Ще раз хочемо підкреслити: освітня діяльність кожного учителя, все освітнє середовище тоді мають сенс, коли вони в основі мають гуманістичний, культурологічний характер. Освіта – це спосіб осягнути й набути культуру, необхідну для творчого життя.

Ще одна, на нашу думку, важлива проблема: *обдарований учень потребує обдарованого учителя*. Система відбору на професію учителя сьогодні не витримує критики. За результатами досліджень багатьох вчених, та і наших власних досліджень, значна кількість майбутніх вчителів приходить у ВНЗ не за покликанням, без жодних обдарувань до учительської професії. Але є інша біда. Підготовка вчителя, як правило, відбувається “назагал”. В результаті такого “загалу” багато вчителів виявляють повну нездатність працювати із обдарованими дітьми. Це питання потребує найскорішого розв’язання. Свою позитивну роль тут мають відіграти курси підвищення кваліфікації, але не як формалізовані, а змістовні.

Звісно, покладати всю відповідальність за розвиток обдарованої дитини не є правильним. Таку відповідальність мають нести і батьки учнів. Сьогодні серед батьків намітилася нездорова тенденція: ухилитися від відповідальності за виховання і навчання своїх дітей. Деякі батьки керуються думкою: головне – дитину нагодувати, одягнути, привести (привезти) до школи, а решта – справа школи й учителя. Середньостатистичні дані свідчать, що батьки української сім’ї на співпрацю з дитиною щодень витрачають менше години, що є абсолютно недостатнім.

Важливим показником ставлення до розвитку обдарованої дитини є її соціальний і правовий захист, розширення міжнародного співробітництва в галузі інноваційних технологій. Останнім часом таке співробітництво набуло досить широких масштабів. Українські діти відвідують навчальні заклади за кордоном, певна кількість їх навчається у різних країнах світу. Проте і тут не обходиться без проблем. Неможливість обдарованій дитині реалізувати свій потенціал в рідній країні, спонукає до того, що вона вимушена залишитися за кордоном, ми ж несемо непоправні втрати.

Робота з обдарованими дітьми є багатогранною й актуальною, як ніколи. Ймовірно вона може здійснюватися за такими напрямками:

1) *нормативно-правовий*, який забезпечує права свободи і соціальну підтримку обдарованих дітей;

2) *науковий*, а саме – фундаментальні і прикладні психолого-педагогічні розробки, які дозволяють пізніше здійснювати практичну діяльність, розвивальну обдарованість;

3) *методичний*, з його допомогою здійснюється апробація і впровадження нових навчальних матеріалів, наукових розробок у масову психолого-педагогічну практику, а також перепідготовку кадрів;

4) *організаційно-психолого-педагогічний*, який передбачає створення мережі спеціалізованих навчальних закладів для роботи з обдарованими дітьми; впровадження програм розвитку, розрахованих на навчання обдарованих дітей у масових і позашкільних навчальних закладах;

5) *соціально-економічний*, який мав би на меті створення умов для навчання і розвитку обдарованих дітей.

На основі викладеного можна зробити такі *висновки*:

1. Робота з обдарованими дітьми має базуватися на засадах гуманізації навчального процесу, всього освітнього й соціального простору.

2. Організація роботи з обдарованими дітьми вимагає врахування суб’єктивних і об’єктивних чинників, визначення їх діалектичного взаємозв’язку.

До подальших аспектів дослідження проблеми відносимо: концептуальний зміст сучасних технологій діагностики обдарованих дітей; сутнісні особливості обдарованої дитини; обдарована дитина і безпека держави.

1. Антонова О. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О. Антонова. – Житомир : Житомирський державний університет, 2005. – 456 с.

2. Антонова О. Концептуальні засади навчання педагогічно обдарованих студентів / Олена Євгенівна Антонова // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисосвої. – К.: КІМ, 2009. – С. 292-300.

3. Гончаренко С. Гуманізація освіти / С. Гончаренко // Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – С. 76.

4. Гордєєва Ж. Обдаровані діти / Ж. Гордєєва // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 596.

5. Лейтес Н. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. Лейтес // Избранные тр. – Москва : Воронеж, 1997. – 448 с.

*The article analyzes the essence and contents of notions “humanization of education”, “gifted child”. The author determines subjective and objective factors of gifted child development and proposes possible ways of work with gifted children.*

**Key words:** *humanization of education, personality, gifted personality, teacher, pupil, personal autonomy, freedom.*

**УДК 376.54:37.013.46**

**ББК 74.200.44**

**Ірина Комар**

### **ОПІКА НАД ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ ЯК НАПРЯМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УГКЦ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розкрито діяльність освітньо-виховних закладів, створюваних Українською греко-католицькою церквою (УГКЦ), у яких поряд із можливістю здобувати освіту українська молодь мала умови для розвитку своїх природних задатків та обдарувань.*

**Ключові слова:** *Українська греко-католицька церква, релігійні організації, соціально-педагогічна діяльність, обдарованість.*

Теорія і практика української педагогіки пов’язані з історико-культурними, етнографічними традиціями народу, що опираються на релігійні та морально етичні

уявлення про загальнолюдські цінності. Історія українського народу свідчить, що в його культурі з давніх часів закладалися традиції гуманного ставлення до дітей як найбільш незахисних. Українська греко-католицька церква (УГКЦ) від самого свого заснування проголосила милосердя однією з найважливіших заповідей любові до ближнього. Причому, милосердя зводилося не лише до співчуття, а до реальної допомоги, опіки.

Критичне вивчення та переосмислення історії, теорії та практики освітньої-виховної роботи церкви є одним із важливих завдань сучасної педагогіки. Його вирішення з урахуванням набутого позитивного досвіду на різних історичних етапах сприяло б становленню нової парадигми вітчизняної освіти в ХХІ ст. Особливо це стосується і створення відповідних умов для розвитку обдарованості дитини. Освітньо-виховні заклади релігійних згромаджень УГКЦ, які діяли на початку ХХ ст. у Галичині, одним із своїх завдань вбачали підтримку обрваної молоді.

Формування змісту й культурно-освітніх традицій українських навчальних закладів Галичини знайшли своє відображення у працях І. Курляк, З. Нагачевської, Б. Ступарика. Увага до освітньо-виховної діяльності УГКЦ звернена у працях А. Великого, М. Вуянка, С. Цьорох. У ряді досліджень відображена роль церкви у моральному вихованні дітей і молоді Галичини початку ХХ ст. (Р. Волянчук, Л. Генік, В. Карагодін, І. Мишишин).

*Метою статті* є аналіз діяльності освітньо-виховних закладів, створених представниками духовенства та чернецтва УГКЦ у Галичині у кінці ХІХ – першій половині ХХ ст., у яких поряд з можливістю здобувати освіту українська молодь мала умови для розвитку своїх природних задатків та обдарувань.

Під керівництвом релігійних згромаджень УГКЦ у кінці ХІХ – першій половині ХХ ст. на території Галичини діяли освітні заклади, які забезпечували навчання, виховання та опіку дітям від дошкільного віку аж до вступу вихованців у фахові або вищі навчальні заклади. Така робота була пріоритетним напрямом діяльності представників Чину Святого Василя Великого (ЧСВВ).

Першим ступенем освітньо-виховної діяльності при монастирях ЧСВВ в основному були школи. Вони давали початкову освіту та готували до вступу в гімназії чи фахові навчальні заклади. Учениці шкіл сестер Василянок вивчали українську, польську та німецьку мови, географію, історію Руси-України, письмо, геометрію, природознавство, спів, малювання. Крім обов'язкових предметів, учениці опановували французьку мову, мистецтво гри на фортепіано та хореографію. Поза офіційною програмою викладалися стенографія, машинопис, українська література та історія. Оскільки основою роботи монахинь з дітьми було морально-релігійне виховання, то навчальні плани доповнювали такі предмети, як: катехизм, церковний спів, історія релігії.

Школи гімназії, ліцеї сестер Василянок мали національний характер, викладовою мовою була українська. Однак, у 1923 р. державна шкільна влада зобов'язала вести усю шкільну документацію і викладати деякі предмети польською мовою, зокрема такі: наука про сучасну Польщу, історія та географія Польщі [4, с. 110].

Про тісну співпрацю педагогів з батьками вихованців свідчили так звані вчительські конференції, де класні керівники звітували батькам про успішність вихованців, спільно вирішували педагогічні проблеми. Це допомагало глибше зрозуміти труднощі в навчанні дітей, створити шкільну атмосферу, наближену до родинної, і в свою чергу максимально покращити навчальний процес.

Отримавши початкову освіту, випускниці шкіл мали змогу продовжити навчання у примонастирських гімназіях сестер Василянок. Першою з них 1906 р. розпочала роботу Львівська гімназія при монастирі Святого Василя Великого. Уже через два роки цей заклад заслужив позитивну оцінку громадськості. У тогочасній газеті “Учитель” за 1908 р. зазначалося: “Монастир Василянок не жаліє жодних сил та матеріальних засобів на утримання гімназії. Шкільний будинок знаходиться в найздоровішій частині міста” [5, с. 175]. Навчальні плани у Василянських гімназіях були такими ж, як і в державних,

встановлені шкільною владою. Особлива увага тут, як і в усіх школах ЧСВВ, надавалася вивченню релігії – визначальному чиннику формування гуманістичного світогляду учнів.

Багато відомих діячів культури та науки працювали у гімназіях сестер Василянок. Зокрема у Львівській історію викладали І. Крип'якевич та Б. Барвінський, математику – М. Зарицький та І. Сітницький, навчання української мови відбувалося під керівництвом В. Щурата й Ф. Колесси, Ю. Дзерович був викладачем німецької мови, Б. Вахнянин навчав природознавства, а О. Степанів – географії, елементи ручної праці учні вивчали із С. Сидоровичем, а уроки співу проводив М. Гайворонський [6, с. 45].

Дисциплінованість та вихованість учениць оцінювалися двома якісними показниками: “поведінка” і “пильність”. Поведінка могла бути „дуже пильна”, „добра”, „відповідна” і „невідповідна”. Пильність – „дуже добра”, „добра”, „достатня” і „недостатня”.

Як відомо, Василянські гімназії були жіночими навчальними установами. Греко-католицьке духовенство велику роль приділяло вихованню жінки. Такою була його мета: “...виховати українську жінку: релігійну, моральну, ознайомлену з життям свого народу, здатну до громадянської праці” [1, с. 3]. Виховуючи жінку-матір, жінку-громадянку, жінку-патріота, педагоги використовували кращі зразки та образи української літератури, які допомагали розкривати різносторонність жіночої душі: ніжність, м'якість, глибину почуттів, “посвяту для добра рідні та народу, моральну чистоту” [1, с. 4].

Таким чином, гімназії, які функціонували у першій третині ХХ ст. під керівництвом Василянського Чину, відіграли важливу роль у творенні національної системи освіти, зокрема розвитку приватного шкільництва. Вони надавали можливість українським дітям здобувати середню освіту та готуватися до навчання у вищих закладах. Завдяки ідеям свободи, взаємодопомоги, поваги до народу та родини, які утверджувалися у змісті виховання учнів, Василянські гімназії були осередками національної культури, рідної мови, формували сильних духом людей та свідомих патріотів.

Особливо доцільним на початку ХХ ст. у Галичині в умовах масового безробіття було створення примонастирських фахових навчальних закладів: учительських семінарій та промислових шкіл. Відкриття семінарій відбувалося за сприяння та за кошти українців, які прагнули для дітей відповідної освіти. Вступ до таких закладів проводився на конкурсній основі. Випускники шестикласних шкіл здавали при вступі українську та польську мови, математику, географію, а ті, хто вчився приватно – релігію, природознавство, історію. Навчання в учительських семінаріях сестер Василянок тривало чотири роки. Окрім загальнообов'язкових предметів, учні тут вивчали педагогіку та методики.

Монахині Василянського Чину дбали про зміцнення матеріальної бази навчання. Тому кожен навчально-виховний заклад під їхнім керівництвом вирізнявся добре вкомплектованою бібліотекою, що сприяло самоосвіті учнів, різнобічному вихованню та розвитку молодого покоління.

Особливо важливим було те, що малозабезпечені учні всіх семінарій сестер Василянок навчалися за кошти монастирів Василянського Чину. Це надавало можливість талановитій молоді навчатися рідною мовою. Учительські семінарії забезпечували ґрунтовну професійну освіту в галузі дошкільного виховання, давали глибокі знання з педагогіки, дитячої психології, методики виховання дошкільників, формували хороші практичні навички роботи з дітьми.

Щодо діяльності промислових шкіл, то тут до сестер Василянок, які керували у Львові кравецькою школою для дівчат, долучилися і сестри Службениці. Вони створили подібний навчальний заклад у Бориславі. Львівська та Бориславська фахові школи для дівчат забезпечували професійну освіту в галузі крою та шиття. Навчання у них тривало три роки. Практичні навички учні фахових шкіл сестер Василянок та сестер Службениць здобували на уроках крою, пошиття білизни, домоводства. Теоретичний курс доповнювали такі предмети: наука про господарство, костюмологія та основи декорації, товарознавство [2, с. 169].

Після закінчення школи та трирічної практики випускниці могли складати перед державною комісією іспит, що давав їм право відкривати власні майстерні. Таким чином, в

умовах безробіття в Галичині українці самі могли створювати робочі місця, що давало можливість забезпечувати власні сім'ї.

Отже, у першій третині ХХ ст. під керівництвом сестер Василянок та сестер Службниць функціонувало 16 навчальних закладів: 5 початкових шкіл, 3 гімназії, 3 ліцеї, 4 вчительських семінарії, 2 фахові школи. Вони давали можливість українській молоді навчатися рідною мовою, здобувати освіту, опанувати практичними вміннями та навичками у різних галузях виробництва, що безумовно допомагало їм вижити в умовах економічної кризи.

Активну участь у створенні навчально-виховних закладів для галицьких дітей брали й інші чернечі згромадження УГКЦ: сестри Службниці, сестри Пресвятої Родина та сестри святого Вікентія і Павла. Зокрема, їхня діяльність набула широкого розмаху у вихованні дітей дошкільного віку.

У справі підтримки та допомоги обдарованій українській молоді на початку ХХ ст. особливо важливою була і соціально-виховна діяльність Митрополита А. Шептицького, який щороку своїм коштом утримував двадцять бідних юнаків і двадцять дівчат, допомагаючи їм здобути найрізноманітнішу освіту.

Не були позбавлені уваги та підтримки А.Шептицького студенти вищих навчальних закладів. Малозабезпечені талановиті діти отримували стипендії Митрополита. Протягом 1936-1937 рр. товариство “Захист імені Митрополита Андрея Шептицького” фінансувало 13 стипендіатів, 10 із яких були галичанами і проживали у Львові та Коломиї. Протягом 1937-1938 рр. стипендії отримало 22 особи [3, арк. 54].

Одним з напрямів роботи А. Шептицького для обдарованої молоді було створення різноманітних навчальних, освітніх, виховних товариств, організацій, установ. Так, ще у 1885 р. він заснував інтелектуально-духовне товариство “Соцістас Гозіяна”, навколо якого гуртувалася обдарована молодь. Згодом, А. Шептицький став засновником Студитського наукового інституту, якому подарував велику бібліотеку. У 1919 р. він заснував богословський факультет при Духовній семінарії у Львові, який 1928 р. був реорганізований в Богословську академію з філософським та теологічним факультетами, 1923 р. створив Богословське наукове товариство, яке видавало часопис “Богословіє” та “Праці Богословського наукового товариства”, 1939 р. заснував Український католицький інститут Церковного з'єдинення ім. Митрополита Рутського.

А. Шептицький дбав не лише про добру освіту для галицької молоді, та її виховання, а й про оздоровлення. Купуючи землю в гірських повітах краю, він відкривав заклади на період літніх канікул. Діяли так звані “Вакаційні оселі”, “Літниця”, табори, де відпочивали та оздоровлювалися діти. А. Шептицький підбирав учителів, які навчали вихованців молитви, історії України, народних пісень. За кошти Митрополита в таких закладах утримувалися тисячі дітей.

Митрополит усвідомлював виховний вплив друкованого слова для молоді, тому сприяв видавництву щомісячного журналу “Наш приятель”, серії книг “Бібліотека нашого Приятеля”, “Цікаві оповідання” для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а також журналів “Поступ”, “Українське юнацтво” для старших школярів та студентів.

Отже, представники УГКЦ у кінці ХІХ – в першій половині ХХ ст. створювали навчально-виховні заклади, забезпечуючи дітям освіту від дошкільного віку до вступу у вищі навчальні установи. А це у свою чергу сприяло підвищенню культурно-освітнього рівня галичан. Допомагаючи обдарованій українській молоді матеріально, надаючи психологічну підтримку та духовну опіку в досить складній політичній та економічній ситуації в Галичині, представники чернецтва та духовенства УГКЦ намагалися посилити та зберегти в людей дух українства. Примонастирські школи, гімназії, семінарії виховували громадян, свідомих своєї національно-культурної місії і завдань християнського життя.

Освітньо-виховна та опікунська діяльність УГКЦ займає чільне місце в історії становлення національної системи освіти. Особливо актуальною вона є сьогодні, оскільки

педагогічний досвід чернечих чинів Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. міг би використовуватися у навчальному процесі освітніх закладів сучасної України.

1. Звіт дирекції семінарії учительської сестер Василянок в Станіславові за рік шкільний 1912/13. – Станіславів: Накладом монастиря сестер Василянок, 1913. – 55 с.
2. Коренець Д. Фахові школи // Рідна школа. – 1936. – № 11. – С. 168–169.
3. Листи Митрополита А. Шептицького // ЦДІАУ у м. Львові, ф. 362, оп. 1, спр. 417, арк. 54–57.
4. Мишишин І. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ- 30-і роки ХХ ст.). – Дис. ... канд. педагог. наук.: 13.00.01. – Тернопіль, 1999. – 229 с.
5. Учитель. – 1908. – Ч. II. – С. 175.
6. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність СС Василянок. – Львів, 1934. – 256 с.

*In the article the activity of educational establishments of the Ukrainian greec-catholic church is exposed, in which next to possibility to get education the Ukrainian young people had chances for development of the natural gifts.*

**Key words:** *Ukrainian greek-catholic church, religious organisations, socio-pedagogical activity, gift.*

**УДК 37.012:37.013.74**

**ББК 74в5**

**Володимир Костів**

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ**

*У статті здійснено аналіз сутності поняття “креативність” у сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній і педагогічній науках*

**Ключові слова:** *креативність, вітчизняна та зарубіжна психологічна і педагогічна наука.*

Дослідження проблеми творчості, обдарованості та креативності особистості має довготривалу історію у вітчизняній і зарубіжній психології та педагогії, проте до цього часу актуальним постає подальше проведення теоретичних і практичних досліджень цієї проблеми, особливо в контексті розвитку базової культури особистості.

Креативність (від лат. creature – творення) здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Серед інтелектуальних здібностей виділяється в особливий тип [17, с. 225]. Творчість – психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Як культурно-історичне явище, воно має і психологічний аспект – особистісний і процесуальний і припускає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [17, с. 520].

У зв'язку з дослідженням цієї проблеми зазначимо наукові доробки різних вчених: утвердження ідей особистісно-розвивального підходу (І. Бех, О. Бондаревська, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко, Н. Ничкало, Г. Яценко, Г. Балл, С. Логачевська, Г. Якиманська, ін.); розвиток положень зарубіжних (Дж. Гален, Дж. Гілфорд, К. Мартіндейл, Дж. Рензуллі, К. Тейлор, К. Текекс, Е. Торренс, Е. Фромм, ін.), радянських і вітчизняних дослідників із питань творчості, обдарованості та креативності особистості (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Клименко, С. Максименко, Л. Міщиха, В. Моляко, А. Морозов, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Д. Чернилевський, ін.); психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу для формування обдарованості, творчого розвитку їх креативних якостей (М. Вікуліна, Б. Гершунський, В. Докучаєва,

В. Жуков, О. Киричук, В. Киричук, О. Коберник, Г. Лебедева, В. Монахов, В. Радіонов, Ж. Тощенко, В. Ясвін, ін.).

Як зазначають автори Н. Алексєєв, С. Бернштейн, А. Лук, Я. Пономарьов, Н. Фролов, Е. Юдін, М. Ярошевський, дослідження креативності в зарубіжній і вітчизняній психології не стали достатньо результативними.

Узагальнюючи результати досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів, О. Лібін [9, 323] виділяє у відповідності з розроблюваною психологами диференціально-психологічною парадигмою такі рівні аналізу феномену креативності: К – конституціональний, ІД – індивідний, О – особистісний, ІІ – інтегративно-індивідуальний (табл. 1)

Таблиця 1

Диференціально-психологічний аналіз феномену креативності (за О. Лібіним)

Рівні аналізу	Базовий вектор	Опосередкований вектор	Результуючий вектор
	Індивідуальні змінні	Вивчення джерел детермінації змінних	Параметри креативності
К	Обдарованість як загальна природна передумова креативності	Вивчення обдарованих дітей	Успішність виконання тестів на креативність
ІД		Аналіз загальної здатності до творчості	Конвергентний і дивергентний стилі мислення
О	Талант як актуалізація спеціальних здібностей	Вивчення причин, що ускладнюють / полегшують формування таланту	Особистісні передумови (мотивація, комбінації властивостей тощо)
ІІ	Геніальність як унікальна форма самовираження й самореалізації	Аналіз характеристик творчого продукту	Стиль життя як форма творчості, що має соціальну, культурну значущість

Аналізуючи й узагальнюючи існуючі поняття й визначення креативності в зарубіжних дослідників, Р. Холлменн виділяє у цьому феномені здатність до *нового* (тут і нижче виділено нами – авт.) способу вирішення завдання чи проблеми [13, с. 34-35]: креативність є сплавом сприйняття, здійснених новим способом (К. Маккеллар), здатністю знаходити *нові* зв'язки (Л. Кюбі), виникнення *нових* відносин (К. Роджерс), появу *нових* творів (Г. Меррей), нахил здійснювати й дізнаватися *нововведень* (Х. Лассуель), діяльність розуму, що приводить до *нових* прозрінь (Ж. Жерар), трансформацію досвіду в *нову* організацію (Е. Тейлор), уяву *нових* констеляцій значень (Б. Гизелін).

Більшість дослідників роблять акцент у визначенні креативності на особливостях або якостях особистості. Так, Дж. Гілфорд вважає, що креативність і творчий потенціал можуть бути визначені як сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню. Якщо загалом аналізувати окремі визначення креативності та їх структурні компоненти, то більшість дослідників дотримується позицій таких зарубіжних авторів як Дж. Гауен, Дж. Гілфорд, П. Торренс, Е. Фромм.

Так Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри креативності: *оригінальність* – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; *семантична гнучкість* – здатність виділяти функцію об'єкту і запропонувати його нове використання; *образна адаптативна гнучкість* – здатність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості для використання; *семантична спонтанна гнучкість* – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Пізніше Дж. Гілфорд згадує шість параметрів креативності: здібність до виявлення й постановки проблем; здібність до генерування великого числа ідей; гнучкість – здібність до продукування різних ідей; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто здібність до аналізу й синтезу [14, с. 272]. Приклади показників

Дж. Гілфорда свідчать про те, що автор робить акцент на зв'язок як із інтелектом, так і особистістю.

За визначенням Е. Фромма, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід [1970]. До основних характеристик креативного мислення належать: продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблеми; гнучкість – здатність швидко змінювати способи дії, легко переходити від одного класу об'єктів до іншого; оригінальність – рідкісність, унікальність, незвичайність способу розв'язання певної проблеми.

Концентроване вираження зв'язку таланту з особливостями особистості отримало в концепції креативної активності особистості Д. Богоявленської [2], згідно з якою можна говорити про існування особливого симптомокомплексу (типу) властивостей, сприятливих для розвитку таланту. Такими, для прикладу, є прагнення вийти за межі нормативної активності, що відповідає конструкту „пошукової активності” та „пошуку відчужань”. Ці та інші дослідження дають змогу розглядати талановитість як змінну, пов'язану з особистісним рівнем в структурі індивідуальних властивостей [9].

Подальший розгляд природи креативності ґрунтується на аналізі основних експериментальних підходів до її вивчення. У найзагальнішому вигляді їх можна об'єднати в дві великі групи відповідно до спрямованості.

До першої групи можна віднести *дослідження загальнопсихологічної і концептуальної спрямованості* (С. Рубінштейн, 1941; К. Дункер, 1965; Д. Богоявленська, 1983; Я. Пономарьов, 1976; О. Тихомиров, 1969; ін.). Психологи цієї групи досліджували методологічні основи психології творчості, її закономірності й механізми творчої діяльності.

В якості психологічних механізмів творчості сучасна психологічна наука дотримується традицій різних історичних періодів: еманції (давньоіндійська філософія), мімесису (Платон), інтуїції (Р. Декарт, Б. Спіноза, А. Бергсон, ін.), інсайту (М. Вертгаймер, ін.), асоціації (Дж. Міль, ін.), потреби творчої самореалізації (А. Маслоу), бісоціації (А. Кестлер) тощо. На думку Я. Пономарьова, психологічний механізм творчості полягає в єдності першосигнального та другосигнального компонентів творчого процесу. Першими є прояви оригінального, інтуїтивного, безпосереднього, непередбачуваного, мимовільного, імпульсивного, неусвідомлюваного тощо, другими – прояви логічного, рефлексивного, моделювального, довільного, вмотивованого, усвідомлюваного, ін. [10, с. 10].

Згідно з положеннями В. Роменця, творчий момент полягає у сутнісному переході (трансдукції) з однієї системи (суб'єктивно-психічної) в іншу (матеріально-речову) за умови їхнього взаємного опору цій трансдукції – просто активного чи свідомо активного [16, с. 11].

Другу групу складають *експериментально-емпіричні дослідження творчості диференціально-психологічного типу*, зорієнтовані на виявлення й опис особистісних характеристик і здатностей до творчої діяльності.

У сучасній і зарубіжній психології творчості відносно наочно-процесуального рівня затвердилося уявлення про етапність творчого процесу (виникнення проблеми, інкубація, інтуїтивне вирішення, формалізація ідеї, верифікація). Його центральною ланкою вважається інтуїтивний етап (А. Брушлінський, А. Кестлер, А. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, Т. Рібо, Р. Уоллес, П. Якобсон, ін.).

Е. Торренс визначає креативність як виникнення чуттєвості до проблем, пов'язаних із недоліком знання, ідентифікацією труднощів, процесом виникнення припущень і формуванням гіпотез (1996).

Ведуться дослідження на соціально-психологічному й соціально-управлінському рівнях – детермінантах творчості й креативності (В. Карцев, Р. Піві, Б. Холлеран, П. Холлеран, В. Худаков, Ф. Ендрюс, М. Ярошевський, ін.).

Тривають суперечки учених, які відстоюють один із поглядів на креативність – як *новий продукт або результат* творчого мислення (К. Тейлор, В. Терехов, О. Тихомиров, ін.). В інших дослідженнях наголошується домінування творчого *процесу створення*



ня нового (Р. Арнгейм, А. Брушлінський, В. Моляко, В. Пушкін, Р. Уоллес, П. Якобсон, ін.).

Найяскравіше ця позиція виражається в працях Р. Арнгейма, який стверджує, що „про творчість вже не можна судити за тим об'єктом, який він виробляє... Креативність – це повне розгортання знань, дій і бажань” [12, с. 23].

Характеристики креативності пов'язані з комплексом психічних властивостей, що виявляються в певній продуктивній або професійній діяльності. Дж. Гілфорд, Л. Єрмолаєва-Томіна, А. Жук, Ю. Кулюткін, Б. Олмо, Я. Пономарьов, Е. Торренс та ін. виділяють різні здібності як елементи креативності. Основна здатність, на їх думку, виражається в можливості проектування й генерування ідеї.

Л. Єрмолаєва-Томіна виділяє такі основні відмінності між творчістю і креативністю: 1) творчість – процес, який може включатися в усі види діяльності і в той же час бути відсутнім у діяльності, що вимагає такого включення; креативність – особистісна якість, що базується на розвитку вищих психічних функцій, а творчість, як автоматизована навичка, включається в усі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту з середовищем; 2) творчі потенції закладені в мозку кожної людини (в органі, в якому триває творчість самої природи); спонтанні прояви творчих здібностей спостерігаються в обмеженого числа людей (не більше ніж у 5-7% від усієї популяції) і ґрунтуються на сприятливих природних задатках; креативність же, на 95% – це якість, яка формується за рахунок впливу соціального середовища, ціннісних орієнтацій, вимог, що пред'являються до людини; організації інформаційного потоку і цільової спрямованості усіх видів діяльності, починаючи з навчальної; 3) творчий процес базується на роботі несвідомого і підсвідомості (в останній для творчості існують найбільш сприятливі умови за рахунок урівноваження за силою і значущістю усіх збережених об'єктів і подій, зміщення тимчасових інтервалів, що не може відбуватися у свідомості), тому вирішення проблем, відкриття закономірностей, народження задуму найчастіше проходить на рівні підсвідомості; результати такої роботи приходять несподівано, у вигляді готового рішення, осяяння, інсайту; при формуванні креативності відбувається злиття свідомості і підсвідомості в деяку нову форму – надсвідомість, яка інтегрує в собі найбільш узагальнені механізми ходу творчого процесу в згорнутому виді, коли в самому акті сприйняття відбувається трансформація об'єкту в художній образ, відкриття закономірності чи вирішення проблеми; 4) процес творчості проходить у трьох основних фазах – підготовчій (пов'язана з контактом із середовищем і умінням бачити “необхідності”, “потрібне майбутнє”, ставити проблеми й теми, задаватися питаннями й висувати ідеї); пошукової (пов'язана з центральною розумовою переробкою і пошуком способу вирішення поставленої проблеми); сумлінній (пов'язана з втіленням знайденого рішення в конкретний продукт); креативність же проявляється в успішному здійсненні всіх трьох фаз – умінні самостійно бачити і ставити проблеми, знаходити рішення і творчо втілювати їх у конкретний продукт; 5) творчість може проявлятися тільки в одному виді діяльності, за наявності специфічних здібностей до неї; кожен вид творчості (науковий, організаторський, конструктивно-технічний, художній) має свій, специфічний об'єкт пошуку, процес і продукт; опанування творчих навичок у конкретній професії не дає змоги перенести їх на інші види діяльності; креативність же, як особистісна характеристика проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі види діяльності [7].

Загалом, можна зазначити, що терміном креативність у психологічних дослідженнях позначається комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуненню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх розв'язанню.

Отже, в порівнянні з ранніми дослідженнями, де креативність виступає як винятковий і унікальний феномен, у сучасних дослідженнях окреслюється тенденція розгляду креативності як процесу й комплексу інтелектуальних і особистісних особливостей

індивіда, властивих кожній людині. Це аргументує різні підходи до проблеми креативності: вона досліджується не тільки як креативний результат, до якого, природно, приходять не кожна особа (хоча це також проблематично, оскільки як результат виділяється об'єктивний соціально значущий новий результат, який досягається тільки вченими і творцями), але й як особливо значуща нова якість на основі рефлексії і суб'єктивної самооцінки [13, с. 37].

Таким чином, проведений аналіз поглядів різних дослідників на проблему креативності надав змогу з'ясувати, що *креативність* – це здатність до творчості, яка трактується досить широко, а з позиції особистісного підходу творчість визначається як специфічний процес, що призводить до створення нового, як структура, здатність, продукт, діяльність, а креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини; взаємопов'язаність цих понять зумовлює їх взаєморозвиток. Як зауважує В. Безчастнова, хоча і в креативності, і в творчості необхідно присутній момент новизни, але в креативності новизна стосується системи знань і цінностей самого суб'єкта, а в творчості – і деякої частини системи соціокультурних відносин, норм, цінностей, знань, способів дії [1, с. 386]. У зв'язку з цим у своєму дисертаційному дослідженні Л. Пузен навіть обґрунтовує положення про те, що поняття „творчість” є більш загальним, котре включає в собі і креативність, оскільки, крім суб'єктивних моментів, воно відображає ще й процес новизни, породжуваної суб'єктом діяльності [15].

У багатьох дослідженнях креативності акцент падає на виявлення психологічних креативних механізмів і творчого потенціалу, що є в кожній особистості, проте, в різних кількостях і якість. При цьому виникає проблема лише у відмінності їх за рівнем і ступенем розвитку і прояву. Такими креативними механізмами, за результатами досліджень учених, є: швидкість і варіативність – метафоричність, інтелектуальність – оригінальність, конвергентність – дивергентність, креативна свобода – регламентованість [9, с. 324-328]. Загальний висновок, зроблений дослідниками з цього приводу, звучить приблизно таким чином: на сучасному етапі вивчення феномену креативності продуктивніше, напевно, говорити про те, якими чинниками НЕ зумовлена ця особливість людської психіки, аніж про те, які закономірності покладені в її основі [9, с. 325].

Найближче до нашого розуміння креативності як особистісної інтегральної властивості є трактування цього соціального психолого-педагогічного феномену О. Морозовим. На його думку, необхідними умовами для прояву креативності, виходячи з логіки дослідження в сфері креативної педагогіки і психології, є наявність: а) творчої особистості; б) творчого процесу; в) творчого середовища. Тому креативність він поділяє на інтелектуальну й соціальну. *Інтелектуальна креативність* включає когнітивну сферу, яка, у свою чергу, складається з аналізу (абстракції) і синтезу (узагальнення). Здібності до аналізу й синтезу є складовими загального інтелекту (13, с. 96).

*Соціальна креативність*, у свою чергу, включає *креативність професійну*, одним із різновидів якої є *педагогічна креативність*. Педагогічна креативність складається з комунікативної і дидактичної. *Комунікативна креативність* спирається на діалог та імпровізацію. *Дидактична креативність* включає сприйнятливості до інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства. Метою дидактичної креативності є поєднання сприйнятливості до інтелектуальних цінностей зі здатністю до новаторства. Складові комунікативної і дидактичної креативності є *основою педагогічних здібностей*. Педагогічні здібності впливають на *здатність до педагогічної творчості*, яка, в свою чергу, розвиває *інтуїцію*. На стику інтуїції, здатності до педагогічної творчості і загального інтелекту народжуються *творчі звершення* [13, с. 96-97].

За визначенням О. Морозова, *креативність* як ціннісно-особистісна творча категорія, будучи невід'ємною стороною людської духовності й умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації і виражається не стільки різноманітним наявним в особи знань (як соціально закріплених стереотипів, виражених у правилах і законах), скільки *сприйнятливостю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати сталі стереотипи з метою створен-*

ня нового, отримання нетривіальних, несподіваних і незвичайних рішень життєвих проблем [13, с. 100].

Автор характеризує тривимірність креативної категоризації, що включає: 1) *креативний процес* як пошуково-операційну й комунікативно-співтворчу діяльність із метою креативного розвитку, регульовану її евристичним змістом, а також втілену ідею у верифікованому креативному результаті; 2) *творчий процес*, який актуалізується в креативному результаті, що є не лише створенням об'єктивно чи суб'єктивно нового продукту, нової речі як матеріальної цінності, нового результату в духовній сфері, а водночас і розвитком творчого потенціалу особистості; 3) *креативність як особистісну категорію*, яка включає потенційну, рефлексивну і актуалізовану креативність і реалізує динаміку її розвитку на основі самоактуалізації особистості в креативному процесі і результаті [13, с. 100–101].

У навчальному посібнику доктора психологічних наук В. Клименка [8] та багатьох його книгах із проблем психології творчості (1985, 1994, 1996, 1997, 2000 та ін.) подана авторська концепція механізму творчості, вводиться поняття креативна психічна система як механізм творчості, розглядається її генеза, протиставляються такі поняття як креативна система – трансляційна система у множині психічних систем [8, с. 103–132]. Серед психічних механізмів (морфогенезу ества, епістемогенезу, психогенезу, автогенезу, соціогенезу) автор виокремлює *креатіогенез*, роблячи висновок, що “зародження, зростання й визрівання креативної психічної системи, на відміну від конструювання, яке поєднує старе й відоме, – новий принцип дій творчої людини” [8, с. 131]. Вчений обґрунтовує окремі методики діагностики творчого процесу, безпосередньо пов'язані з виявленням креативності особистості [8, с. 224–283].

У тексті навчального посібника Л. Міщихи [11], присвяченому загальним аспектам психології творчості (характеризуються проблеми сутності творчості, її змісту, висвітлення її у філо- й онтогенезі, розкриваються стадії творчого процесу, структура та природа творчих здібностей, способи активізації творчого мислення й т. ін.), творчість і креативність здебільшого використовуються як слова-синоніми, в окремих випадках аналізуються ті ж самі якості, що відносяться до творчості, в інших – розглядаються як якості креативності [11, 106–170]. Проте заслугою авторського підходу в дослідженні проблем психології творчості є виділення окремих розділів, присвячених аналізу креативності як особистісної якості, середовища, процесу, результату і продукту креативної діяльності особистості.

В окремому розділі, присвяченому структурі креативності, креативність визначається нею як особистісна здатність до творчості [11, с. 106], характеризується креативна особистість, креативне середовище, креативний процес, креативний продукт [11, с. 115–136, 165–170], але тут же аналізуються поняття й терміни не як складові креативного, а творчого процесу [11, с. 131–149], паралельно аналізуються мислення і творчість, інтуїтивне мислення [11, с. 159–164], креативний продукт розглядається як результат творчого мислення, виділяються чотири рівні творчості такого продукту [11, с. 165–170]. У розділі “Креативні психологічні технології” заявлені окремі аспекти діагностики креативності індивіда, особистісної креативності, проте подаються описи методик В. Клименка стосовно механізмів творчості [11, с. 386], діагностуються такі особливості творчої особистості як складність, схильність до ризику (автор методики Є Тунік) [11, с. 386–392], в основному подаються методики, призначені для виміру не креативних, а мисленневих і творчих якостей особистості [11, с. 393–394, 396–402] і т. ін.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури надав змогу виділити такі основні параметри креативності: *оригінальність*, яка виявляється в здатності запропонувати новий задум для гри, сприйняття й мислення особистості в порівнянні зі стандартністю й поширеністю відповідей у тестах суб'єктами, котрі не вважаються креативними; *швидкість* (рос. “беглость”) – здатність швидко адаптуватися в складній ситуації, бистрота мисленневих поєднань і розрахунків; *гнучкість* – здатність запропонувати нове використання для відомого об'єкту; *варіативність* – уміння запропонувати різні ідеї в тій чи

іншій ситуації; *метафоричність* – здатність до метааналізу й побудована на метафорі оцінка дійсної ситуації; *дивергентність* – породження багатства рішень на основі однозначних даних у поєднанні з *конвергентністю* – виявленням єдиного вірного результату з багатьох можливих.

У традиційній психології й педагогіці креативність розглядається як особистісна категорія, і суперечки в основному ведуться з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), інтелектуальна активність (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), як інтегрована якість особистості (Я. Пономарьов, ін.).

У цьому аспекті необхідно зазначити, що позиція кожного ученого певною мірою завжди достатньо аргументована й заслуговує глибокого визнання. Проте в сучасній психологічній і педагогічній науці недостатньо визначити окремі якісні показники й основні рівні прояву креативності. Якщо креативність розуміється тільки через характеристику однієї з описаних позицій, то її проблематика надто збіднюється і розглядається однобічно, особливо це стосується психології особистості, творчий потенціал якої й загалом креативність потребує значно ширшого погляду. Ось чому сьогодні актуалізуються дослідження розвитку креативності як особистісної категорії в процесі креативного навчання й виховання.

Виходячи з цієї позиції, необхідний системний підхід до цього соціально-психологічного явища. Такий методологічний підхід вимагає розгляду всього процесуального комплексу креативності в цілісній структурі базової культури особистості: від початкового етапу в процесі пізнання основ науки й зародження нових ідей на основі суперечності (внутрішнього і зовнішнього) до отримання як особистісно, так і соціально значущого результату в зрілому періоді творчого розквіту особистості.

Дослідження науковців, здійснене за нашою концептуальною моделлю [4], ґрунтуючись на системно-синергетичному підході до аналізу креативної культури особистості старшокласника, розрізняє креативну і творчу культуру особистості як окремі її інтегральні властивості. В основі ціннісного самовизначення особи в процесі здійснення вчинкової діяльності лежить дихотомія (зіставлення) таких двох антиномій – новизни чи рутини (розв'язання проблемної ситуації, в яку потрапляє особа, по-новому, незвично, оригінальним чином або традиційно, шаблонно). Тобто, новизна є основою здійснення ціннісного відношення людини в кожній подібній проблемній ситуації, в якій домінантою постає послідовний ланцюжок розвитку конкретної креативної дії-ставлення особистості від потрапляння її в ситуацію вибору аж до її реалізації (через опосередкування таких елементів як потреби, норми, зразки креативної поведінки; ціннісні орієнтації, установки, рівень домагань і самооцінка, мотиваційно-смілова регуляція відповідного вибору). Ми розрізняємо десятки креативних якостей особистості, поєднаних у симіотомокомплексі *дискурсивності* (здібність, аналітичність, синтетичність, ірраціональність, асоціативність), *іррелевантності* (гнучкість, оригінальність, допитливість, побіжність, фантастичність), *нерегламентованості* (інтуїтивність, спонтанність, незаплановість, раптовість, мимовільність), *продуктивності* (компетентність, багатогранність, наполегливість, ретельність, організованість), *рефлексивності* (сенситивність, спостережливість, емпатійність, незалежність, адаптивність), обґрунтовуємо “пронизування” цих якостей креативної культури особистості на рівні трьох підсистем посередництвом дивергентної та конвергентної спрямованості її креативної поведінки під час розв'язання проблемної ситуації (здійснення окремої креативної вчинкової дії-ставлення особи).

Для творчої культури особистості (іншої окремої її інтегральної властивості) існує зовсім інша основа її ціннісного творчого самовизначення – здійснення вчинкової діяльності з точки зору дихотомії таких антиномій як *інтуїція* – *вершина прояву дару* (зіставлення інтуїтивного прояву дару та вершини (апогею, піку, кульмінації) прояву Божого дару, що є темою окремого дослідження (О. Микитин).

Таким чином, можна зробити *висновок*, що за столітній період дослідження проблем творчості й креативності особистості психологічною і педагогічною наукою нагромаджено

багатий емпіричний матеріал, що стосується аналізу структурних елементів цих інтегральних властивостей людини, виокремлено низку основних симптомокомплексів як інтелектуальної, так і творчої, і креативної культур особистості, розроблено низку дослідницьких методик для їх вияву. Проте, об'єктивно ми знаходимося зараз на початку другого етапу науково-дослідницького пошуку – розрізнення змісту елементів окремих інтегральних властивостей особистості як цілісних інтегративних соціально-психологічних систем інтелектуальної, креативної і творчої культур особистості, виявлення їх функціонального взаємозв'язку, появи комплексної діагностики як окремих інтегративних елементів цих культур, так і їх цілісного системного прояву. Також постає проблема створення загальнотеоретичної моделі інтелектуальної, творчої та креативної культур особистості, здатної інтегрувати результати досліджень різних напрямів філософії, психології й педагогіки.

1. Безчастнова В. К вопросу о степени научной разработанности понятия “креативность мышления” // Научные записки Института психологии имени Г.С. Костюка АПН Украины / За ред. С. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 31. – С. 383-393.

2. Богоявленская Д. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

3. Гнатко Н. Проблема креативности и явление подражания [Текст] / Н. Гнатко. – М., 1994. – 117 с.

4. Дослідження креативної культури особистості старшокласника [Текст] / За ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 2007. – 144 с.

5. Дружинин В. Психология общих способностей [Текст] / В. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

6. Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения [Текст] / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.

7. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества [Текст] / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.

8. Клименко В. Психология творчості. Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

9. Либин А. Феномен креативности // Либин А. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учебное пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2006. – С. 317–332.

10. Маноха І. Творчість, досліджена творцем // Роменець В. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – С. 6-16.

11. Міщиха Л. Психологія творчості. Навч. посібник. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 448 с.

12. Морозов А. Креативность преподавателя высшей школы / Монография. – М. Академический Проект, 2002. – 368 с.

13. Морозов А., Чернилевский Д. Креативна педагогіка и психология: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.

14. Основы психодиагностики / Под ред. А. Шмелева. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1996. – 448 с.

15. Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис. ... канд психол. наук / 19.00.01.– Омск, 2006. – 182 с.

16. Роменець В. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

17. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник.–Х.: Прапор, 2005.–640с.

*The article analyses the notion “creativity” in modern world and national psychological and pedagogical science.*

**Key words:** *creativity, modern world and national psychological and pedagogical science.*

УДК 371.1:376.54-057.874

ББК 74в2

Олена Ващук

### ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті на основі аналізу найвідоміших підходів до визначення сутності поняття “креативність”, оговорюється необхідність створення технології розвитку креативних здібностей як складової обдарованості у академічно обдарованих дітей.*

**Ключові слова:** *креативність, творчість, обдарованість, академічна обдарованість.*

*Постановка проблеми.* Сучасні тенденції розвитку освіти України спрямовані на виховання особистості, яка не тільки володітиме певним багажем знань, умінь, навичок та способів діяльності, а й умітиме виконувати свої обов'язки відповідно до наукових надбань, світових вимог і стандартів певної галузі. Тобто, основне завдання освіти – підготувати висококваліфікованого спеціаліста, здатного успішно реалізувати себе у житті та професії, мислити нестандартно, реагувати на нові запити суспільства, орієнтуватися в інформації, що швидко накопичується, в соціально-економічних умовах, що змінюються, і приймати рішення, виявляти творчий підхід при оцінці ситуацій і пошуку рішень. У зв'язку з цим значна увага науковців приділяється проблемам формування творчої особистості, зокрема дослідженню креативності як однієї із складових обдарованості.

Ефективність роботи школи, рівень креативності освіти залежать від підготовленості вчителя, його вміння працювати з обдарованими дітьми, розуміти сутність обдарованості, знати методики та технології розвитку певних видів обдарованості. Учитель повинен бути не тільки професійно компетентним, володіючи базовими знаннями з предмета, що викладає, а бути зорієнтованим на розвиток учня як особистості, суб'єкта власного життя. Крім того вчитель повинен мати адекватну наукову і профільну підготовку відповідно до типів обдарованості учнів, володіти теорією і методикою виховного процесу стосовно розвитку креативної особистості. Не менш важливою є спеціальна після вузівська підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями. Вітчизняні науковці (Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін.) здебільшого єдині у визнанні недосконалості системи підготовки педагогічних кадрів. За умов постійного зростання інформатизації суспільства, глобальних інтеграційних процесів у суспільстві, науці та освіті, теоретичні та практичні аспекти формування особистості педагога повинні змінюватися, удосконалюватися і сприяти формуванню креативності у професійній підготовці та перепідготовці вчителів.

Найбільш адаптивною, здатною пристосовуватися до умов зовнішнього середовища є академічно обдарована особистість. Крім того академічна обдарованість легко діагностується в процесі діяльності на основі аналізу академічних результатів, самооцінки, взаємооцінки, створення рейтингової шкали. О. Буров розробив систему діагностики академічної обдарованості [1, с. 7–8]. Важливим є той факт, що академічно обдаровані діти легко ідуть на контакт з вчителем, швидко сприймають алгоритми та методики роботи, запропоновані наставником, тобто при роботі з даною категорією дітей є широке поле можливостей впливати на їх розвиток, і в цьому є потенційна можливість отримати значно вищі результати прояву обдарованості.

На жаль, часто академічно обдарована особистість, маючи відмінні показники під час навчання у школі, вищому навчальному закладі, після отримання освіти не здатна адаптуватися у соціумі і не може реалізувати власні здібності в професії, суспільному, особистому житті тощо.

Тому доцільно піднімати питання про необхідність розробки методик розвитку креативної складової у академічно обдарованої дитини і сприяти формуванню готовності

вчителів до реалізації даних методик на практиці. Як наслідок, виникає питання, чи можливо за допомогою певних технологій допомогти академічно обдарованій особистості досягти більш значних успіхів?

*Мета статті* – проаналізувати взаємозв'язок академічної обдарованості та креативності як її компоненту.

*Аналіз наукових досліджень та публікацій.* Вивченню креативності присвячені дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених. Термін “креативність” як окрему дефініцію почали використовувати на заході у 60-тих роках минулого століття після появи праць Е. Торренса, Дж. Рензуллі, Дж. Гілфорда.

Серед російських учених проблему креативності підіймали М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський.

Процес формування креативності та творчості вивчають такі українські науковці: О. Антонова, М. Бойко, О. Буров, О. Вознюк, М. Віднічук, А. Волощук, Т. Гнедіна, І. Гордєєв, А. Давиденко, О. Дубасенюк, М. Месрович, О. Мергут, В. Моляко, О. Музика, Г. Пігоров, С. Сисоєва, С. Тетельбаум, Л. Шрагіна, М. Туров, П. Яковишин, Б. Яновський, О. Ярошинська та ін.

Сьогодні існують розбіжності у визначенні поняття “креативність”. Термін “креативність” походить від латинського create – творити. Раніше у вітчизняній літературі використовувався термін “творчі здібності”, який почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative).

У сучасному психологічному словнику креативність визначається як “творчі можливості (здібності) людини, які можуть бути виявленими в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі риси, продукти діяльності, процес їхнього створення” [2, с. 192].

Основоположниками теорії креативності вважають Дж. Гілфорда та П. Торренса. На думку П. Торренса, креативність охоплює підвищену чутливість до визначення проблем дефіциту або суперечностей знань, їх дисгармонії, неузгодженості, несумісності, розбіжності; фіксації даних проблем, до пошуку їх вирішень на підставі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [3, с. 171].

У російській мові, на думку І. Мілославського, термін “креативність” визначає творчу особистість “що не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово “творчий” (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, без результативну” [4].

Аналогічні думки підтримує О. Буров, що визначає креативність як виконання певної задачі, завдання, що орієнтоване на результат; креативність характеризується предметністю, цілеспрямованістю. А поняття творчості він розглядає як відкриття заради задоволення, без завдання, творчості заради творчості. До категорій, що супроводжують творчості належать духовність, етика, культура, що не завжди притаманно прагматичності креативної діяльності.

Вивчення креативності продовжується. І. Особов виокремлює два основні напрями наукового пошуку: 1) дослідження загальнопсихологічної та концептуальної спрямованості; 2) експериментально-емпіричні дослідження, орієнтовані на виявлення й опис особистісних характеристик і здібностей до творчості [5, с. 129].

Л. Дерев'яна креативність розглядає як основу (“креативне ядро”, що зумовлює творчу активність людини) для самоактуалізації та творчої самореалізації особистості у різних видах життєдіяльності. На її думку креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів, це передумова для будь-якої творчої діяльності, мотивована прагненням індивіда до самовираження і самоствердження [3, с. 170].

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Головною особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика, реально існує лише у розвитку, в динаміці [6, с. 64]. На думку О. Антонової обдарованість є комплексом задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дають змогу їй

досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видах діяльності) порівняно з іншими людьми. Тобто, обдарованість виступає динамічною інтеграцією різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

На сьогоднішній день серед науковців немає єдиної думки стосовно розуміння обдарованості, творчості, креативності. Існує два основні підходи: згідно з одним із них, виокремлюють творчу обдарованість (творче продуктивне мислення). Але більшість дослідників вважають, що не існує необхідності диференціації цього виду обдарованості, оскільки креативність є невід'ємним елементом всіх видів обдарованості, які не можуть існувати відособлено від творчого компоненту.

Найпопулярніша серед сучасних західних моделей обдарованості розроблена відомим американським спеціалістом у галузі вивчення обдарованих дітей Дж. Рензуллі, який запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній, але не обов'язково сягають виключно високого рівня), креативності і наполегливості (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. На думку Дж. Рензуллі, обдарованість – поняття відносне (вона або є, або її немає). Відносність обдарованості означає, що вона є результатом взаємодії певних характеристик у конкретній галузі інтересів чи, можливо, навіть у межах певної тематики.

Широко визнаною є “мультифакторна модель обдарованості” Ф. Монкса. Автор розділяє креативність та інтелект. Він пропонує дещо інші параметри: мотивацію, креативність та виключні здібності. Крім того, Ф. Монкс доповнює модель трикутником “сім'я – школа – однолітки”, акцентуючи цим увагу на аспекті розвитку обдарованості [7, с. 28].

Такий підхід обґрунтовує думку, що креативність є необхідним компонентом будь-якого прояву обдарованості, відмінності можуть проявлятися у ступені сформованості креативних здібностей.

В. Онацький вважає академічну обдарованість індивідуальним проявом обдарованості дитини. Дитину, чиї здібності та потенціал для навчальних досягнень значно вищі, ніж у її однолітків, дослідник називає академічно обдарованою. Він відмічає, що для такої дитини характерні стійка пізнавальна потреба, дослідницька активність у виконанні будь-яких завдань, здатність до аналізу і прогнозу. При цьому типі обдарованості на перший план виходять особливі здібності до навчання. Така дитина може блискуче засвоювати нові знання, тобто вчитися. Особливості її пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги) такі, що роблять навчання легким і прискореним. Академічно обдаровані діти мають дуже глибокі знання, вміють самостійно їх здобувати: самі читають складну наукову літературу, критично ставляться до досить серйозних джерел. Учні цього типу обдарованості точно й глибоко аналізують програмний та позапрограмний матеріал.

Важливим питанням є зв'язок між творчими здібностями і академічними досягненнями. Якщо сутність обдарованості звести до високих творчих здібностей, то в цьому випадку академічні досягнення не завжди будуть дуже помітними, й навпаки, дитина може мати значні успіхи у навчанні з основних шкільних предметів, але рівень творчих успіхів у неї буде не високий [8, с. 19].

Тому однією з найважливіших проблем у напрямку вивчення академічної обдарованості є необхідність створення технології формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими дітьми з метою сприяння розвитку креативної складової їх обдарованості, що значно покращить результативність навчально-виховної діяльності і допоможе цим дітям адаптуватися в самостійному житті.

О. Вознюк наголошує на необхідності залучення фундаментальних методологічних підходів до дослідження феномену обдарованості, вважає, що таке дослідження має реалізуватися на рівні загальнонаукової, філософської методології та на рівні конкретної наукової методології [9, с. 76]. На основі проведеного аналізу автор робить висновок, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується в процесі

розвитку підлітка: людина розвивається від стану обдарованості, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують емоційно-образне відображення дійсності, правопівкульний розвивальний потенціал людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Е. Хантів, Р. Стернберг). На його думку інтеграція право- і лівопівкульних функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Тобто дослідник розглядає обдарованість як правопівкульну сутність, яка формується на ґрунті людських здібностей і задатків, що розвитком трансформується у творчість [9, с. 80].

Важливими науковими категоріями є потенційне та актуальне. Обдарованість – потенційно можлива категорія, яка активізується як талант. Такий підхід до трактування обдарованості підтверджує думку, що за сприятливих умов подальшого розвитку академічно обдарована особистість зможе досягнути значно вищого рівня розвитку обдарованості.

В основі будь-якої обдарованості лежать інтелектуальні якості. О. Буров пропонує структуру успішного інтелекту, в якій виділяє такі складові:

- *академічний інтелект* (логіко-математичний, лінгвістичний, візуально-просторовий, кінестичний інтелект);

- *персональний інтелект*, що включає індивідуальний (самосвідомість, самоаналіз, самоадаптація), міжіндивідуальний (чутливість, дружелюбність, піклування, керівництво), соціальний (безпосередність, гумор, співчуття);

- *практичний інтелект*, основними складовими якого є компонентний (мета – пізнання, виконавча обробка, придбання знань), контекстний, або зовнішня здатність (здатність пристосовуватися до нового середовища, здатність вибору середовища, здатність перетворення середовища), емпіричний, або здатність до взаємодії (здатність впоратися з новою ситуацією, здатність обробки автоматичної інформації);

- *креативний інтелект*, що включає творче мислення (когнітивність), творче ставлення (відчуття), інноваційність.

Автор наголошує, що успішність особистості у реалізації інтелекту залежить від усіх складових. При недостатній сформованості та розвитку одного з компонентів, перерахованих у цій структурі, успішна самореалізація обдарованості індивіда неможлива.

А. Тейлор виокремлює п'ять рівнів здібностей до творчості [10, с. 120–121]:

1. *Рівень примітивної чи інтуїтивної експресії*. На цьому рівні творчість проявляється у найпростішому виявленні емоцій, почуттів, думок. Даний рівень здібностей властивий дітям та підліткам, що займаються мистецтвом заради власного задоволення.

2. *Академічний і науково-технічний рівень*. Люди, які знаходяться на цьому рівні креативності, мають глибокі знання з багатьох галузей, володіють методикою і прийомами засвоєння нових знань, мають досвід і вміння реалізувати власні ідеї, користуючись широким спектром методів і прийомів. Цей рівень характеризується поєднанням знань із творчою енергією.

3. *Винахідницький рівень*. Люди, що досягли цього рівня творчості, здатні експериментувати у межах своїх знань, використовуючи стандартні прийоми, загальновідомі факти, стійкі навички як вихідну точку для генерації нових ідей, здатні виходити за межі академічних традицій.

4. *Рівень інновацій*. На цьому рівні розвитку креативних здібностей особистості здатні пропонувати методи та ідеї, що якісно відрізняються від стандартних. Уявлення винахідницького рівня зберігаються лише на рівні субструктури, підсвідомого мислення, що керує цими креативними зусиллями.

5. *Рівень геніальності*. Генії знаходяться на рівні інтелектуального і творчого розвитку, яких не можна пояснити і досягти за допомогою свідомих зусиль; їх відкриття не можна трактувати лише як комбінацію ідей, що виникли на попередніх рівнях творчості.

А. Тейлор наголошує, що перші три рівні можуть бути досягнуті кожним за умови відповідної мотивації і наполегливої праці. Останні два рівні є менш досяжними, оскільки характерні для особливо обдарованих особистостей. Тобто, ми можемо зробити висновок, що академічно обдарована дитина за певних умов може досягнути результатів вищого порядку.

Найбільш вагомий вплив на розвиток креативних здібностей академічно обдарованої особистості має вчитель. В. Шаталов висуває такі педагогічні ідеї: всі діти талановиті, всі – без винятку! – здатні успішно оволодівати шкільною програмою; позиція вчителя: вчитель повинен допомогти учневі усвідомити себе особистістю, пробудити потребу в пізнанні себе, життя, світу [11, с. 223].

Якість роботи і креативність вчителя є одним із найважливіших чинників, що визначають рівень досягнень обдарованої дитини. О. Дубасенюк, проаналізувавши проблему виділення професійних і особистісних характеристик креативного вчителя, робить висновок, що ефективність роботи креативного вчителя зумовлена високими професійними й особистісними показниками, вміннями створювати у навчально-виховному процесі креативне середовище, організовувати креативно-діалогове навчання, впроваджувати інноваційні засоби, методи і прийоми навчання, що стимулюють розвиток творчого потенціалу обдарованого учня [12, с. 85].

*Висновки з і перспективи подальших розвідок*. Проведений аналіз літератури з проблеми формування готовності вчителів до розвитку креативності як компоненту обдарованості у академічно обдарованих дітей дає змогу зробити висновок, що академічно обдаровані особистості при сприятливій освітньо-виховній середовищі та застосуванні відповідних технологій, мотивації та наполегливій праці мають можливість досягнути значно вищих результатів у власному розвитку. Найважливішим чинником у розвитку обдарованості, зокрема креативних здібностей, є особистість вчителя, якість його роботи, здатність до прийняття креативних рішень. Тому існує необхідність у створенні технології формування готовності вчителів до розвитку інтелектуальних і креативних здібностей академічно обдарованих старшокласників.

1. Буров О. Критерії та модель академічної обдарованості [Текст] / О. Буров // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне: Матеріали круглого столу. – К., 2012. – С. 6–9.

2. Современный психологический словарь / Под. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб., 2007 – 490 с.

3. Дерев'яна Л. Креативність як складова професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів [Текст] / Л. Дерев'яна // Вісник Львів. ун-ту. Серія педаг.– 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С.168–174.

4. Креативність / Вільна енциклопедія. Вікіпедія [Електронний ресурс] // <http://uk.wikipedia.org>.

5. Особов І. Теоретичні аспекти дослідження креативності в науковій літературі [Текст] І. Особов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія педаг. – 2011. – № 13 (224). – Ч. І.

6. Антонова О. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія [Текст]. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

7. Русалов В. Биологические основы индивидуально-психологических различий [Текст]. – М.: Наука, 1979. – 352 с.

8. Басюк Н., Віртковський А., Москвіна Т. Обдарованість: її виявлення та розвиток [Текст] // Вісник ЖДУ. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 46. – С. 17–20

9. Вознюк О. Обдарованість, інтелект, креативність, творчість, навчальна діяльність у контексті закономірності розгортання освітнього маршруту [Текст] / О. Буров // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне: Матеріали круглого столу. – К., 2012. – С. 75–82.

10. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. [Текст] – СПб: Питер, 2005. – 336 с.

11. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти [Текст] – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2010. – 232 с.

12. Дубасенюк О. Професійні й особистісні характеристики креативного вчителя [Текст] / О. Дубасенюк // Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне: Матеріали круглого столу. – К., 2012. – С.83–92.

*In the article on the basis of the analysis of the most known approaches to defining the essence of the concept "creativity", the necessity of creating of a technology of the development of creative abilities as a part of giftedness of academic-gifted children is discussed.*

**Key words:** *creativity, creation, giftedness, academic giftedness.*

УДК 377. 35  
ББК 74.100.24

Любов Кравець

### РОЛЬ САМОКОНТРОЛЮ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутнього вчителя, зокрема, виявленню таких вагомих чинників, як контроль, самоконтроль, що впливають на формування особистості майбутнього педагога. Визначаються практичні завдання, важливі для вивчення рівня сформованості навичок самоконтролю у студентів.*

**Ключові слова:** *контроль, самоконтроль, рефлексія, професійна підготовка, майбутній педагог.*

*Постановка проблеми.* Уміння самостійно й творчо працювати – один із головних критеріїв, які характеризують готовність фахівця до професійної діяльності. Ефективним напрямком вдосконалення професійної підготовки студентів вищу є керований вплив на їхні зусилля, що сприяють формуванню особистості майбутнього педагога. Щоб стати справжнім суб'єктом навчальної діяльності, студенту необхідно набути вміння самостійно контролювати свій стан, вчинки тощо, тобто постійно здійснювати самоконтроль.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблема самоконтролю стала предметом досліджень багатьох сучасних зарубіжних та вітчизняних педагогів-науковців. Певні її аспекти розглянуто в працях Ю. Бабанського, О. Главацької, І. Зязюна, С. Карпенчук, К. Ушинського та ін. Однак обґрунтування та аналіз психолого-педагогічних передумов формування самоконтролю, їх систематизація та конкретизація потребують детальнішого розкриття.

*Формулювання мети.* Мета статті – визначити види самоконтролю та проаналізувати психолого-педагогічні умови й чинники його формування у майбутніх педагогів.

*Виклад основного матеріалу.* Самоконтроль – важливий компонент вольової саморегуляції людської поведінки, що виявляється в усвідомленні та оцінюванні особистістю своїх психічних станів і дій, в узгодженні їх відповідно до пред'явлених вимог та суспільно встановлених правил і норм поведінки людей [8, с. 312].

К. Ушинський висловив цінні міркування стосовно самоконтролю, які не втратили свого значення і в наш час. Говорячи про здатність управляти собою, вчений пов'язує самоконтроль переважно з волею людини [9, с. 187].

На думку Ю. Бабанського, самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків. Розвиток здібностей студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є одним із основних завдань сучасної вищої школи [1, с. 115].

Самоконтроль – усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Формування довільної саморегуляції дає можливість людині усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість одержання відомостей про дії і стани, що контролюються [5, с. 290].

Самоконтроль – свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, власних мотивів і спонукань на підставі виявлення відхилень у думках, почуттях, вчинках, діях від загальноприйнятих норм. До механізму самоконтролю належать: самоаналіз, самооцінка, самокритика й самообмеження – здатність відмовитися від бажаного, коли це зумовлюється зовнішньою потребою. Важливу роль у механізмі самоконтролю відіграє совість, особливо тоді, коли вчинок здійснюється без свідків [4, с. 109].

У багатогранній людській діяльності вивляються такі види самоконтролю, як ненавмисний (мимовільний) та навмисний (довільний). Мимовільний самоконтроль можна здійснювати в структурі сприйняття, і тоді він функціонуватиме автоматично. Його предметом є не діяльність загалом, певні мотиви, а її процесуальний складник. Довільний самоконтроль, який зумовлює спеціальна мета, здатний стабілізувати діяльність. Особистості, які свідомо прагнуть досягнути певної мети – здійснити окреслену програму, не відволікатися сторонніми справами, будуть спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої професійні й суспільні обов'язки.

Майбутній педагог повинен знати, що надмірні психічні навантаження можуть призвести його до душевного неспокою. Тому їх необхідно зменшувати власними зусиллями. Студентам потрібно дбати про здоров'я, про свою нервову систему, як дбає співак про свій голос, а піаніст – про руки. Потрібно лише мати установку на самовдосконалення, віру в можливість реалізації свого задуму і бажання отримувати задоволення від праці. Отже, керувати своїм психічним станом можна. Для цього майбутній учитель має змогу скористатися запропонованим арсеналом засобів із розвитку внутрішнього самоконтролю. Самоконтроль допоможе вміло послуговуватися власним психічним апаратом як інструментом виховного впливу. Йдеться про володіння комплексом прийомів, які дають змогу майбутньому педагогові глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у навчанні [7, с. 50].

Самоконтроль виконує функції стабілізації й реалізації програми дій у межах певної діяльності та коригування останньої згідно з її мотивами та мотивацією. Самоконтроль передбачає готовність особистості адекватно сприймати вимоги інших людей, реально оцінювати свою здатність успішно виконати заплановане. Він поєднує в собі уміння узгоджувати власну діяльність, поведінку з тими умовами, в яких живе людина, а також із внутрішніми здібностями, якими вона володіє. Самоконтроль вимагає готовності висувати вимоги до самого себе та уміння гальмувати ті прагнення, що суперечать зовнішнім обставинам і внутрішнім можливостям особистості. Майбутній педагог повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями, що сприяє успішній діяльності. Для цього важливо працювати над виробленням синтезу таких якостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність. До них насамперед належать: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, наявність волі, цілеспрямованості, самовладання, рішучості. Очевидно, що важливу роль у реалізації всіх цих якостей, що характеризують психологічну стійкість та готовність до професійної діяльності, відіграє самоконтроль.

Майбутньому педагогові важливо дотримуватися певних правил тактовної поведінки і вміти мисленнево аналізувати її. У професійному спілкуванні він своєю впевненістю, витримкою та спокоєм повинен не тільки впливати на його учасників, але й зважати на їхні інтереси, демонструючи зацікавленість у спільному розв'язанні проблем.

Самоконтроль дає можливість людині керувати своєю діяльністю та поведінкою, коригувати їх, контролювати здійснення намічених планів, утримуватися від небажаних дій. Він є добрим помічником тоді, коли ця форма саморегуляції стала звичною. Тому роль педагога полягає у формуванні в студентів відповідних звичок: систематичного контролю за своїм зовнішнім виглядом, поведінкою, вчинками, культурою мови тощо.

Важливим етапом нашого дослідження було визначення рівня сформованості у студентів самоконтролю. Встановлюючи досягнення студентів у їхній практичній діяльності за вказаним компонентом, ми спиралися на такий критерій, як конативна особистісна

спрямованість – здатність контролювати власну діяльність, не відволікатися, приймати правильні рішення. Застосовували також відповідну методику, яка передбачала аналіз виконаних студентами презентацій під час семінарських, практичних і лабораторних занять. При цьому виявлялось уміння студента здобувати інформацію про характер виконуваних операцій, усвідомлювати якість роботи, зіставляти одержані відомості про нормативи, задану характеристику очікуваних результатів й оцінювати ступінь їхньої відповідності реальним досягненням. Фіксували, як студент на основі цього оцінювання приймає рішення про продовження діяльності або внесення необхідних коректив.

Унаслідок спостереження за майбутніми педагогами ми отримали такі результати: 40,2 % студентів допускають численні помилки, не помічаючи і не виправляючи їх; 32,3 % не зауважують допущених ними помилок, однак здатні виправити їх за додатковими вказівками педагога; 18,5 % – допускають окремі огріхи й здатні їх виправити самостійно; 10,0% – заздалегідь планують свою діяльність так, щоб уникнути прогнозованих помилок.

Крім того, студентам для більш поглибленого вивчення сформованих у них навичок самоконтролю були запропоновані завдання, які відповідають певним образам “Я” (див. подану табл. 1).

Аналіз виконаних завдань засвідчив, що у 40,0 % виконавців майже відсутні уміння та навички самоконтролю. У них недостатньо сформована внутрішня психологічна готовність до виконання будь-якого виду діяльності, почуття відповідальності, розуміння, чому все необхідно виконувати якісно. 31,4 % студентів поверхнево аналізують свою діяльність, поведінку, власний внутрішній світ. Не вміють зіставляти того, що планували, з тим, що зроблено або могло бути виконано. Не вміють визначати причини успіхів та невдач. 18,5 % опитуваних загалом стежать за реалізацією запланованих завдань, уникають мимовільної зміни діяльності, досягають поставленої мети. І лише 10,1 % студентів свідомо ставлять перед собою мету, здійснюють заплановану програму діяльності. Їх не відволікають сторонні справи, і вони спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої навчальні та суспільні обов’язки.

Для того, щоб формувати самоконтроль у майбутніх педагогів, навчити їх свідомо осмислювати власне “Я”, належно ставитися до себе та інших, а також до своєї діяльності, контролювати її, здійснювати намічену програму, не відволікатися сторонніми справами, оцінювати правильність діяльності та її операційного складу, необхідно зважати на ряд чинників і вимог. Серед них особливо вагомими є:

1. Безпосереднє пізнання особистості, розвиток здатності адекватно сприймати й оцінювати себе.
2. Опосередковане включення особи в соціальну взаємодію.
3. Власне віддзеркалення “Я-образу”.
4. Поповнення переліку рефлексивних умінь.
5. Усвідомлення рівня власної професійної компетентності, у тому числі набутих у вищій школі знань, а також комунікативних, методичних і загальнопедагогічних умінь та навичок.
6. Аналіз ставлення до самого себе, виявлення відповідності ідеального та реального образів майбутнього педагога, актуалізація мотивів самопізнання студента.
7. Поліпшення якості самосприйняття, самоствавлення, самооцінки.

Для досягнення успішного результату ми передбачили створення специфічного середовища, що активізувало самоконтроль. При цьому брали до уваги зміст педагогічної освіти й інформаційне навантаження на студентів.

Під час розроблення практичних завдань, що їх виконували студенти, ми спиралися на ідею, згідно з якою формування самоконтролю є «поетапною» діяльністю, тобто у ній оволодіння кожним елементом стає необхідним підґрунтям для засвоєння наступного.

Поштовхом до розгортання дій самоконтролю було бажання студентів глибше пізнати себе, щоб у майбутньому повноцінно реалізуватися в практичній діяльності. Практична діяльність супроводжувалася різними станами, відчуттями. Спочатку вони були позитивними, що створювало відчуття задоволеності, успішності, результативності від власних дій.

Згодом саме недоліки, проблемні, конфліктні ситуації стали поштовхом до самоконтролю, і чим вагомніше та результативніше було прийняте у процесі рефлексування рішення, тим більшою мірою студент мав потребу звертатися до самоконтролю.

Таблиця 1

Практичні завдання для вивчення рівня сформованості навичок самоконтролю у студентів

Типи образів “Я”	Зміст завдань	Мета виконання завдань
“Я” – моральне “Я” – свідоме	Складіть самохарактеристику, опишіть свої внутрішні психологічні якості та потреби, визначте спонукальні чинники вибору професії; порівняйте образ “Я-реальне” з образом “Я-ідеальне”	Оцінити рівень осмислення студентами, своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, позицій у суспільстві
“Я” – емоційне	Розв’яжіть проблемно-ситуативні завдання, описуючи Ваш стан у різні моменти, й поясніть, чому Ви це відчуваєте в кожному з окреслених випадків: “Ти молодець! Роботу виконав на відмінно!”, “Виконуй те, що я тобі кажу!”, “Іди геть!”, “Який ти невихований!”, “Я не можу тобі допомогти, я поспішаю!”, “Для Тебе ця робота є заважкою”	Оцінити рівень емоційної культури: відчуття успіху, впевненості у здатності до професійної діяльності, оптимізму, віру в свої сили, можливості, почуття гумору.
“Я” – поведінкове	Дайте відповіді на запитання анкети: “Як Ви контролюєте себе?” у ситуаціях: а) коли Вас образили; б) коли на Вас підвищили голос у присутності Ваших учнів; в) перед іспитом; г) коли Вас штовхнули в громадському транспорті тощо. Складіть комплекс правил поведінки педагога у школі. Із зазначених характеристик особистісних якостей виберіть найбільш значущі для педагогічної діяльності: вдумливість, діловитість, майстерність, тямущість, швидкість, зібраність, точність, працьовитість, захопленість, посидючість, акуратність та ін.	Оцінити здатність контролювати свої дії, вчинки, дотримуватись правил поведінки, задумуватись над тим, що їх порушення шкодить іншим людям
“Я” – функціональне (“Я” – студент, “Я” – майбутній педагог)	Опишіть, які уміння само- і взаємоконтролю Ви виявляєте в ролі студента та майбутнього педагога. З’ясуйте, чи вмієте Ви планувати діяльність; чи є Ви організованими; чи завжди досягаєте поставленої мети; чи вмієте зосереджувати увагу на головних аспектах діяльності; що відволікає Вас під час діяльності; що у Вас перемагає найчастіше: “хочу” чи “потрібно”; яку установку Ви дасте собі перед початком відповідальної справи	Оцінити рівень усвідомлення студентом правильності виконаної діяльності, здатності здійснювати її на професійному рівні

Заслужує на увагу механізм ціннісно-сислового самовизначення майбутнього педагога. Роботу здійснювали завдяки створенню проектів та проведенню методичних семінарів, у процесі яких обговорювали різні погляди на виховання особистості, що давало можливість співвідносити власні цінності й цінності одногрупників, аналізувати власну професійну придатність. При цьому ми прагнули показати студентам, що негативна «Я-концепція» педагога впливає на його стиль спілкування, викликає прояви агресії, надмірної суворості, навіть репресивності стосовно до інших, відчуття дискомфорту, невпевненості у собі – все це відбувається через низьку самооцінку, самоконтроль. Саме тому особливу увагу слід приділяти умінню здійснювати контроль, самоконтроль.

*Висновки.* Узагальнення результатів дослідження дало змогу визначити, що важливим складником професійної підготовки майбутнього учителя є формування умінь здійснювати

самоконтроль усіх видів діяльності. Щоб стати справжнім суб'єктом навчальної діяльності, студенту необхідно набути вміння самостійно контролювати свій стан, вчинки тощо, тобто постійно здійснювати самоконтроль. Можна стверджувати, що ефективним напрямком вдосконалення професійної підготовки студентів вищого навчального закладу є керований вплив на їхні зусилля, що сприяють формуванню особистості майбутнього педагога.

Перспективою дослідження є подальша розробка технології формування самоконтролю у майбутніх педагогів.

1. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 256 с.

2. Боришевський М. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Боришевський. – К.: ІПАПН України, 1993. – 23 с.

3. Выготский Л. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 380 с.

4. Главацька О. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / О. Главацька. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.

5. Карпенчук С. Теорія і методика виховання : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Карпенчук. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.

6. Мудрик А. Учитель: мастерство и вдохновение / А. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

7. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа. – 349 с.

8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

9. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / К Ушинський. Теоретичні проблеми виховання і освіти. – К.: Вища школа, 1983. – Т. 1. – 187 с.

*The article is devoted to the problem of practical training of the future teacher. The attention is paid to the essential factors such as control, self-control which have impact on the future teacher forming. Practical tasks for analysis of the self-control skills level of the students are presented.*

**Key words:** control, self-control, reflection, professional training, the future teacher.

УДК 371.13:372

ББК 74р

Надія Лазарович

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

*У статті проаналізовано стан проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми. Обґрунтовано важливість розвитку творчої особистості студента, оволодіння загальними навичками управління креативним процесом в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** обдарованість, творча особистість, здібності, студенти, дошкільний вік, спецкурс.

В умовах реорганізації освіти в Україні і створення національної системи виховання особистості, підготовка фахівців дошкільної галузі набуває нового змісту і спрямованості як на середньому спеціальному, так і на рівні вищої педагогічної освіти. Перш за все, це пояснюється тим, що період дошкільництва визнано самодостатнім на шляху розвитку особистості. Рівень професіоналізму педагога, його гуманістично-творчий потенціал, технологічний інструментарій, яким він користується, визначають ефективність особистісно-розвиваючого середовища навколо дитини.

Сучасна особистісно-орієнтована освітня парадигма потребує особливого рівня професійності педагога та вирізняється умінням вивчати потенціал окремої дитини і, моделюючи освітнє середовище для групи дітей, створювати умови для індивідуального розвитку. Вітчизняний та зарубіжний науково-практичний досвід свідчить про те, що

виявлення та розвиток ознак обдарованості людини у тій чи іншій сферах (інтелектуальній, соціальній, художньо-естетичній, комунікативній, спортивних досягнень та ін.) варто розпочинати саме в період дошкільля (О. Белова, О. Дяченко, І. Іщенко, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Науменко, Є. Торшилова та ін.) [4]. Психологічне супроводження та педагогічна підтримка дитини дошкільного віку з ознаками обдарованості, яка виховується в сім'ї чи у навчальному закладі масового типу визначають сьогодні вагомий додаток до професіограми фахівця галузі дошкільної освіти, випускника середньо-професійного чи вищого навчального педагогічного закладу. Аналіз практики дошкільної освіти та практики професійної підготовки фахівця дають підстави для висновку, що реалізація програми "Обдаровані діти" гальмується внаслідок недостатньої компетентності педагогів щодо проблеми обдарованості. Отож, *актуальність статті* вбачаємо в проблемі удосконалення підготовки фахівців галузі дошкільної освіти до рівня, який надасть їм можливість професійно діяти під час виявлення та подальшого розвитку обдарованої дитини.

Необхідну підготовку у площині феномену обдарованості студенти отримують на всіх рівнях професійної освіти дошкільної галузі: педагогічне училище чи коледж, вищий навчальний заклад, післядипломна освіта. Шляхи удосконалення професійності студентів містяться у курсах психолого-педагогічних дисциплін, які викладаються у навчальних освітніх закладах.

*Метою цієї статті* є аналіз професійно-дисциплінарного забезпечення студентів спеціальності "дошкільне виховання" щодо розвитку у них творчих здібностей і застосування їх у роботі з обдарованими дітьми.

Відомо, що якнайповніше розкриття здібностей людини можливе лише в суспільно значущій діяльності. Важливо, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалося не тільки ззовні (суспільством), але й внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у цій діяльності набуває характеру самореалізації. Це й послугувало причиною впровадження предмету курсу "Психологія творчості". Курс розрахований на студентів 4 рівня акредитації, які здобувають звання "Магістра дошкільної педагогіки і психології". Загальний обсяг дисципліни 41 година, з яких – 10 годин аудиторних, 30 – самостійної науково-дослідної роботи студентів, спрямованої на творче розв'язання навчально-виховних завдань, написання рефератів і доповідей.

Творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, нових більш прогресивних форм управління, виховання і т. ін. [5].

Отож, одним із пріоритетних напрямів у роботі зі студенською молоддю є формування творчої особистості, виховання всебічно розвинутої людини, яка здатна створювати якісно нові рівні матеріальної та духовної культури, тобто творити. Саме перетворююча діяльність є необхідною умовою розвитку творчих здібностей. Творчість є вищою формою активності та самостійної діяльності людини в суспільстві. Вона містить елемент нового, передбачає оригінальну і продуктивну діяльність, здатність до розв'язання проблемних ситуацій, продуктивну уяву в поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату [5].

Зокрема, в розділі "Технології формування творчої особистості" розглядається сутність та специфіка творчої діяльності, механізми організації її педагогом на занятті. Головне завдання педагога полягає у формуванні мотивів, що дають змогу прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною діяльністю. Успішне навчання та формування творчої особистості залежить від сформованості трьох складових інтелектуальної діяльності: високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів, організованості й цілеспрямованості пізнавальних процесів високого рівня активного мислення [5]. Цього можна досягнути за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексій. Тобто, матеріал цього розділу дає можливість студенту самому оволодіти моделлю продуктивного пізнання і впровадити її в свою педагогічну діяльність.

Аналіз чинних навчально-методичних програм виховання дітей дошкільного віку ("Дитина", "Малятко", "Дитина в дошкільні роки" тощо) показав, що вихователів



дошкільного навчального закладу потрібні особливі уміння, які допоможуть уникнути можливих суперечностей між стилем, змістом і методами спілкування, придатними для всіх дітей групи та їх неординарністю стосовно обдарованої дитини. Серед них уміння:

- розпізнати ознаки та прояви обдарованості у процесі спілкування з дитиною, спостережень за нею та за наслідками її інтелектуальної продуктивної діяльності (навчальної та творчої: зображувальної, акторської, комунікативної та ін.);
- за допомогою спостереження, анкетування, бесід, ознайомлення з сімейними архівами тощовивчати сім'ю, її можливості у психолого-педагогічній підтримці обдарованої дитини;
- користуватись сучасними діагностичними методами, вивчати результати тестування, визначати тип обдарованості;
- моделювати індивідуальні програми подальшого розвитку для дітей, які виявляють ознаки певного типу обдарованості [4].

Чимало можливостей містять організація науково-дослідної роботи студентів та самоосвіта. Але всі названі шляхи не забезпечуватимуть цілісної, системної підготовки фахівця. Це пояснюється нестачею інформації щодо проблеми обдарованості та недовершеністю навчальних планів. У фаховій підготовці сьогодні багато залежить від тієї частини навчальних планів, яка є змінною, тобто від спецкурсів. Особливо тих, які ґрунтуються на власному теоретичному та експериментально-практичному доробку викладачів. З цією метою на базі кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інститут Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника був розроблений спецкурс "Особливості роботи з обдарованими дітьми". Впровадження цього спецкурсу надало можливість студентам отримати необхідну цільову підготовку стосовно визначення типу обдарованості, розробки діагностичних методик та розвиваючих програм спілкування з дітьми, методичних рекомендацій для батьків та вчителів початкової школи. У теоретичній частині намагалися визначити власну позицію стосовно тих питань, які сучасною психолого-педагогічною наукою вирішуються альтернативно (визначення обдарованості, класифікація типів обдарованості, визначення вікових обмежень у проявах та діагностиці обдарованості; розв'язання проблеми змісту, стилю, форм і методів спілкування з обдарованими дітьми, які перебувають у групі однолітків масового дошкільного закладу).

Перша тема "Обдарованість як соціально-психологічна проблема" передбачає визначення проблеми, ознайомлення студентів з історико-педагогічною спадщиною. Важливо розкрити суперечливість поглядів та концепцій, які завжди існували та існують навколо феномена обдарованості. Розглядання другої теми "Психофізіологічні основи та структура обдарованості" потребує уточнення суттєвих наукових понять, окреслення концептуальної моделі обдарованості, формування понять про принципи діагностування. У третій темі "Класифікація типів обдарованості" важливо сприяти розумінню студентами взаємозв'язку між інтелектуальною (загальною) обдарованістю та різними типами спеціальної, розкрити своєрідність проявів обдарованості різних типів у дошкільному віці. Четверта тема "Становлення особистості обдарованої дитини" передбачає аналіз наявної науково-методичної інформації, поглиблення знань студентів про типи обдарованості, ознайомлення з особливостями їх діагностики та принципом розробки індивідуальних програм подальшого розвитку.

Впроваджуючи власні дисертаційні дослідження в практику підготовки фахівця, включили до змісту цієї теми такі аспекти: особистісні та вікові особливості розвитку обдарованих дітей (Ю. Гільбух, О. Дьяченко, Я. Пономарьов, М. Шевченко); методи забезпечення розвитку здібностей у різних видах діяльності (О. Губенко, О. Кульчицька, В. Рибалка, І. Снітко); специфіка роботи нових типів шкіл – центрів різнобічного спрямування (В. Алфімов, М. Босенко, В. Ільченко, Г. Коломієць, В. Паламарчук); методи підтримки та психологічної корекції розвитку обдарованих дітей (І. Зверєва, С. Сисоєва, А. Фурман); підготовка педагогічних кадрів до роботи в закладах освіти різного типу (В. Моляко); методичні й дидактичні аспекти розвитку обдарованості (І. Волощук, О. Дусавицький, В. Клименко, О. Савченко, В. Тесленко); формування обдарованої особистості в системі виховної роботи (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Іванов, В. Кузь, Г. Підкурманна, Т. Сущенко та ін.).

У п'ятій темі варто звернути увагу на єдність когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини, на необхідність знайти правильну позицію у стосунках "Діти – Обдарована дитина – Вихователь". Доцільно передбачити як теоретичні заняття (лекція, лекція-діалог, дискусія, "круглий стіл"), так і самостійну практичну діяльність студентів. Позитивні наслідки має запровадження системи творчих завдань (теоретичних, методичних та практичних). Вони передбачають підготовку рефератів, розробку та проведення дискусій; завдання методичного плану спрямовані на організацію програм та методик діагностики обдарованості. Зміст творчих завдань практичного характеру визначається креативністю студента (самооцінка, актуалізація власних здібностей). Під час опрацювання спецкурсу студенти вивчають рекомендовану літературу (конспектують, складають бібліографію з анотацією, створюють діагностичні методики), усвідомлюють принципи розробки діагностичних та розвиваючих технологій і починають відчувати себе більш самодостатніми як фахівці. Спецкурс розрахований на 72 години (один кредит), з них 48 год. – на самостійну роботу, 24 – аудиторну роботу (16 год. лекційних, 8 год. – практичних занять).

Вивчення спецкурсу завершується заліком (захист наукової роботи щодо розв'язання проблеми обдарованості у дошкільних закладах масового типу, або проведення студентами науково-практичних конференцій). Наукова робота містить теоретичний огляд проблеми, самостійно розроблену діагностуючу методику, програму індивідуального розвитку з аналізом її апробації, методичні рекомендації батькам і вчителю. Спецкурс може бути адаптований до будь-якого рівня освітнього закладу (безперервної підготовки педагогічних кадрів).

Отже, впровадження спеціально-розробленого курсу дисциплін об'єднаних спільною навчальною метою уможливило психологічну, педагогічну, методичну компетентність студентів з проблем феномену обдарованості її структури та розвитку. А також, у процесі навчання вирішуються завдання – формування засад творчості особистості студента, активізація та розвиток креативних можливостей та творчого потенціалу, оволодіння загальними навичками управління креативним процесом та міжособистісною творчою взаємодією.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу "Дошкільне виховання", 1999. – 59 с.
2. Бех І. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К., 2003. – 278 с.
3. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
4. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово: ПНВЗ "Галицька академія", 2009. – 220 с.
5. Моляко В. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Максименка. – К., Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – 296 с.

*The paper analyzed the problem of future teachers of pre-school education to work with gifted children. Proved the importance of the creative personality assessments student mastery of general management skills of creative process in future careers.*

**Key words:** talent, creative personality, abilities, students, preschool age, a special course.

**УДК 37.026:811.162.1**  
**ББК 74.580**

**Олександра Лисенко**

### **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ФОРМУВАННІ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ**

Стаття присвячена проблемі виховання у мовця загальнолюдських ціннісних орієнтацій, що набуває сьогодні особливої актуальності, оскільки культура мовлення всього

нашого суспільства і культура мовлення студентів зокрема – це чи не найяскравіший показник стану їх моральності, духовності, культури взагалі.

**Ключові слова:** комунікація, мовний етикет, студентський сленг, ціннісні орієнтації.

Сьогодні надзвичайно актуальним є вивчення проблем ціннісних орієнтацій української молоді в європейському контексті з метою виявлення реальної картини всього, що відбувається з сучасною молоддю. Адже не секрет, що пройшли внутрішні трансформації українського суспільства, які спричинили суттєву зміну цінностей і відповідно ціннісних орієнтацій (змінилися стосунки між людьми: відчутні озлоблення, користоловство, низька культура, байдужість, зневажання честі, совісті, зростання корумпованості, злочинності). Ці процеси не минули й молодь, адже саме молодь є тим елементом, для якого найбільш складно у невизначеності формувати свою власну систему цінностей.

Для різних категорій молоді існують свої уявлення про авторитети, норми поведінки, пріоритети. Особливо це помітно у ставленні молоді до мови свого народу, яка є універсальним засобом вираження внутрішнього світу індивіда, складовою загальнолюдських цінностей. Адже сьогодні доведено, що чим досконаліше особа володіє мовою, тим виразніше постає перед людьми як особистість [1, с. 34].

Яким же є мовлення сучасного середньостатистичного студента? Більша частина студентів володіє навичками культури мовлення. Але все ж сьогодні під час занять можна почути від студентів: *Повторіть ще раз! (або Шо-шо?)* замість: *Повторіть, будь ласка, ще раз! А як зауваження однокласникові звучить: Кудя прьош?* замість *Зачекай, будь ласка, я тебе зараз пропуцу*. Студенти часто використовують не лише сленгові слова, а й жаргонну і, що взагалі неприпустимо для майбутнього випускника ВНЗ, – обстенну (позанормативну) лексику, яку польські мовознавці називають *бридкою*. Мабуть, ніхто не буде заперечувати, що через низьку культуру усного мовлення виявляються виразні ознаки бездуховності.

Мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, перекласти його з української мови на російську чи навпаки чомусь перестали сприйматись як недолік. Культура мовлення всього нашого суспільства і культура мовлення студентів зокрема – це чи не найяскравіший показник стану їх моральності, духовності, культури взагалі. Словесний бруд, що заповнив їхнє мовлення, мовленнєвий примітивізм, вульгарщина – тривожні симптоми духовного нездоров'я народу (молоді з майбутньою вищою освітою зокрема). Спливають часи, а сленгова мовотворчість студентів не згасає. Вона лише дещо видозмінюється в лексичі, семантиці, оновлюється разом із науково-технічним прогресом чи духовним регресом.

Мовлення деяких студентів у позааудиторному студентському, ширше – молодіжному середовищі дещо відрізняється від їх же мовлення в аудиторіях. Розмовляючи між собою, студенти часто використовують сленгізми, напр.: *парнокопитні* – 'студенти зооінженерного факультету'; *бензопила* – 'скальпель'; *соковижмалка, тертушка, овоццеззка* – 'факультет плодоовочівництва'; *гнать бсса* – 'говорити нісенітницю'; *рвати когті, набирати обороти* – 'переходити швидко з генетики на анатомію'; *здати на шару* – 'легко скласти іспит'; *роздаввити сливу* – 'випити горілки'; *рубати хвости* – 'відмовити в чомусь'; *ганяти пошти* – 'поводити себе з викликом'; *запороть бочину* – 'зіпсувати якусь ситуацію'; *пробити на ушняк* – 'задуматися'; *розслабить булки* – 'відпочити'; *торба з анатомії* – 'важка незрозуміла тема'.

Поширення сленгу серед молоді самі студенти пояснюють тим, що саме мова арго допомагає їм яскравіше висловити свій емоційно-експресивний стан, напр.: про дівчину, яка подобається, говорять: "Он пішла *Анабель*"; про прихід нежданого гостя – *прітонал, нарисовался*; про довгий шлях (від корпусу № 1 до корпусу № 12), який потрібно подолати за перерву між парами (15 хвилин) – *тернистий путь, дорога смерті*; про помилку, допущену кимось – *заліпуха, гонсво, бред*.

Лексика студентів особливо в останні роки тяжіє до активізації "знижених" лексичних засобів, які отримали можливість без обмежень сполучатися з усіма стилістичними опонентами: молодіжним, злочинним жаргонами, жаргоном музикантів, комерсантів, комп'ютерним жаргоном (*шухер, западло, тусовка*). Але чи завжди це можна пояснити тим, що жаргонізм виступають як засіб експресивної номінації професійних денотатів? Взаємопроник-

нення сленгу різних арготичних груп, особливо кримінальної, у студентську, мабуть, можна пояснити і посиленням криміногенної ситуації, надмірною романтизацією деякими студентами життя кримінального світу. Тому робота над культурою мовлення сучасного студента – це і велика виховна робота з молоддю людиною, якій потрібно прийняти духовну істину – "культура мовлення – не інтелігентська забаганка, а життєва необхідність для народу".

А майбутній випускник вищого навчального закладу – людина, яка відповідатиме не лише за якісне виконання роботи, а й за духовний мікроклімат колективу, який тримається на спілкуванні за допомогою слова. Тому мова кожного має бути змістовною, правильною і чистою (літературною); точною, логічною, багатого, доречною, виразною і образною. Використовувати жаргонні, нецензурні, грубі слова майбутній керівник не має права.

Студенти мають оволодіти правилами поведінки, вивчити формули мовного етикету, пам'ятати, що необхідною й важливою складовою частиною спілкування є ситуації "ввічливого контакту" між комунікантами, зокрема, ситуації вітання, знайомства, прощання, подяки, вибачення, поздоровлення, а ці ситуації найбільш частотні, що підтверджує укладений список із 1200 слів, отриманих шляхом статистичного вивчення спонтанного мовлення студентів, записаного на магнітофон.

Мовленнєвий етикет студентів, як етикет взагалі, не існує поза часом і простором. Це етикет конкретного суспільства чи його прошарку, зокрема студентів, на історичному етапі розвитку цього суспільства.

Основи культури спілкування кожної людини закладаються в сім'ї, школі. Але, очевидно, і в школі, а головне, в сімейному оточенні діти часто не чули від однолітків і батьків ввічливих слів. Мабуть, спілкування в деяких сім'ях обмежувалося лише наказовими формами і у вигляді не лише літературних виразів.

Навчаючи і виховуючи студентів, кожен викладач своїм прикладом має стверджувати, що мовна культура кожної людини, і студентів зокрема, має стати їх надійною опорою у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів.

Сьогодні перед викладачами ВНЗ стоїть завдання, щоб кожен студент оволодів і засобами комунікативної професійної компетентності (комунікативна компетентність – це, на думку дослідників [3, с. 56], володіння засобами мовної комунікації і професійна компетенція як інформаційна складова). Комунікативну компетенцію визначають як творчу здатність людини послуговуватися інвентарем мовних засобів (висловами, дискурсами тощо). Така здатність базується на знаннях людини та її готовності до їх адекватного, доречного використання [4].

Головною метою мовної освіти майбутніх спеціалістів-нефілологів є формування комунікативної компетенції, високого рівня мовної культури професійного спрямування шляхом ознайомлення з термінологічними та фразеологічними особливостями мови обраного фаху, складання та оформлення професійних текстів і документів, редагування і переклад текстів офіційно-ділового й професійного спрямування, ознайомлення з основними засадами ділової комунікації (особливостями, основами культури професійного мовлення, етикету) тощо. Від цього залежатиме формування всіх інших компетенцій, необхідних для успішного функціонування майбутнього спеціаліста у суспільному житті. Заняття з професійної мовної підготовки, на думку дослідників [2], – це той терен, де молодь опановує способи оперування мовою як знаряддям досягнення успіху в професійній сфері, а це, безперечно, не залишить студентів байдужими до таких занять і до такого предмета. На заняттях бажано використовувати різноманітні комунікативні вправи і завдання, етюди, соціально-рольові ігри для парної, групової, колективної взаємодії. Увесь навчальний матеріал потрібно поєднати "наскрізним сюжетом": ділові взаємовідносини у виробничому колективі. Кожне заняття – це один із етапів типізованих стосунків ("Прийом на роботу", "Перший день у колективі", "Нарада", "Доповідь", "Прийом відвідувачів"). Студенти на таких заняттях-іграх будуть учасниками виробничого колективу, що викликати у них жвавий інтерес, допомагатиме їм сформувати професійно важливі мовленнєві вміння, навчитися добирати "потрібні" слова для налагодження доброзичливих стосунків у колективі.

Підвищенню рівня культури професійного мовлення студентів сприяє збагачення їх активного ділового словника. Зазначимо, що найдоцільніше використовувати для цього тексти офіційно-ділового стилю, вправи, завдання, побудовані на матеріалі професійного спрямування (таким є навчальний посібник Т. Гриценко, написаний для студентів аграрних ВНЗ ("Українська мова й культура мовлення" – К., 2005), ). Доцільним є використання ефективного прийому "периферійного зору" (Н. Бондаренко) – дібраний лексичний матеріал активізується за допомогою таблиць.

Розвиткові мовної майстерності і виробленню ціннісних орієнтирів сучасної молоді (людська культура, людяність, почуття власної гідності, уміння вільно і грамотно висловлюватись тощо) сприяє висвітлення взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів спілкування (з цією метою можна використати евристичні бесіди, розповіді, прийом зосередження уваги на зовнішній поведінці учасників діалогу). Під час таких занять студентів потрібно розсадити у вигляді "підкови" (С. Зорін), щоб вони могли спостерігати за мімікою, жестами, поставою. Потім бажано проаналізувати зі студентами зовнішні прояви комунікантів, наголосити на тому, які саме невербальні засоби сприяли забезпеченню ефективного спілкування. Після таких занять поведінка студентів має змінитися: вони стануть уважнішими, доброзичливішими один до одного, краще формулюватимуть свої думки, по-іншому будуть ставитися до мови.

Виховання у студентів мовної свідомості – усвідомлення мови свого народу, держави як складової загальнолюдських цінностей можна забезпечити методами різнобічного впливу на почуття (бесіда, дискусія, власний приклад викладача). Сьогодні досконале володіння мовою стає важливим компонентом професіограми фахівців різного профілю. Адже повний вияв професійних обдарувань індивіда відбувається саме засобами мовлення. У такий спосіб особа може реалізувати себе в різних життєвих ролях, скоригувати хід міжособистісного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію у середовищі виробничого колективу.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема виховання у мовця, що усвідомлено творчо користується мовою як засобом самотворення, самоствердження і самовираження, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, оскільки сьогодні культура і мова виявилися об'єднаними в царині духовних вартостей кожної людини і всього суспільства.

1. Актуальні проблеми розбудови національної освіти: Збірник науково-методичних праць. – К.– Херсон, 1997. – С. 34–37.

2. Непійвода Р. Як усе ж таки запровадити українську мову у наших вузах? // Державність української мови і мовний досвід світу: Матеріали міжн. конф. – К., 2000. – 444 с.

3. Слостенин В., Шубин Э. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972. – 350 с.

4. Hymes D: In Communicative Competence // Pride J. and Holmes (eds): Sociolinguistics Harmondsworth. Penguin. – 1972. – S. 269–293.

*The article is devoted to the problem of education in the speaker's universal values. The author focuses on the culture of speech in our society and culture broadcasting students in particular – is not the clearest indicator of their morality, spirituality and culture in general.*

**Key words:** communication, language etiquette, studentslang, values.

УДК 159.964.8

ББК 88.37

*Катерина Лисенко-Гелемб'юк*

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

*У статті запропоновано бачення психологічного впливу саморегуляції особистості, особливо її функціонального призначення у процесі первинної професіоналізації, з метою розробки моделі сучасної педагогічної освіти й програм професіоналізації майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** саморегуляція, механізми, функції саморегуляції, самовплив, самокорекція, професійна підготовка.

В умовах трансформації сучасної соціально-економічної, освітньої системи України, саморегуляція постає необхідною передумовою подолання труднощів і досягнення поставленої мети і цілей у життєдіяльності особистості. Такі сутнісні характеристики як розвиток, самоосвіта, самопроекування особистості стали базовими для особистісно-орієнтованої освіти. Визнання пріоритетності впливу вчителя в реформуванні системи національної освіти детермінує принципове переосмислення цілей, завдань, змісту педагогічної діяльності та сутності процесу підготовки до її здійснення. Без зміни установок мислення вчителя та способів виконання педагогічної діяльності з оновлення системи освіти, досягнення якісно нового професійного рівня стає неможливим.

Необхідність розробки моделі сучасної педагогічної освіти й програм професіоналізації майбутніх педагогів репрезентована низкою психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення таких аспектів:

- педагогічна діяльність, створення професіограми вчителя (Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, Б. Федоришин, О. Щербаков, С. Яремчук та ін.);

- змістовно-процесуальні особливості педагогічної діяльності, оптимальні форми та методи підготовки майбутнього вчителя (О. Абдуліна, Г. Балл, О. Киричук, В. Семиченко та ін.);

- специфіка професійного становлення в контексті розвитку компетентності педагога, його педагогічних здібностей (А. Маркова, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.);

- особистість педагога, особливості поведінки в конфліктних і напружених ситуаціях педагогічного процесу (Л. Долинська, Г. Ложкін, С. Максименко, М. Савчин, Т. Титаренко та ін.).

Дослідження успішності педагогічної діяльності зумовлює визначення індикаторів професійно значущих характеристик вчителя. Пошук фундаментальних якостей, на основі яких розгортається педагогічна діяльність, започатковано на засадах описового підходу. Серед означених комплексів специфічних ознак найчастіше у психолого-педагогічній літературі виділяють наступні: емоційність та емоційна стійкість (А. Прохоров, І. Сергєєва, О. Чебикін та ін.), комунікабельність (Н. Кузьміна, В. Гінецинський), здатність до саморегуляції (С. Малазонія, Л. Мігіна, В. Моросанова та ін.), емоційність (О. Чебикін, С. Максимець та ін.), здатність розуміти учнів та керувати ними (С. Гришин, Ф. Гоноболін та ін.), пластичність поведінки (Н. Кузьміна), соціальна, особистісна та емоційна зрілість (І. Зязюн, О. Чебикін та ін.).

Багато дослідників педагогічної діяльності вважають, що її специфічні особливості можуть бути описані у руслі професіографічного підходу. Опрацювання професіографічного підходу показує, що під професіограмою більшість дослідників розуміють не лише компоненти, пов'язані з професійною діяльністю, а й ті вимоги, що висувуються професією до людини, адже значення професійно важливих якостей особистості постають основними характеристиками професіограми. Професіограма повинна відображати якості та характеристики, які визначають ідейну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості учителя; вимоги до його психолого-педагогічної підготовки; обсяг та склад соціальної підготовки; зміст методичної підготовки за спеціальністю. Професіограма вчителя – абстрактна модель особистості вчителя, в комплексі узагальнююча (інтегруюча) її суттєвіші якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, тобто для виконання освітньо-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі.

Таким чином, розгляд професіограми педагога передбачає дослідження таких психологічних структур особистості: спрямованість, характер, здібності, самосвідомість, довільна активність, кожна з яких включає в себе цілу систему якостей, властивостей, характеристик. Ступінь відповідності реально сформованих професійно важливих якостей вимогам професіограми характеризує рівень професійної компетентності вчителя.

Концепція професійного розвитку вчителя своїм об'єктом розглядає інтегральні характеристики особистості педагога (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість тощо). Фундаментальною умовою професійного розвитку постає перехід на більш високий рівень особистісної самосвідомості, водночас психологічним механізмом

професійного розвитку стає перетворення власної життєдіяльності вчителя в предмет практичного перетворення.

Базуючись на основних положеннях такого підходу, М. Боришевський характеризує саморегуляцію як сутнісну складову професійно-педагогічної компетентності вчителя. Отже, взявши за основу визначення М. Боришевським *психологічний зміст саморегуляції*, розуміємо її як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Відтак, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм і правил. Останні ж є еталонами для особистісної саморегуляції [2, с. 34].

Наведене вище дає підстави розглядати саморегуляцію як інтегрований, системно організований процес детермінації, побудови, підтримки й регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу (самовпливу), спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей, що виражається в стимулюванні одних та гальмуванні інших особистісних потреб, дій і вчинків. Значною мірою успішність діяльності та особистісного розвитку майбутніх учителів забезпечують його соціальна адаптивність, здатність до саморегуляції та багаторівнева рефлексія.

Питання всебічного розвитку студента, підвищення успішності діяльності та формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної вузівської підготовки. У ряді досліджень зазначається, що вирішальним чинником успішності навчальної та професійної діяльності (у тому числі педагогічної) є розвиток у майбутніх фахівців процесів саморегуляції (О. Конопкін, Л. Мітіна, В. Моросанова, Р. Сагієв, О. Чебикін та ін. ).

Дослідженнями В. Моросанової було доведено, що однією з найважливіших загальних суб'єктивно-особистісних передумов оволодіння професією є індивідуальні особливості системи психічної саморегуляції довільної активності, що склалася до моменту вибору професії, і яка визначає типовий для цієї особистості стиль регуляції нею власної діяльності та поведінки. Водночас, різноманітні професії висувають вимоги до регуляторних особливостей людини, тобто існують професії з різноманітними регуляторними профілями [3]. Вимоги професії можуть добре відповідати конкретному індивідуальному стилю довільної регуляції, можуть лише певною мірою відповідати цьому стилю, але можуть і суттєво розходитися з таким стилем. Відповідно, обрана професія, її "регуляторні вимоги" повинні знаходитися у певній достатній відповідності з тими індивідуальними особливостями регуляції діяльності, властивими людині, яка обрала цю професію.

Динамічна сторона психічного життя спрямовує рух і поступ пізнавальної активності юнаків задля досягнення конкретного результату. Отже, які саме психологічні впливи (засоби) забезпечують перехід зовнішніх подразників соціального оточення у внутрішні регулятори особистісної поведінки студентів?

Л. Анциферова слушно зауважує, що у змістовому наповненні психологічних механізмів вміщено різні форми існування особистості в часі. Відповідно до цього вони є визначальними в динаміці психічного життя людини. Автор наголошує, що "...психологічні механізми можна уявити собі як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворень, в результаті яких з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування" [1, с. 8]. Такими функціональними способами динаміки життя людини Н. Пов'якель називає інтегральні механізми саморегуляції мислення. Відносить до них: цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, прийняття рішення. Вони починають функціонувати в процесі вирішення завдань і є спрямованими на співорганізацію всіх необхідних складових поведінки й діяльності особистості.

Професійно важливим психологічним механізмом саморегуляції Н. Пов'якель розглядає рефлексію, що регулює та стабілізує діяльність особистості студента. Сформованість професійної рефлексії, взаємозалежність і гнучкість рефлексивних процесів значною мірою

забезпечують ефективність функціонування саморегуляції професійного мислення фахівця [4].

У дослідженнях різних аспектів саморегуляції діяльності акцентовано питання регулювання конкретних видів трудової діяльності (управлінської, педагогічної, "діяльності оператора"). Дотично до них констатовано, що проблематика саморегуляції в умовах сучасної соціокультурної ситуації вимагає від особистості професіонала значних резервів щодо самовладання, адаптації до специфічних умов професійної діяльності, самоконтролю. У числі центральних механізмів саморегуляції вченими означено самоефективність, тобто почуття власної компетентності та ефективності. Самоефективність стимулює особистість до наполегливішої праці, зменшення тривожності та схильності до депресії.

М. Боришевський розглядає як теоретичну категорію, вказуючи, що характеристика психологічних механізмів саморегуляції може ґрунтуватися на аналізі особливостей її структурних компонентів, до яких відносять: *самооцінку* (результат мисленневих операцій: порівняння, аналіз, синтез із постійно присутнім емоційним компонентом – суб'єктивне переживання); *домагання особистості* (корекція прийнятих цілей, задач); *соціально-психологічне очікування* – *очікувана оцінка* (функція посередника між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням у процесі саморегуляції поведінки); *образ "Я"* (самопізнання; головна мета життєдіяльності особистості; психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – цілепокладання; узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні) [2, с. 34, 36].

Щодо функцій, то М. Боришевський виокремлює та описує такі: плануюча та прогностична (включають цілепокладання та моделювання); селективна (відбір певних поведінкових задач, засобів та способів їх вирішення відповідно до особистісно значущих принципів, цінностей); "самосуб'єктний вплив", (вплив особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації – регулювання рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів); коригуюча (перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними та запланованими наслідками певних дій і вчинків); забезпечення самостворення, самовдосконалення; і насамкінець контролююча-контроль і оцінювання особистістю власної поведінки [2, с. 21].

В індивідуальному стилі саморегуляції, В. Моросанова виокремлює інтегративну, системоутворюючу, інструментальну та компенсаторну функції. Інтегративна – провідна у формуванні комплексу стильових особливостей, під впливом особистісних змінних та вимог дійсності; системоутворююча - новоутворення як регулятивно-особистісні властивості людини, що є результатом формування стійких стильових особливостей саморегуляції; інструментальна – розвиток особливостей саморегуляції, відповідних до специфіки діяльності, що сприяють її успішності; компенсаторна – у суб'єкта діяльності може формуватися стиль, коли високо-розвинені регулятивні ланки здатні компенсувати розвинені недостатньо [3].

Тут логічно зауважити, що у стилі саморегуляції локалізовано найтипівіші для окремої людини способи організації її активності. Відтак, стильові регулятивні особливості є передумовою формування індивідуального стилю діяльності, який проявлятиметься у найрізноманітніших її видах. Як зауважує В. Моросанова, "чим вищий характерний для особистості рівень усвідомленого саморегулювання, розвиненість, гармонійність всіх його ланок, тим менше труднощів у виборі професії і легше відбувається адаптація до нових видів діяльності" [3, с. 34].

Питання особистісного розвитку студента й формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є ключовими у теорії та практиці удосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу. Початковий етап професіоналізації (вибір сфери діяльності, пошук свого місця у професійному співтоваристві, соціальна адаптація й самореалізація як ефективного у роботі члена спільноти) трактується дослідниками як ключовий, такий, що визначає весь хід подальшого життя людини. Саме в процесі навчання у ВНЗ відбувається первинне "освоєння" професії, визначається життєва та світоглядна позиція молодої людини, вивчаються індивідуалізовані способи діяльності, форми поведінки та спілкування. При цьому, однією з

провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка оптимальним чином враховувала б особливості й закономірності не лише особистісного розвитку студента, але і його професійного становлення як фахівця. Тому необхідним стає вияв взаємозв'язку і взаємозумовленості двох процесів: розвитку особистості та становлення професіонала.

Умови навчання у ВНЗ ставлять перед сучасними студентами підвищені вимоги до розвитку процесів саморегуляції у навчальній діяльності: планування та програмування учбової підготовки, врахування значущих умов навчання, контроль-корекційних процесів тощо. Підвищуються вимоги і до таких регуляторно-особистісних якостей як самостійність, ініціативність та гнучкість.

Зважаючи на важливість усвідомленої саморегуляції довільної активності для становлення майбутнього вчителя-професіонала, успішності учбової і професійної діяльності загалом, вивчення особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів у процесі учбової діяльності сприятиме вирішенню завдань індивідуального підходу у навчанні, успішної адаптації до умов вищої школи.

1. Анцыферова Л. Психологическое содержание феномена "субъект" и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. Брушлинского, М. Воловиковой, В. Дружинина. – М.: Изд-во "Академический проект", 2000. – С. 27–42.

2. Боришевський М. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.

3. Моросанова В. Індивідуальний стиль саморегуляції: Феномен, структура і функції в произвольной активності человека / В. Моросанова / Российская академия образования. Психологический ин-т. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

4. Пов'якель Н. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" / Н. Пов'якель. – Київ, 2004. – 40 с.

*The article is aimed to evaluate the specific impact of self-regulation in teaching and training of future teachers. The goal of research is to develop the model of modern pedagogical education and programs of certification of future pedagogues.*

**Key words:** *self-regulation, mechanisms, functions of self-regulation, self influence, correction, professional preparation.*

УДК 371.15

ББК 74.04 (4УКР) по

Людмила Марцева

### КРЕАТИВНА ОБДАРОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

*У статті розглядається питання креативної обдарованості молоді людини як стійкої характеристики особистості. Автор порівнює різні підходи дослідників до поняття креативності, взаємозв'язку креативності та інтелекту людини. Розвиток творчих та інтелектуальних здібностей студентів у вищому навчальному закладі необхідний для формування сучасного компетентного фахівця.*

**Ключові слова:** *креативність, творча обдарованість, інтелектуальні здібності.*

*Актуальність статті.* Інтеграція нашої країни у Європейське та світове співтовариство визначає орієнтацію професійної підготовки студентів, яким притаманні соціально цінні якості особистості. Отже, одним із пріоритетних напрямів реформування вищої професійної школи, визначеної в Національній доктрині розвитку освіти, поставлено завдання підготовки фахівців, здатних до творчої професійної діяльності. Нині актуальним є дослідження природи креативної обдарованості особистості, чітка уява про те, що саме відрізняє обдаровану людину від інших, чи кожна молода людина є потенційно творчою,

щоб успішно пройти професійну підготовку у вищому навчальному закладі та стати сучасним компетентним фахівцем.

*Метою статті* є вивчення індивідуально-психологічних особливостей обдарованої особистості, що включає дослідження креативності, специфіки перебігу психічних процесів, рівня здібностей для майбутньої професійної діяльності, спрямованості та ціннісної орієнтації.

*Аналіз останніх досліджень.* Розвиток творчої особистості ґрунтовно досліджено в роботах Д. Богоявленської, В. Дружиніна, З. Калмикової, В. Клименка, Г. Костюка, О. Кульчицької, Я. Пономарьова, В. Роменця, В. Моляко, Т. Титаренко та ін. Серед зарубіжних дослідників зазначеної проблеми необхідно відмітити наукові праці З. Фрейда, К. Юнга, Е. Фромма, Т. Рібо, А. Маслоу, Д. Дьюї, Р. Стернберга, Дж. Гілфорда, Е. де Боно та ін.

Різноманітним аспектам обдарованості особистості присвячені дослідження А. Ковальова, Н. Лейтеса, В. Мясіщева, В. Теплової та ін.

*Виклад основного матеріалу.* Проблема формування творчої особистості, пошук ефективних шляхів розкриття творчого потенціалу молоді людини відноситься до універсальних проблем гуманістичної психології. Окреслена проблема є актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, підготовки фахівців для сучасного виробництва. Розкриття творчого потенціалу учня в загальноосвітньому навчальному закладі, визначення його креативності має велике значення для подальшого набуття фахових компетентностей у вищому навчальному закладі, його психологічного стану, що сприяє самоактуалізації впродовж навчання.

Для науковців творчість особистості пов'язана з постановкою та вирішенням нових завдань або знаходженням нових способів вирішення завдань, що розв'язувались раніше (В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Клименко).

Проблему творчої самореалізації особистості доречно вивчати з погляду її життєвого шляху (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська).

Умовно виділяють дві протилежних життєвих позиції особистості: ставлення до життя як вже до поставленої (суспільством, традиціями) задачі та ставлення до життя як до творчої задачі, тоді життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації.

Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення. Водночас Ф. Баррон визначає креативність «як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії».

Відомий дослідник проблеми С. Меднік вважає, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем.

Вивчення проблеми креативності особистості як умови формування компетентного фахівця розпочалося давно, але до цього часу існує чимало нез'ясованих питань у теоретичних та методологічних дослідженнях розвитку обдарованості молоді людини на етапі її професійної підготовки, набуття певних фахових компетенцій.

*Креативність* – (англ. creative – творчий) – рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що становлять відносно стійку характеристику особистості, здатність зробити, здійснити щось нове: нове вирішення проблеми, новий метод або інструмент, новий витвір мистецтва [6, с. 117].

Цілісної концепції креативного підходу поки немає, як немає єдиного трактування понять “креативність”, “креативний”. На думку І. Мілославського, терміном “креативний” позначається творчість, що “не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату”. А слово “творчий” (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну» [2, с. 28].

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон характеризують поняття *креативність* як здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [3, с. 61].

Для професійної підготовки фахівців цікавими є дослідження В. Шадрикова, який виділяє спеціальну обдарованість та обдарованість загальну: "...спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке створює можливість успіху в діяльності; загальна обдарованість – обдарованість до широкого кола діяльностей чи якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить успішність різних діяльностей”.

На нашу думку, *креативність* – це створення нового продукту, що залежить від обдарованості особистості та сили його внутрішньої мотивації.

Розвиток творчих здібностей учнів неодноразово проголошувався як цільова установка шкільної освіти. Але, як відомо, така мета не досягалася на практиці, оскільки сама система освіти пригнічувала творчий потенціал особистості. Проблема розвитку творчої обдарованості учнів упродовж останніх років стала однією з центральних проблем психології здібностей особистості. Для майбутньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі великого значення має поведінка, очікування, установки креативів, мотивування своїх дій і вчинків учнів. Саме ці компоненти сприяють адаптації, успішному навчанню та формуванню у студентів необхідних професійних компетенцій.

Інноваційна креативна шкільна освіта, що базується на психолого-педагогічних знаннях, потребує нового типу педагога – педагога-дослідника, який готовий до формування і розвитку творчої індивідуальності своїх учнів.

Особистість, що є креативною, зазвичай відрізняється високим інтелектуальним рівнем у повсякденному житті і може раціонально вирішувати проблеми, що виникають.

Існують суттєві відмінності в поглядах науковців на взаємозв'язок творчих та інтелектуальних здібностей у структурі психіки творчої особистості. Деякі науковці (Ф. Гальтон) стверджують, що творчі здібності молодій людині є вродженими та зумовлені високим рівнем інтелекту. Відомий дослідник Я. Пономарьов уживає термін “креатив”, розуміючи під ним осіб, що проявляють високий рівень творчих здібностей. Автор вважає, що креативні особистості відрізняються від інтелектуалів тим, що інтелектуали вирішують задачі, поставлені кимось, тоді як “креативи” самі займаються постановкою задач [5, с. 31].

Науковці наголошують, що творчим людям притаманні такі важливі особистісні риси, як:

1) незалежність – особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень;

2) відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйняття нового і незвичного;

3) висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях;

4) розвинене естетичне відчуття, прагнення до краси.

З погляду співвідношення рівня інтелекту і креативності в тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творчий студент добре адаптований до середовища, активний, емоційно-врівноважений, незалежний та ін. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту, молода людина погано адаптована до вимог соціального оточення, малоактивна, попадає під вплив.

Для формування професійної компетентності студентів важливими є: 1) синтетична здібність – нове бачення проблеми; 2) аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності – вміння переконувати інших у цінності своєї нової ідеї. Якщо у студента синтетична здібність не підкріплена аналітичною практикою, він може генерувати нові ідеї, не обґрунтовані дослідженнями. Водночас практична здібність студента без двох зазначених призводить до появи нових ідей, які не підтверджуються практикою.

Досвід роботи у вищому навчальному закладі переконливо засвідчує, що бажання студента вирішити проблему нестандартно, по-новому свідчить про наявність у нього творчих здібностей, які сприятимуть формуванню компетентного фахівця. Йому властивий творчий підхід до будь-якої справи – навчання, громадської роботи, дозвілля. Займаючись науково-дослідною роботою, такий студент шукає власне оригінальне розв'язання проблем.

Досліджуючи індивідуальні риси студентів I курсу, кураторам необхідно враховувати психологічні процеси, притаманні креативним особистостям:

• цілісність, свіжість, синтетичність як властивості сприйняття, здатність побачити те, чого не бачать інші, певні перцептивні особливості, пов'язані з високою чутливістю до субсенсорних подразників;

• певні особливості пам'яті, що проявляються в швидкому засвоєнні головного і в легкому забуванні другорядного, у здатності пригадати дрібниці; пам'ять на рідкісні в повсякденному житті слова, образи, факти;

• здатність помічати багатозначність слів, відчувати певні підтексти;

• швидкість, гнучкість, оригінальність, відкритість мислення, вміння узагальнювати явища, не пов'язані між собою видимим чином.

У контексті інноваційної професійної освіти іншого аспекту набувають і вимоги до викладача, який має бути педагогом-дослідником, педагогом-творцем. Науковці вважають, що структурними компонентами креативності викладача вищого навчального закладу є: сміливість і незалежність думок; інтуїція; творча уява; відчуття новизни; гострота думки; здатність використовувати різноманітні форми доказів; відчуття краси; самокритичність; логічність.

*Висновки.* Креативність особистості розвивається від копіювання через творче наслідування до справжньої творчості. Дослідження творчості та підготовка творчої особистості в навчальному закладі нині тісно пов'язано із компетентнісним підходом до підготовки сучасного фахівця.

Креативна педагогічна діяльність викладачів сприяє професійній компетентності студентів, формуванню фахівців із високим рівнем мотивації до реалізації своїх ідей у майбутній професійній діяльності.

1. Березина Т. Интеллект и креативность / Т. Березина. – Эдип. – 2008. – № 3. – С. 92–101.

2. Богоявленская Д. Психология творческих способностей / Д. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

3. Клименко В. Психология творчости / В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

4. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М.: Инициатива. – 2001. – 128 с.

5. Пономарев Я. Психология творчества и педагогика / Я. Пономарев – М.: Педагогика, 1976. – С. 29–33.

6. Чернілевський Д. Педагогіка вищої школи: Підручник / Д. Чернілевський та ін.; за ред. Д. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

*The article deals with the problem of creative skills of a young person as a firm characteristic of personality. The author compares different approaches of the notion of creativeness and its correlation with the intellect. The development of creative and intellectual skills of the students at universities is needed for the formation of modern competent specialist.*

**Key words:** *creativity, creative talent, intellectual skills.*

УДК 377.6:378.22

ББК 74.580.268

*Ірина Махновська*

### **КРЕАТИВНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ЖИТОМИРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ МЕДСЕСТРИНСТВА**

*У статті розглянуто креативні підходи до підготовки медичних сестер з повною вищою освітою; широкий спектр орієнтирів, базових параметрів для формування фундаменту організації навчання медичних сестер-магістрів; базові принципи розвитку сучасної освітньої сфери в галузі медсестринства.*

**Ключові слова:** медсестринська освіта, магістр, навчання медичних сестер з вищою освітою, лідерство.

*Актуальність дослідження.* Професійна підготовка медичних сестер з повною вищою освітою (магістрів сестринської справи) сьогодні набуває все більшої актуальності в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Майбутнє медсестринської освіти в Україні фахівці пов'язують із формуванням основних засад нової парадигми вітчизняної освіти. Дані засади покликані вирішити проблеми, що склалися в освітній діяльності, нести в собі резерви для подальшого функціонування й розвитку освіти.

Одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, «гнучкого», конкурентоспроможного спеціаліста.

Конкурентоспроможний спеціаліст – це спеціаліст, здатний вирішити поставлені цілі у різних освітніх ситуаціях, що швидко змінюються, за рахунок володіння методами вирішення вищого класу професійних задач. Оцінка якості підготовки конкурентоспроможного спеціаліста - процедура, яка за допомогою системи методик виявляє стан суб'єкта (спеціаліста), дозволяє визначити параметри та критерії особистісно-професійних властивостей, характеристик, що відповідають потребам суспільства, різних соціальних груп, ринку освітніх послуг і ринку праці.

Аналіз цього поняття виділяє чотири критерії сформованості якості підготовки конкурентоспроможного спеціаліста: професійні знання, комунікативна культура, прагнення до професійного зростання, здатність до рефлексії [1].

*Метою статті* є ідентифікація базових принципів, на яких базуються програми професійної підготовки магістрів сестринської справи в Україні і висвітлення практичного досвіду їх імплементації у Житомирському інституті медсестринства.

З 2008 року інститут запровадив ступеневу медсестринську освіту і розпочав підготовку фахівців нової форми – магістрів за спеціальністю “Сестринська справа”, напрям підготовки 1201 Медицина, освітньо-кваліфікаційний рівень 2230.1 науковий співробітник (сестринська справа, акушерство).

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі. Магістр сестринської справи повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової роботи, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації, бути спроможним до творчої науково-дослідницької і науково-педагогічної діяльності.

Із запровадженням магістратури медсестринство виділилось в окрему спеціальність: медсестра-педагог; медсестра-керівник; медсестра-науковець.

Сьогодні фах магістра в інституті медсестринства здобувають 40 студентів, що представляють 12 регіонів України.

Підготовка магістрів за спеціальністю “Сестринська справа” проводиться за очною формою, термін навчання – 2 роки і спрямована на поглиблену спеціальну, науково-практичну, педагогічну та дослідницьку підготовку фахівців з напрямів первинної медико-санітарної та стаціонарної допомоги, викладацької роботи.

Особливістю навчання на спеціальності 8.12010006 “Сестринська справа” є високий рівень мотивації студентів до здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. В першу чергу, це пояснюється тим, що на навчання до магістратури вступають на базі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, як правило, особи з досвідом практичної роботи в лікувально-профілактичних та медичних навчальних закладах, особи з чітко сформованою метою та усвідомленою потребою у підвищенні свого кваліфікаційного та професійного рівня [2].

Сучасні джерела, присвячені питанням підготовки медсестринських кадрів, надають широкий спектр орієнтирів, базових параметрів для формування фундаменту організації навчання медичних сестер з вищою освітою. На нашу думку, до них слід віднести такі:

*Рівень цілей у навчальному процесі.* Навчальний процес магістрів характеризується провідною роллю третього та четвертого рівнів цілей навчального процесу, де:

- Рівень 1. Інформація
- Рівень 2. Вміння та навички
- Рівень 3. Ноу-хау як здатність вирішувати проблеми
- Рівень 4. Розуміння (англ. understanding), як здатність породжувати нові концептуальні моделі для вирішення нових проблем [3, с. 26].

*Навчання через дію (діяльнісне навчання).* “Для того, щоб люди могли навчатися, вони повинні мати можливість діяти” [4]. Ця цитата засвідчує той факт, що саме дія є сьогодні основним інструментом у навчальному процесі, оскільки саме під час її реалізації учасник процесу отримує можливість удосконалювати свою поведінку, а отже, і свої поведінкові (поряд із вмінневими та знанневими) компетенції, що становлять фундамент успішної професійної діяльності.

*Методи.* У навчальному процесі підготовки магістрів сестринської справи повинні бути задіяні всі п'ять загально-дидактичних методів навчання (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідний). Поряд із цим домінують проблемний, евристичний та дослідний методи [3, с. 27].

*Рефлексія.* Рефлексивне навчання потребує глибокого занурення в себе з метою аналізу своїх дій, на основі якого “робляться висновки, що слугують керівництвом для поведінки в майбутньому” [5, с. 4]. Рефлексія дозволяє змінити наявні стереотипи та установки і таким чином відкрити нові можливості для розвитку особистості, а тому є дуже важливою складовою навчання.

Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах сучасних суспільних трансформацій має здійснюватись на засадах врахування базових принципів розвитку сучасної освітньої сфери. До останніх, на нашу думку, мають бути віднесені такі:

- принцип формування професійних компетенцій;
- розкриття та розвиток лідерського потенціалу кожного учасника навчального процесу;
- принцип самопізнання та самовдосконалення;
- принцип адаптивності та гнучкості навчання;
- принцип розподілення відповідальності;
- принцип позитивності та синергетичної комунікації.

*Принцип формування професійних компетенцій.* Професійна компетентність медичних сестер, в т.ч. з вищою освітою, розглядається науковцями як інтегративна професійна характеристика медичних сестер, що проявляється у здійсненні медсестринського процесу, який передбачає опанування в процесі вивчення фахових дисциплін: *ключових особистісних компетенцій* (володіння комунікативними вміннями, культура поведінки, комплекс якостей організатора, менеджера сестринської справи та медсестринства); *професійних компетенцій* (володіння знаннями та вміннями щодо формування сфери медичних послуг та медичної допомоги; використання стандартів і нормативних документів для практичного виконання робіт медичного профілю; застосування теоретичних знань і практичних умінь із медсестринства у внутрішній медицині при наданні медичних послуг та медичної допомоги; використання теоретичних знань і умінь із медсестринства в хірургії, онкології, анестезіології та реаніматології при наданні медичних послуг та медичної допомоги) [6, с. 9].

*Розкриття та розвиток лідерського потенціалу учасників навчального процесу.* В основі запровадження цього принципу лежить визнання того, що кожна людина володіє лідерським потенціалом:

“Лідерство – це невід'ємна частина кожного з нас” [5, с. 3]. У цьому ракурсі цікавим є розуміння потенціалу особистості як здатності до розвитку та його порівняння з компе-

тентністю: “Компетентність обмежена та піддається кількісній оцінці; потенціал же не обмежений” [7, с. 135].

*Самопізнання та самовдосконалення як основа розвитку.* Цей принцип тісно пов'язаний з попереднім, оскільки саме через самопізнання та самовдосконалення можна досягнути розкриття потенціалу кожної особистості, у тому числі і лідерського: “Лідерство повинно стати відображенням справжньої реальної сутності людини, а для цього необхідно задіяти самоаналіз і самопізнання...” [5, с. 43]. Шлях до індивідуального лідерства іде через самовизнання та самовдосконалення.

Імплементация зазначеного принципу у моделі підготовки магістрів сестринської справи у Житомирському інституті медсестринства здійснюється за допомогою використання психологічних тестів, розроблення особистих профілів компетенцій, їх оцінки, формування планів індивідуального розвитку. Крім того, студентам-магістрам пропонується спецкурс “Самоменеджмент лідерських якостей”, який і передбачає використання комплексу методів для самопізнання і саморозвитку.

*Адаптивність і гнучкість навчання.* Адаптивність навчального процесу передбачає створення можливостей для відповідного “налаштування” змісту, методів і технологій, які використовуються у навчальному процесі, до потреб кожного учасника навчального процесу. Це, в свою чергу, підвищує мотивацію тих, хто навчається, сприяє досягненню максимальних навчальних результатів та, окрім іншого, впливає на розвиток важливої у сучасних реаліях життєвої компетенції – адаптивності: “Необхідно, щоб системи освіти створювали сприятливі умови для навчання людей, акцентуючи особливу увагу на творчому началі та гнучкості з метою розвитку їх здатності постійно адаптуватися до вимог...” [8, с. 43].

У майбутньому це завдання в Житомирському інституті медсестринства буде вирішуватись шляхом:

- використання технології дистанційного навчання ( у студента буде вибір контенту, місця та часу навчання);
- прикладною спрямованістю навчальних програм (що забезпечує постійну адаптацію теоретичних знань до практичної діяльності магістрів сестринської справи);
- наявністю варіативної частини навчальних програм.

*Розподілена відповідальність.* В основі цього принципу лежить розуміння та визначення того факту, що якість навчання є максимальною за умови відповідальності за організацію та реалізацію навчального процесу низки стейк-холдерів – викладачів, студентів, адміністрації інституту та закладів, у яких у майбутньому будуть працювати магістри сестринської справи.

*Принцип позитивності та синергетична комунікація.* Характеристика позитивності, у першу чергу, має стосуватися мотивації учасників та атмосфери навчання, оскільки саме позитивна мотивація відіграє у розвитку лідерських якостей вирішальну роль. Стиль комунікації, методика оцінювання навчальних результатів, методи групової та індивідуальної роботи у процесі навчання мають спрямовуватися на формуванні позитивної психологічної атмосфери: “Психологічний комфорт може мати для лідерів визначальне значення, забезпечуючи умови для навчання, який залишає глибокий ефект” [9, с. 177].

Побудова процесу навчання на засадах наведених вище принципів сприяє формуванню взаємної довіри у процесі навчання (між викладачами, студентами-магістрами та адміністраторами), що веде до розбудови синергетичної комунікації – ще одного важливого принципу реалізації навчальних програм для магістрів сестринської справи.

*Висновок.* Здійснений аналіз дає змогу констатувати, що :

Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах сучасних суспільних трансформацій має здійснюватися на засадах врахування базових принципів, які корелюються із сучасними тенденціями розвитку освітньої сфери: принцип формування професійних компетенцій; розкриття та розвиток лідерського потенціалу кожного учасника навчального процесу; принцип самопізнання та самовдосконалення; принцип адаптивності та

гнучкості навчання; принцип розподілення відповідальності; принцип позитивності та синергетичної комунікації.

1. Імплементация вказаних принципів у практику професійної підготовки магістрів сестринської справи в Житомирському інституті медсестринства засвідчує ефективність таких програм та відкритість і гнучкість цих принципів щодо адаптації до конкретного досвіду.

1. Кубіцький С. Оцінка ефективності вищого навчального закладу / С. Кубіцький // Нова педагогічна думка. – 1999. – № 2(18.) – С. 88–92.

2. Шатило В., Толстанов О., Хададова М. // Від школи фельдшерів – до інституту медсестринства. – Ж.: Полісся, 2010. – С. 139–140.

3. Калашникова С. Принципи професійної підготовки керівників навчальних закладів (досвід Київського університету імені Бориса Грінченка) / С. Калашникова // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 25–33.

4. Рамперсад Х. Индивидуальная сбалансированная система показателей / Х. Рамперсад. – М.: ЗАО “Олимп Бизнес”, 2005. – 176 с.

5. Оуэн Х. Призвание – лидер: Полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжсон, Н. Газзард. – Д.: Баланс Бизнес Букс, 2005. – 384 с.

6. Радзівська І. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика педагогіки / І. Радзівська. – К., 2011. – 31 с.

7. Дафт Р. Уроки лидерства / Р. Дафт; [пер. с. англ. А. Козлова; под. ред. И. Андреевой]. – М.: Эксмо, 2008. – 480 с.

8. Кремень В. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / В. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

9. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман: пер. с англ. – М.: Алпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.

*The article discusses creative approaches to training nurses to complete higher education, a wide range of benchmarks, the basic parameters for the formation of the foundation of training nurses, masters, basic principles of modern education in the field of nursing.*

**Key words:** nursing education, master, training of nurses with higher education, leadership.

УДК 378.22:5:[17.023.36]

ББК 74.580

Валентина Оніко

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*У статті осмислено сутність та взаємозв'язок ключових понять дослідження: культура професійного мислення, діагностична культура, дослідницька культура, культура педагогічного спілкування. Обґрунтовано доцільність застосування культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи у профільній школі.*

**Ключові слова:** підготовка вчителя, культурологічні знання, культура професійного мислення, діагностична культура, дослідницька культура, культура педагогічного спілкування, профільна школа.

*Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.* Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що гуманітаризація освіти оберігає людину від технократичної короткозорості і примітивного прагматизму, допомагає знімати психологічну напругу, сприяє відновленню душевної рівноваги й здоров'я, підвищує творчий потенціал і життєстійкість особистості. Основою підготовки майбутнього вчителя є професійно-педагогічна культура, яка забезпечує здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності



ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки педагог постійно мусить здійснювати моральний, етичний, світоглядний вибір, оцінювати і регулювати педагогічні обставини та ситуації, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим у процесі професійної підготовки вчителя є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю. У сучасних умовах до особистості вчителя висувуються підвищені вимоги щодо професійних і особистісних якостей, його статус як професіонала і культуротворчої особистості визначається культурологічною підготовленістю.

*Аналіз досліджень і публікацій із проблеми.* У педагогіці неухильно зростає увага до культурологічних проблем в освіті. Методологічні і теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного спеціаліста досліджуються у роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, Н. Сердюк та ін. Системотвірна роль культурологічного підходу для педагогічної теорії і практики обґрунтовується у роботах Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, Н. Щуркової.

Визначенню змісту, методів, педагогічних умов культурологічної підготовки майбутнього вчителя присвячені праці В. Данильченко, М. Булигіна, Т. Іванова, Е. Ємеліна, І. Луцька, О. Макареня, Ю. Юрченко. У низці наукових досліджень обґрунтуванню і експериментальній апробації піддаються культуровідповідні педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя (О. Андреева, Н. Крилова, В. Маслов, О. Попова, Г. Тарасенко). Система культурологічних знань і вмінь (Ю. Юрченко), культурологічна компетентність (М. Боровик, М. Булигіна, І. Лейфа), культурологічна підготовленість (Е.Ємеліна), теоретична і практична готовність (О. Попова, Н. Протасова) визнається важливим результатом професійно-педагогічної підготовки.

Вихідною позицією у рамках нашого дослідження є узагальнення кращих теоретичних надбань і досвіду реалізації ідей та методів культурологічної підготовки у вищій педагогічній школі.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування змісту і педагогічних умов процесу підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін на основі культурологічного цілісно-інтеграційного й особистісно зорієнтованого підходів.

Сучасний процес професійної підготовки провідними вченими розглядається і як шлях опанування професією, і як спосіб залучення майбутнього фахівця до культури суспільства. Як зазначає М. Коган, "на часі такий стан усієї системи освіти, коли студент сприймається не як майбутній фахівець, а як майбутня освічена людина, яка добрим фахівцем, звичайно, має бути, але це лише грань її цілісного буття" [2]. Особливо позначається рівень культури на компетентній діяльності в умовах самостійного ухвалення рішень, коли відсутня повна інформація про предметну область діяльності і зворотний зв'язок про результати рішення, коли немає чітких критеріїв вибору. Культурологічні знання є ціннісно-орієнтаційною основою діяльності фахівця в умовах використання нових ідей, технологій, систем навчання і виховання.

Актуалізованими в умовах профільної школи є якості фахівця – як людини, що має системне мислення, здатна своїми діями не лише досягати поставлених цілей, але й забезпечувати безпечні умови життєдіяльності, враховувати інтереси суспільства, окремих груп і свої особисті, що вміє створювати комфортні умови для спілкування, життєдіяльності, підтримувати працездатність і стабільність роботи різних систем. Це можливо лише в тому випадку, якщо особистість має високу загальну культуру, володіє системними знаннями про взаємозв'язки людини з природою, суспільством, державою; чітко уявляє сутність освітніх процесів і систем, роль власної діяльності у світовому культурному процесі в контексті національної культури. Залучення молоді до сучасної світової і вітчизняної культури вчені Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін. вважають найважливішим засобом формування у неї духовності. Моральну кризу, яка прослідковується в нашому суспільстві

останніми роками, можна здолати лише на основі залучення молодих людей до морально-духовної діяльності, яка є основою особистісного засвоєння культури.

Активне залучення молоді до скарбів світової і народної культури у формі духовно-творчої діяльності є незамінним засобом творчої самореалізації особистості, її самоствердження, розкриття всіх її сутнісних сил. У цьому полягає гуманістичний сенс залучення студентів до сучасної культури. Особливо необхідною культурологічна підготовка є для вчителя, адже його діяльність постійно пов'язана з моральною, естетичною, цивільно-правовою оцінкою дій і подій, постановкою завдань, прийняттям нестандартних рішень, вибором систем навчання і виховання, стратегій поведінки, реалізацією найрізноманітніших ідей, пошуком сенсу життя тощо.

У сучасній науці не склалося єдиного розуміння сутності культури. У філософії виділилося декілька точок зору, що розглядають культуру як універсальний механізм, що реалізує та спрямовує поведінку і діяльність особистості (В. Момов, А. Здравомислов, А. Ядов, О. Дробницький); як сукупність матеріальних і духовних цінностей (В. Тугаринов, Ю. Ефімов, І. Громов, А. Арнольдов, Н. Чавчавадзе та ін.); як спосіб здійснення діяльності (М. Коган, В. Давидович, Ю. Жданов, О. Ханова та ін.); як метод творчої самореалізації особистості в різних сферах соціального і духовного життя суспільства (В. Біблер, Н. Злобін, А. Леонтьєв, І. Ільєва та ін.); як ступінь подолання людиною своєї природної біологічної сутності, розвитку духовних засад особистості (В. Розов, Д. Лихачов та ін.). Учені розуміють культуру як багатовимірне, багатофункціональне і багатоаспектне явище, той соціум, у якому відбувається і розвиток особистості в цілому, і становлення її в загальнолюдському та професійному плані.

Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін у педагогічному ВНЗ розглядається нами як процес морального і духовного вдосконалення особистості, у тому числі і на основі залучення до цінностей світової культури і культури свого народу. Виходячи з цих наукових передумов, ми розглядаємо у своєму дослідженні культурологічну підготовку майбутніх фахівців, по-перше, як цілеспрямований процес навчання і виховання, що включає спеціальний зміст, методи, форми і засоби, спрямовані на освоєння способів життєдіяльності, заснованих на досягненнях сучасної природничої науки і передової практики, на новітніх технологіях. Висококваліфікований учитель – це фахівець, що спирається у житті і професії на комплекс досягнень природничих наук, використовує новітні ідеї і погляди. Мету культурологічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін ми бачимо у формуванні у них ціннісно-орієнтаційної основи життєдіяльності і самовизначення. Характерна риса культурної, інтелігентної людини – домінування духовних цінностей над матеріальними.

Культурологічний компонент у контексті підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін включає широкий спектр діяльності з розвитку у студентів інтересів, задатків, духовних потреб, формування ідеалів і установок. Учитель має бути не лише хорошим якісним викладачем, але й цікавою особистістю, духовно розвиненою, різносторонньою та гармонійною, провідником культури свого народу.

Цей компонент підготовки майбутніх учителів має бути спрямованим як на формування загальної культури, так і професійно-педагогічної, що передбачає:

- розвиток у студентів культури професійного мислення;
- формування культури професійного спостереження і діагностичної культури;
- формування дослідницької культури;
- виховання культури педагогічного спілкування;
- формування професійно-мовленнєвої культури;
- навчання культурі письма;
- навчання культурі демонстрування;
- формування організаторської культури [4].

Для того, щоб виявити зміст виховної роботи зі студентами, спрямованої на формування у них загальної культури, необхідно, передусім, виявити основні сфери життє-

діяльності будь-якої людини незалежно від того, яку професію вона має. Такими сферами вчені вважають працю, навчання, побут, дозвілля, спілкування. Отже, до змісту загальної базової культури фахівця доцільно включити культуру розумової і фізичної праці; культуру самоосвіти, саморозвитку і самоорганізації; культуру побуту; культуру спілкування і культуру дозвілля.

Зміст базової культури фахівця можна розглядати і в аспекті стосунків людини з навколишнім світом та природою. Якщо розуміти життєдіяльність особистості як сукупність її відносин із зовнішнім світом, можна виділити такі сфери культури:

- екологічну культуру (що характеризує взаємини людини з навколишньою природою);
- технологічну культуру (що характеризує різноманітні трудові стосунки і операційно-технологічну готовність до виконання різних видів трудової діяльності);
- правову культуру (що характеризує правові стосунки з людьми і суб'єктами виробництва, державними установами);
- політичну культуру (що відображає особливості стосунків з владою, партіями, об'єднаннями і союзами, суспільним устроєм тощо);
- культуру сімейних стосунків;
- комунікативну культуру;
- гносеологічну культуру;
- економічну культуру (що враховує специфіку економічних взаємин особистості з іншими людьми і суб'єктами власності) [1; 3].

Формування у майбутніх учителів природничих дисциплін основ культури розумової і фізичної праці надзвичайно важливе як для якісного засвоєння ними освітніх програм, так і для підготовки до роботи у профільній школі. Навчання і праця є основними засобами розвитку особистості, мають здійснюватися з урахуванням досягнень сучасних наук про працю: наукової організації праці, ергономіки, психології і фізіології праці, менеджменту, гігієни та ін. Для вчителя природничих дисциплін формування культури навчальної праці потрібне ще й тому що навчальна діяльність школяра є провідним процесом розвитку старшокласника, і якщо сам учитель не має культури навчальної праці, то він не зможе її сформувати в учнів.

Тому необхідними є спеціальні заняття з проблем дотримання гігієнічних вимог, режиму; ознайомлення з елементами наукової організації праці; засвоєння правил техніки безпеки, гігієни і санітарії; врахування біоритмів у роботі; способів підвищення мотивації праці; використання різних засобів відновлення працездатності; урахування в навчальній діяльності психологічних механізмів і властивостей уваги, пам'яті, мислення, уяви, закономірностей і механізмів формування знань, умінь і навичок, відносин, творчих здібностей; опанування ефективними прийомами навчальної діяльності і розумових операцій. Студенти вчать прийомам заощадження часу, пошуку і класифікації інформації, раціональним записам, прийомам конспектування літератури. Звертається увага майбутніх учителів на необхідність ритмічності роботи протягом усього періоду навчання, окремого навчального року, тижня, навчального дня, на потребу чергування розумових і фізичних навантажень.

Широкі можливості для формування культури навчальної праці мають курси педагогіки і психології. У темах лекцій і практичних занять особливо виділяються знання про наукові основи організації процесу засвоєння. Розглядається суть основних етапів засвоєння: сприйняття, осмислення, розуміння, запам'ятовування, закріплення, узагальнення, відтворення, методи і прийоми забезпечення цих процесів. Щоб забезпечити ефективне сприйняття навчального матеріалу, студенти знайомляться з такими прийомами, як використання збільшувачів, стробоскопа, фонозаписів уповільненої і прискореної зйомки різних процесів, поєднання мікроскопа і телескопа з відеокамерою і телемонітором, муляжів, розрізів, схематичних зображень, використання тактильного сприйняття тощо. Для ефективного осмислення змісту навчального матеріалу використовуються такі прийоми роботи, як віднесення сприйнятого матеріалу до якогось класу, виду, типу об'єктів і явищ;

виявлення будови і структури об'єкта, явища; знаходження схожості і відмінності цих об'єктів і явищ від схожих з ними; виявлення сенсу, значення вивчення цього об'єкта, явища для самої особистості; пошук прикладів використання, застосування його в житті; з'ясування механізму роботи, взаємодії частин, виконання функцій; визначення умов появи, зникнення об'єкта або явища, видів його трансформації; словесне коментування того, що робить і бачить учень; виявлення причин явищ і процесів тощо.

Для розуміння сприйманого і осмисленого змісту використовуються такі прийоми: актуалізація студентами вже наявних знань про об'єкти і явища, що вивчаються; опора на наочність при вивченні; уявна образна трансформація об'єктів і явищ; використання різного мовного оформлення описів об'єктів і явищ на життєвій, буденній мові; роз'яснення викладачем сенсу незнайомих термінів, понять у різному трактуванні; ознайомлення з новими об'єктами і явищами на основі практичної дії з ними та ін.

Якщо студент розуміє суть кожного етапу засвоєння і знає, від чого залежить ефективність його здійснення, то сам процес навчання стає свідомим, керованим, а значить, і найбільш ефективним.

У роботах Н. Тализіної знаходимо, що ефективність засвоєння визначається багато в чому логікою засвоєння, послідовністю основних його етапів. Пізнавальні дії послідовно мають реалізовуватися у формі зовнішньої матеріальної дії, в перцептивній і інтелектуальній формі дії. Знаючи цю особливість засвоєння, майбутній учитель може найраціональніше будувати свої пізнавальні дії і навчати цьому учнів [6].

Важливе значення для формування культури навчальної праці має ознайомлення студентів з механізмами і властивостями основних психологічних процесів, що лежать в основі когнітивної сфери особистості: уваги, пам'яті, мислення, уяви і механізмами формування основних складових змісту освіти: понять, переконань, навичок, відносин, творчих здібностей. При їх вивченні особлива увага звертається на засвоєння майбутнім учителем конкретних прийомів навчальної діяльності: для ефективного запам'ятовування – виділяти і запам'ятовувати головне в матеріалі; створювати необхідну установку на короткочасне або довготривале запам'ятовування; запам'ятовування тільки добре зрозумілого; використання різних мнемотехнічних прийомів; використання опорних схем і сигналів; використання асоціативних зв'язків; застосування методу контрасту тощо.

Майбутні вчителі природничих дисциплін знайомляться із структурою наукового знання, його основними компонентами. Таке ознайомлення дозволяє добре орієнтуватися в змісті підручників, посібників, наукової літератури і дає можливість розуміти сенс тих або інших зв'язків, їхніх значень. Ці знання важливі для професійної діяльності, оскільки педагог повинен добре володіти методом опису предметів і явищ, методом пояснення тверджень, законів, висновків, правил, теорем, визначень, методами доведень тощо. При вивченні конкретного матеріалу викладачі звертають увагу студентів на такі завдання, які дозволяють тренувати вміння описувати і пояснювати сутність понять і явищ, складати правила, поради, пам'ятки, алгоритми, рекомендації.

Наступним завданням професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів природничих дисциплін є формування у них культури професійного мислення. Культура мислення сучасного фахівця включає: практичність мислення; орієнтацію мислення на вирішення професійних завдань; творчий характер мислення; ймовірнісний підхід до аналізу явищ і процесів дійсності; системність мислення; діалектичність мислення; логічність і конкретність мислення; опору в діяльності на сучасне розуміння явищ і процесів на основі наукових знань; опору в діяльності на дані діагностичного вивчення педагогічних процесів і явищ, особистості школяра; володіння професійним поняттєвим апаратом; володіння найважливішими розумовими операціями; орієнтацію в мисленні на діалог з іншими людьми, на розуміння і повагу до інших точок зору.

Особливість практичного розуму Б. Теплов бачить не “в окремій, абстрактно взятій ідеї, а в цілісному вирішенні конкретного питання, і при тому вирішенні відповідальному, тобто невідривному від виконання” [7]. Принципову різницю між теоретичним і практичним

мисленням учений визначає, по-перше, в тому, що робота практичного мислення спрямована на вирішення конкретних завдань, тоді як робота теоретичного мислення спрямована в основному на виявлення загальних закономірностей, принципів організації діяльності; по-друге, в тому, що практичне мислення завжди обмежене жорстким обмеженням часових рамок вирішення того чи іншого завдання [7].

С. Рубінштейн, характеризуючи особливості практичного розуму, підкреслює, що “практичне мислення вимагає витонченішої спостережливості і уваги до окремих деталей, воно вимагає також уміння швидко переходити від розмірковувань до дії і навпаки” [5]. Отже майбутньому вчителю природничих дисциплін для вирішення завдань профільного навчання має бути притаманна гостра професійна спостережливості; здатність до аналізу, що дає можливість звертати увагу на найдрібніші деталі і виділяти в них ті, які залишаються не поміченими з першого погляду, але можуть мати в конкретних умовах вирішальне значення; уміння бачити ціле і всі його компоненти, бачити в ситуації найістотніше; продумувати запасні варіанти дії; швидко знаходити нові рішення при непередбачуваній зміні ситуації.

Практичність розуму неможлива без тривалого включення особистості в практичну діяльність. У роботі з учнями постійно виникають ситуації, які вимагають самостійного рішення, імпровізації. Формує практичність розуму і особливий характер профільного навчання, при якому теоретична інформація завжди має підкріплюватися характеристикою технології роботи. Одна з найважливіших особливостей практичного розуму – швидкість орієнтування, міркування і прийняття рішення. Багато дій учителя є імпровізованими; сутнісною ознакою імпровізації є те, що дії здійснюються без підготовки, продумування в умовах несподіваних, непередбачених обставин. Імпровізація завжди спирається на інтуїцію. Під нею розуміють стан граничного загострення свідомості, при якій висновок робиться не на основі розрахунків, логічних висновків, а на основі інтуїтивного, несвідомого аналізу ситуації.

Основний шлях розвитку інтуїтивного мислення у студентів вбачаємо у забезпеченні умов для постійного прояву здогадки, імпровізації, що і виникає в практичній діяльності в умовах відсутності попереднього навчання професійній діяльності. Розвиток інтуїтивності пов'язується з формуванням у особистості системного мислення, осмисленням тієї частини дійсності, з якою пов'язана її професійна діяльність, як цілісної системи зв'язків і відносин, ґрунтується на вмінні особистості аналізувати ситуацію, на розумінні суті виникаючих проблем, чіткій постановці завдань, детальному аналізу умов і здатності з допомогою психічних процесів віддзеркалювати реальні зв'язки в своїй уяві.

Системність мислення є найважливішим показником професійно-педагогічної культури фахівця. Проявляється вона в умінні спиратися при аналізі явищ і процесів дійсності на наукові знання з філософії, соціології, педагогіки, психології, фізіології, гігієни, предметних методик, ергономіки, наукової організації праці, економіки, естетики та ін.; у баченні структури об'єктів і явищ, зв'язків між ними, в умінні виділяти найбільш суттєві з них; у розумінні ролі кожного компонента структури в цілісній системі, його впливу на функціонування і системи в цілому, і особистості кожного учня і його поведінки, на зв'язки всередині системи, на зовнішні дотичні системи; у розумінні ролі зовнішніх зв'язків системи в її функціонуванні, у впливі на особистість і відносини в дитячому і педагогічному колективах; у баченні різних рівнів, етапів становлення педагогічних явищ, процесів, якостей і динаміки їх розвитку; у здатності виявляти всю сукупність причин і обставин, що пояснюють учинки особистості, події та мотиви діяльності людей [4].

Формуванню у майбутніх учителів природничих дисциплін системності мислення сприяють: блоково-модульне вивчення найбільш важливих загальних проблем навчання і виховання учнів; інтегровані заняття; систематична робота всіх викладачів над питаннями комплексного підсумкового іспиту; навчально-дослідницькі роботи студентів, де в теоретичній частині роботи дається міждисциплінарний аналіз конкретної проблеми; міжпредметні зв'язки комплексу навчальних дисциплін при вивченні теоретичного матеріалу; стимулювання системного аналізу проблем при контролі за засвоєнням матеріалу;

системний аналіз ситуацій, що виникають у практичній роботі з дітьми; системне осмислення результатів спостережень за діяльністю учнів і вчителя на спеціальних заняттях (педагогічне спостереження і педагогічна діагностика розвитку особистості).

У практичній діяльності системність мислення найяскравіше проявляється при аналізі причин тих або інших педагогічних явищ, вчинків учнів. У педагогіці недопустимим є поверховий, односторонній, несистемний аналіз ситуації. Неправильне встановлення причин, явищ і вчинків може викликати в учня негативне ставлення до педагога як особистості (негативну атракцію) і звужити можливості ефективного впливу на нього, привести до неправильних наслідків у розвитку школярів. Системний аналіз ситуації дозволяє виявити максимальну сукупність факторів і умов, що чинять вплив у цей конкретний момент на учня, виділити серед них найбільш значущі і спрогнозувати різні варіанти його поведінки. Критерієм сформованості системності мислення майбутнього вчителя природничих дисциплін є співпадіння реальної поведінки особистості з прогнозованими варіантами і позитивне сприйняття учнем його педагогічних дій.

*Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку.* Отже, професійна профільно зорієнтована підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у педагогічному ВНЗ розглядається нами як цілеспрямований процес, що включає спеціальний зміст, методи, форми і засоби, спрямовані на засвоєння культурологічних знань, заснованих на досягненнях сучасної природничої науки і передової практики, на новітніх педагогічних технологіях. Мету культурологічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін вбачаємо у формуванні у них ціннісно-орієнтаційної основи життєдіяльності і самовизначення. Культурологічний компонент у контексті підготовки майбутнього вчителя природничих до роботи у профільній школі включає широкий спектр діяльності з розвитку у студентів культури професійного мислення, діагностичної культури, дослідницької культури, культури педагогічного спілкування. Перспективу даного дослідження становить розробка технології впровадження культурологічного підходу у практику підготовки майбутнього вчителя.

1. Барабанщиков А. Педагогическая культура / А. Барабанщиков, С. Муцынов. – Рига : РВВІУ, 1982. – 156 с.

2. Коган М. Что должно быть в основе? / М. Коган // Вестник высшей школы. – 1990. – № 5. – С. 14–17.

3. Радул В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: навч. посіб. / В. Радул. – Кіровоград, 2000. – 36 с.

4. Решетников П. Нетрадиционная технологическая система подготовка учителей: Рождения мастера : кн. для преподават. высш и средн. пед. учеб. заведений / П. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

5. Рубинштейн С. Основы общей психологии : учеб. пособ. / С. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.

6. Тальзина Н. Педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед / Н. Тальзина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

7. Теплов Б. Избранные труды: в 2 т. / Б. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 239 с.

*The article deals with the main point and the relationship of key concepts of research: the culture of professional thinking, diagnostic culture, the research culture, the culture of pedagogical communication. Expediency of cultural approach in training future teachers to work in profile school is highlighted.*

**Key words:** teacher training, cultural knowledge, the culture of professional thinking, diagnostic culture, the research culture, culture teaching communication profile school.

## ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається питання стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутнього соціального педагога, супровід професійного самовизначення.

**Постановка проблеми.** Проблема професійної підготовки спеціаліста, визначення її змісту і структури завжди є актуальною, виходячи із змін ситуацій суспільного розвитку, і, відповідно, зміни рівня вимог до фахівців.

Традиційна система професійної освіти майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, обходить проблему їх підготовки до супроводу професійного самовизначення старшокласників. Виникає потреба у виявленні ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до означеного виду діяльності. Тому *метою статті* є вивчення стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На думку вчених (О. Савченко [1], В. Семиченко [2], С. Сисоевої [4], Л. Хомич [5] та ін.) на сучасному етапі вдосконалення педагогічної підготовки педагога доцільно забезпечити гармонійне поєднання загальнокультурної, психолого-педагогічної, методичної підготовки студентів; використовувати потенціал навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх спеціалістів; урахувати необхідні аспекти освітнього процесу: діалектичності, пропорційності етапів навчання, структурних та діалектичних особливостей його організації; створити розвивальне середовище із забезпеченням взаємостосунків, поведінки і праці; спрямувати педагогічну діяльність студентів у ціннісне русло тощо. В. Сластьонін вважає, що в основу професійної підготовки має бути покладений як системний підхід, так і особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий [3].

**Виклад основного матеріалу.** Наукове вивчення й аналіз означеної проблеми виявили, що ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників полягає не тільки в якісному засвоєнні змісту навчальних планів і програм, які містять інформацію про діяльність у цьому напрямі, але й залежить від рівня відповідності підготовки майбутнього соціального педагога потребам соціальної практики та професійної готовності майбутнього спеціаліста.

Ми визначаємо професійну підготовку майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу як систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок.

Зміст професійної підготовки ми досліджували, виходячи з вимог Державного і галузевого стандарту підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Галузевий стандарт є складовою частиною системи стандартів вищої освіти, у якій узагальнюються вимоги до змісту освіти й навчання з боку держави, світового співтовариства та споживачів випускників даного профілю. Стандарт використовується при: визначенні первинних посад випускників вищих навчальних закладів та умов їх використання; визначенні об'єкта, цілей освітньої та професійної підготовки; розробці й корегуванні освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів із напрямку "Педагогічна освіта"; розробці засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки бакалавра "Соціальний педагог"; визначенні змісту навчання як бази для оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаціями; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; атестації випускників вищих навчальних закладів та сертифікації фахівців; укладанні договорів або контрактів щодо підготовки фахівців; професійній орієнтації здобувачів фаху; визначенні критеріїв професійного відбору; прогнозуванні

потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і при плануванні їх підготовки; обґрунтуванні переліків спеціальностей та спеціалізації вищої освіти; визначенні кваліфікації фахівців; розподілі й аналізі використання випускників вищих навчальних закладів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце бакалавра з соціальної педагогіки в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – бакалавра з педагогічного напрямку, а також державні вимоги до особистісних і професійних якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування "Соціальний педагог".

На першому етапі констатувального експерименту ми здійснили аналіз функцій та професійних умінь соціального педагога, що задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки. Відповідно до окреслених основних професійних функцій соціального педагога (гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна) із загального переліку виробничих функцій, типових завдань діяльності та умінь, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу за спеціальністю "Соціальна педагогіка" добирали лише ті, зміст яких відповідає завданням супроводу професійного самовизначення старшокласника. Ми визначили питому вагу тих умінь соціального педагога, які безпосередньо спрямовані на здійснення супроводу професійного самовизначення відносно загальної кількості професійних умінь, визначених галузевим стандартом. Аналіз виявлених показників дозволяє зробити узагальнений висновок: у загальному переліку професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом питома вага професійних умінь, що відповідають визначеним нами завданням виявилася несуттєвою.

У змісті більшості професійних умінь, ми не виявили тих, характеристики яких відповідали б завданням супроводу професійного самовизначення старшокласника. Окрім того, у значній кількості вмінь такий компонент представлено мінімально (наприклад, уміння: самоорганізації власної діяльності; застосування прийомів стимулювання з метою підвищення ефективності соціально-виховного процесу, використання окремих психодіагностичних методик та ін.

Наступним етапом вивчення стану професійної підготовки майбутнього соціального педагога до супроводу професійного самовизначення старшокласників став системний аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

Освітньо-професійна програма (ОПП) є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Нашим завданням ми ставили аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр". Освітньо-професійна програма (і складений відповідно до неї навчальний план) передбачає такі цикли підготовки: гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової, що забезпечує певний освітній рівень; професійної (професійно-орієнтованої) та практичної, що разом з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Оскільки нас переважно цікавив блок професійно-орієнтованої підготовки, то ми звернулися до рекомендованої освітньо-професійною програмою переліку блоків змістовних модулів, що мають бути представлені в професійній підготовці майбутнього соціального педагога.

Аналіз змісту модулів дав нам можливість виявити ті, які найбільше відповідають завданням нашого дослідження. Цікаво відзначити, що відсоток змістовних модулів, назва яких безпосередньо свідчить про спрямованість на розв'язання завдань нашого дослідження становить 8% ( до (121) в повному переліку).

Отже, на основі аналізу Освітньо-професійної програми (ОПП) та Освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010106 – “Соціальна педагогіка” встановлено, що обсяг змістових модулів професійної та практичної підготовки студентів недостатньо забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями професійними вміннями, які потрібні для підготовки до супроводу професійного самовизначення старшокласників.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення залежить також від змісту навчальних планів, їх базової, фундаментальної, та професійно-орієнтованої підготовки в означеному аспекті.

Проаналізуємо зміст підготовки соціальних педагогів на прикладі навчального плану у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (спеціальність “Соціальна педагогіка і практична психологія”). З метою підготовки фахівців до здійснення супроводу професійного самовизначення у навчальний план включено відповідні дисципліни у підрозділах “Цикл професійно-орієнтованих дисциплін”, “Професійно-орієнтовані дисципліни спеціалізації”, “Цикл дисциплін вільного вибору студента”.

Цикл професійно-орієнтованих дисциплін містить такий предмет, як “Основи профорієнтаційної роботи”, який безпосередньо спрямований на вивчення професійної діяльності соціального педагога в означеному аспекті. Частково спрямовані на підготовку соціального педагога до супроводу професійного самовизначення старшокласників: на етапі підготовки бакалаврів “Основи соціально-педагогічних досліджень”, “Психодіагностика”, “Основи психоконсультації, психотерапії і психокорекції”, “Технології соціально-педагогічної діяльності”, “Соціальна педагогіка”, “Вступ до спеціальності”, “Самовиховання і саморегуляція особистості”. На етапі підготовки “спеціаліста” такі дисципліни відсутні. Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за вибором ВНЗ містить предмети, які тільки частково розглядають обраний напрям діяльності на етапі підготовки бакалавра: “Соціальний супровід клієнта”, “Соціальний психолого-педагогічний тренінг”, на етапі підготовки спеціаліста “Соціальний психолого-педагогічний тренінг”. У циклі дисциплін спеціалізації за вибором студентів для бакалаврів і спеціалістів такі предмети відсутні.

Отже, бакалаври вивчають 9 дисциплін, які містять окремі модулі чи теми в окресленому напрямку, а на етапі підготовки спеціалістів такі дисципліни відсутні.

Навчальна дисципліна “Основи профорієнтаційної роботи” та дисципліни, які частково спрямовані на підготовку соціального педагога до супроводу професійного самовизначення старшокласників забезпечені робочими програмами, пакетами текстів контрольних робіт, а також наборами завдань для проведення модульного контролю, що систематизовано у вигляді навчально-модульного комплексу дисципліни. Важлива увага приділяється якості й методиці читання лекцій, проведення практичних і лабораторних занять. Ці питання систематично розглядаються на засіданнях Вченої ради, методичної комісії та кафедр інституту.

Проте, аналіз робочих програм для підготовки фахівців зі спеціальності “Соціальна педагогіка” виявив, що дисципліни тільки частково (окремі теми) містять у собі потенційні можливості для підготовки майбутніх педагогів до досліджуваної діяльності. Так, для формування готовності майбутніх педагогів до супроводу професійного самовизначення учнів можна використовувати окремі лекційні та практичні заняття з тем “Соціально-педагогічна діяльність в загальноосвітніх закладах”, “Суть та зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю”, та ін. (Соціальна педагогіка); “Особливості групової соціально-педагогічної діяльності”, “Соціально-педагогічний тренінг”, “Ігрові техніки в соціально-педагогічній діяльності” та ін. (Технології соціально-педагогічної діяльності); “Класифікація методів соціально-педагогічного дослідження”, “Характеристика методів опитування”, “Вимоги до підготовки та проведення різних видів інтерв'ю” та ін. (Основи соціально-педагогічних

досліджень); “Шляхи самореалізації та самоствердження людини”, “Самовиховання і самовдосконалення особистості” (Самовиховання і саморегуляція особистості) та ін.

На кафедрах інституту розроблені і зберігаються індивідуальні семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів з навчальних дисциплін, які включають в себе читання і конспектування студентами монографічної літератури з актуальних проблем соціальної педагогіки, написання рефератів, виконання домашніх завдань і робіт. Самостійна та індивідуальна робота студентів контролюється викладачами у визначені дні ( про що свідчать записи в журналах кафедр).

Контроль і оцінювання теоретичної та практичної підготовки здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних, практичних робіт, шляхом проведення опитування, заліків і екзаменів. Традиційними стали інспекційні контрольні роботи (ректорські, директорські), письмова форма проведення екзаменів. З метою перевірки рівня засвоєння студентом навчального матеріалу на кафедрі проводяться тестові контрольні роботи з навчальних дисциплін, які регламентуються графіками. На кафедрі зберігаються як самі студентські контрольні роботи, так і тестові контрольні завдання з навчальних дисциплін для підсумкової перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу.

Значний внесок у науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу роблять викладачі кафедри шляхом підготовки і випуску підручників і навчальних посібників, хоча, можемо відмітити, що посібників, які б містили б питання супроводу професійного самовизначення старшокласників немає.

Вивчення практично всіх охарактеризованих навчальних дисциплін обраного спрямування на рівні бакалаврів завершується практикою в загальноосвітніх навчальних закладах, що досить важливо, оскільки студенти мають можливість закріпити засвоєні знання у практичній діяльності. Проте, аналіз планів і програм з різних видів практики засвідчив, що практичній підготовці до супроводу професійного самовизначення старшокласників приділяється недостатньо уваги, оскільки в них відсутні завдання, які стосуються окресленої проблеми.

Покращенню рівня методичної роботи допомагають соціологічні дослідження, які проводяться за допомогою соціологічної служби університету. Ведеться пошук шляхів підвищення якості підготовки фахівців на основі нових технологій навчання. Заслугує на увагу впровадження активних форм навчання – проблемні лекції, лабораторні заняття пошукового характеру.

Важливим напрямом у вищому навчальному закладі у професійній підготовці до супроводу професійного самовизначення старшокласників є науково-дослідницька робота, яка полягає у визначенні дослідницьких завдань, написанні курсових та дипломних робіт. Наше дослідження показало недостатність розробленої тематики наукових робіт з означеного напрямку підготовки.

Аналіз позааудиторних форм роботи підготовки майбутніх соціальних педагогів показав відсутність гуртків, творчих груп, спрямованих на супровід професійного самовизначення старшокласників. Серед переліку тематики виступів звітних студентських конференцій, можна відмітити відсутність тем на задану тематику. Не проводяться із студентами і такі групові форми роботи, як: екскурсії, семінари, тренінги з окресленого напрямку, профорієнтаційні квести. Не налагоджена співпраця із працівниками профцентрів, центрів зайнятості в просвітницькій діяльності серед молоді.

Індивідуальна позааудиторна робота представлена окремими індивідуальними творчими завданнями в рамках дисципліни “Основи профорієнтаційної роботи”. Відсутні і публікації статей студентів у наукових та інших виданнях на задану тематику.

Важливою складовою частиною наукового і організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу є забезпеченість навчальних курсів підручниками і навчальними посібниками.

Із дисциплін, спрямованих на підготовку соціального педагога до супроводу професійного самовизначення старшокласників, у наукових бібліотеках університету, інституту, в

навчально-методичному кабінеті кафедри є недостатня кількість підручників та навчальних посібників. На кафедрі складені бібліографічні списки літератури які рекомендуються до вивчення нормативних і спеціальних курсів, для написання курсових і дипломних робіт, конспектування.

Про належне наукове і організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу неможливо говорити без сучасних засобів навчання, дають змогу ефективно здійснювати навчальний процес. Кафедра забезпечена традиційними ТЗН (діапроектори, мульти-медіа, магнітофони) і наочністю – картами, схемами, таблицями, роздатковими матеріалами тощо.

Проводиться робота з комп'ютеризації навчального процесу. На кафедрі створено Web-сайти, які є структурними одиницями загальноуніверситетських, де студенти можуть отримати електронні версії лекцій, практичних та лабораторних занять, ознайомитись із рекомендованою літературою, навчальними планами.

*Висновки.* Отже, аналіз навчальних планів і програм з підготовки майбутніх соціальних педагогів, навчально-методичного забезпечення дав можливість зробити висновок, що в на сучасному етапі підготовка студентів до супроводу професійного самовизначення є важливим, необхідним компонентом їх професійної підготовки, який, однак, ще не знайшов свого достатнього науково-методичного відображення в теорії та практиці вищої школи. Студентів комплексно не готують до супроводу професійного самовизначення старшокласників, хоча звертається увага на формування в них окремих компонентів досвіду в обраному напрямі діяльності (активізація самопізнання, самооцінки, самореалізації), та ін.

Отже, перед навчальними закладами постала проблема підготовки компетентних спеціалістів, здатних зреалізувати завдання Державного стандарту середньої загальної освіти та Галузевого стандарту підготовки бакалаврів педагогічної освіти, де передбачено й набуття студентами вмінь формувати досвід професійного самовизначення школярів.

1. Савченко С. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-Матер, 2003. – 406 с.

2. Семиченко В. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ...докт. псих. наук: 19.00.07 / Семиченко В. – К., 1992. – 432 с.

3. Слостенин В. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

4. Сисоева С. Подготовка учителя до формування творчої особистості учня: монографія / С. Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 40 с.

5. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія] / Л. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.

*The article deals with the problem of professional training for future social pedagogues to support the professional self-determination of.*

**Key words:** professional training of social pedagogues, support the professional self-determination.

УДК 614.253.5:057

ББК 74.580.268

Олена Свиридюк, Володимир Свиридюк

### КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ І ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ

У статті проаналізовано перспективні підходи до формування креативності як невід'ємної складової професійних цінностей медичних сестер. Підкреслено значення професійної і наукової комунікативної компетентності як важливих складових підготовки магістрів медсестринства в Україні.

**Ключові слова:** медсестринство, магістри медсестринства, креативність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.* Глибокі якісні перетворення у суспільному житті світової спільноти, інтеграція України до міжнародного ринку праці ставлять нові вимоги до галузі медсестринства і медсестринської освіти. Провідним у модернізації системи освіти України загалом, і медичної освіти зокрема, проголошено компетентністний підхід [3].

Проблема формування професійної компетентності та духовних цінностей медичних спеціалістів на сьогодні є дуже актуальною, адже їхня діяльність вимагає творчого вирішення життєво важливих завдань в умовах обмеження матеріально-фінансових ресурсів та інших викликів сучасного постіндустріального суспільства.

За результатами діяльності робочої групи, створеної в рамках проекту ПРООН “Освітня політика і освіта “рівний, – рівному”, до переліку ключових педагогічних компетентностей віднесена здоров'язберігаюча компетентність, яка повинна стати основою медсестринської освіти [1].

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Незважаючи на досить ґрунтовну розробленість проблеми, у формуванні креативних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів в освітній галузі України існують певні суперечності:

- між глибоким теоретико-практичним вивченням проблеми у світовій науковій літературі та недостатнім інформаційним забезпеченням навчального процесу у вітчизняних вищих медичних навчальних закладах;

- між великим розмаїттям теоретичних підходів до формування креативності як невід'ємної складової комунікативної компетентності і професійно-ціннісної сфери студентів медичних спеціальностей та обмеженими можливостями навчальних програм і методик придатних для практичного втілення у навчальну діяльність.

Все вищезначене визначило мету дослідження.

*Метою роботи* є аналіз та узагальнення перспективних підходів до формування креативності як невід'ємної складової комунікативної компетентності і професійних цінностей студентів вищих медичних навчальних закладів.

Для досягнення мети використано *методи* системного аналізу та логічного узагальнення, контент-аналіз нормативних документів, резолюцій і консенсусів з'їздів, конгресів, симпозіумів, науково-практичних конференцій щодо вищої освіти в медсестринстві.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Специфіка медицини полягає в тому, що окрім високого професіоналізму медичному працівнику притаманні певні духовні цінності, без яких лікувально-діагностичний процес втрачає свою сутність. Особливості праці в медичній галузі (високе психічно-емоційне і фізичне навантаження в поєднанні з впливом низки несприятливих соціально-побутових та професійних чинників виробничого середовища) виводять наявність професійно важливих духовних якостей на одне з перших місць у професіограмі медичного працівника. Зокрема, самодостатність професії медичної сестри ґрунтується на довірі суспільства, яка залежить від дотримання рівною мірою норм етичного кодексу і стандартів сестринської практики. Відповідні норми закріплені в міжнародних правових актах, зокрема в Міжнародній клятві лікарів, Міжнародному кодексі медичної етики, Етичному кодексі професійної етики медсестер, Ліссабонській декларації прав пацієнтів, Декларації про політику у сфері забезпечення прав пацієнтів у Європі тощо.

Процеси формування креативності, професійних якостей і духовних цінностей студентів вищих медичних навчальних закладів нерозривно пов'язані і відбуваються паралельно.

Людська життєдіяльність у будь-якій галузі завжди була і залишається ціннісно зорієнтованою.

Незалежно від різних філософсько-світоглядних тлумачень поняття цінностей, медицина найвищою цінністю проголошує *Людське Життя*, а відтак і нерозривно пов'язане з ним *Здоров'я*, як характерної ознаки та атрибуту *Щастя*.

Однією з фундаментальних людських цінностей є *Суспільне Багатство і Добробут*. Їх наявність та доступність кожному безпосередньо впливають на самозбереження людини як роду і виду. При цьому матеріальний добробут, незважаючи на його важливість, не є визначальним. Багатство суспільства полягає не в кількості накопиченого золотого запасу, виплавленої сталі, виробленої електроенергії, а в якості людини, яку це суспільство відтворює.

Близькою за значущістю є *Свобода*, яка забезпечує людині можливість поступати й діяти згідно власному волевиявленню.

Серед інших людських цінностей велике значення належить *Соціальній Справедливості*. Справедливість як соціальна цінність близька за змістом і значенням *Рівності і Гідності* людей.

*Добро (Благо) і Зло* регламентують поведінку членів суспільства у їх відношеннях між собою. Втіленням у практичну діяльність людини ідеалів *Добра і Справедливості* є *Доброчесність*.

Цінністю високого гатунку є *Краса*. Вона регламентує відношення людини до оточення, виходячи з розуміння красивого й потворного, здатного викликати естетичну насолоду чи відразу.

Значною духовною цінністю є *Мудрість*, тобто здатність мислити так, щоб пізнати *Істину*. Пізнання *Істини* опирається на наукові *Знання та Віру*.

Надзвичайно важливою духовною цінністю є *Любов*. *Любов до Бога, Любов до ближнього (Милосердя), Статева Любов (Кохання)*. Кохання перетворює генетично запрограмований і досить обтяжливий обов'язок продовження роду в захоплюючу гру.

Незаперечною цінністю є *Дружба* як духовне єднання споріднених душ.

Нарешті, існує Божий дар – Голос Бога в серці людини – *Совість*. Люди, без совісті, втратили зв'язок з Богом. Вони є духовними інвалідами, моральними виродками.

*Здоров'я, Добробут* (матеріальний достаток), *Дружба, Кохання* (і як наслідок такі незаперечні цінності як *Сім'я і Діти*), *Чиста Совість і Віра* – невід'ємні складові земного *Щастя* людини, *Щастя* як найвищої цінності в ієрархії людських цінностей.

Хочемо особливо підкреслити, що без віри в Бога, у вічне життя душі після смерті, в існування вищої справедливості, земне щастя людини ніколи не буває повним.

Особливістю людської природи є те, що будь-яка з цінностей має здатність вироджуватись і переходити у псевдоцінності. Алкоголь, секс, наркотики, азарт, слава, багатство, влада, насилля аж до посягання на людське життя, замість справжнього щастя у збоченців викликають ейфорію – короткочасне відчуття блаженства, яке закономірно переходить у депресію і страждання.

Існує думка, що з позиції соціально-педагогічного підходу до навчально-виховного процесу, поняття духовності не зводиться до інтелектуальності, релігійної чи матеріалістичної ідеології, звернення розуму до етики, чистої моралі або аскетизму. Духовність не є чистою релігійністю чи емоційним піднесенням духу і отриманням естетичної насолоди від творів мистецтва. Духовною можна вважати діяльність, яка веде людину вперед і завдяки якій стан духовної культури не лише особистості, але й людства загалом спільними зусиллями підноситься на більш високий ступінь проявів. При цьому кожна людина сама повинна знайти свій власний вхід у "царство духа" і визначити саму себе і своє буття [4].

Духовно багатою людиною вважають таку людину, яка живе в гармонії із собою і світом, в якій сформовані духовні цінності, тобто, ті якості й риси, життєві установки, що становлять її ідеал. Відомий французький філософ М. Монтень вважав, що тому, хто не опанував науки добра, будь-яка інша наука завдає лише шкоди. У той же час необхідно пам'ятати, що духовності не можна навчити за допомогою настанов. Можна вказати лише шлях, але не можна примусити по ньому йти [4].

Більшість фахівців фундаментальними цінностями медичного працівника вважають професіоналізм (принцип не нашкодь!), милосердя (здатність до емпатії) і добродієність.

У структурі професійних цінностей медичних сестер частина дослідників виділяють три компоненти: аксіологічний, як сукупність деонтологічних цінностей; технологічний, як сукупність способів і методів (стандартів) діяльності; творчий, як прояв креативності особистості.

Креативність найбільш повно проявляється у комунікативній компетентності медичних працівників.

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу, який новим терміном замінив поняття лінгвістичної компетенції, яке обмежувалось суто лінгвістикою [5].

Після того як Д. Хаймз вивів комунікативну компетентність із царини лінгвістики, розширив і доповнив поняття комунікативної компетенції як невід'ємної складової професійної компетенції, було створено цілу низку її галузевих моделей. При цьому кожен дослідник знаходив і звертав увагу на істотні аспекти комунікативної компетентності, які виходять далеко за межі не лише лінгвістики, але й педагогіки. Різні аспекти комунікативної компетенції почали не лише вивчати, але й активно використовувати психологи, медики, журналісти, політики, юристи, військові та представники інших професій, які відкривали особливості професійної комунікативної компетенції притаманні для своєї галузі [5].

Комунікативну компетентність як процес можна звести до інформаційної матриці: почуте, побачене, прочитане → запам'ятоване, осмислене, емоційно забарвлене → сказане, показане, написане (рис. 1).

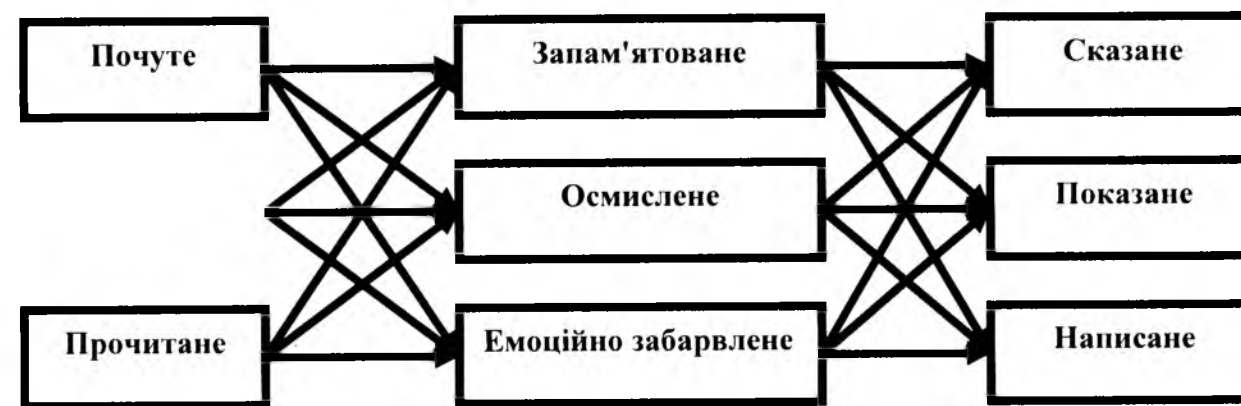


Рис. 1. Комунікативність як інформаційний процес

Тому ми визначаємо поняття комунікативної компетентності у широкому сенсі цього слова як знання закономірностей збору і поширення інформації. У вузькому розумінні – це мистецтво бути зрозумілим і переконливим.

На основі такого розширеного розуміння комунікативної компетентності ми пропонуємо власну класифікацію цього поняття.

Комунікативна компетентність поділяється на такі різновиди:

*I. Побутова комунікативна компетентність.*

- 1) загальнолюдська комунікативна компетентність;
- 2) комунікативна компетентність аферистів і шахраїв;
3. комунікативна компетентність осіб, що надають сексуальні послуги.

*II. Професійна комунікативна компетентність.*

- 1) педагогічна;
- 2) психологічна;
- 3) медична;
- 4) комунікативна компетентність політиків (дипломатія, ораторське мистецтво, риторика, уміння вести полеміку в прямому ефірі, піар, харизма, дезінформація, фальсифікація історії, ідеологізація та поділ суспільства на партії за інтересами тощо).
- 5) комунікативна компетентність військових (криптологія);

6) релігійна комунікативна компетентність (комунікативна компетентність проповідників – духовна розрада, виховання релігійних моральних цінностей і релігійного світогляду, виокремлення та гуртування віруючих у релігійні общини тощо);

7) юридична комунікативна компетентність працівників органів правосуддя: слідчих, прокурорів, суддів та адвокатів;

8) комунікативна компетентність бізнесменів (мистецтво завоювання довіри партнерів);

9) мистецька комунікативна компетентність (література, музика, театр, естрада, живопис, скульптура, кіно, радіо, телебачення та інші мистецькі жанри, у тому числі масмедіа), визначальною ознакою якої є здатність викликати захоплення й естетичну насолоду;

10) журналістська комунікативна компетентність (збір і розповсюдження засобами масової інформації не лише правдивої інформації, але й продукування дезінформації, створення і розвінчування ідолів, викриття, піар, формування харизми, звеличення, фальсифікація, наклеп, паплюження);

11) інші різновиди професійної комунікативної компетентності.

### III. Наукова комунікативна компетентність.

Щодо побутової комунікативної компетентності, то її набувають всі люди ще в дитинстві в процесі соціологізації та формування особистості. Побутова комунікативна компетентність значною мірою залежить від освіти, але освіта не є визначальною для цього різновиду комунікативної компетентності, оскільки навіть неграмотні люди завдяки розвинутій комунікативності, здоровому глузду і природженій життєвій мудрості з успіхом вирішують всі свої проблеми.

Охарактеризуємо коротко різновиди побутової комунікативної компетентності. Загальнолюдська комунікативна компетентність, характерною особливістю якої є те, що вона ґрунтується на доброзичливості і доброчесності, являється невід'ємною складовою людяності. Незважаючи на те, що в минулому навіть самого поняття “комунікативна компетентність” не існувало, компетентно спілкуватись на побутовому рівні люди завжди вміли. Зразки витонченої загальнолюдської комунікативної компетентності знаходимо ще в древніх клинописних і папірусних текстах. На сьогодні загальнолюдська комунікативна компетентність розвинулась у чотири поширені переважно усні жанри, що широко використовуються у спілкуванні: прислів'я, афоризми, тости, анекдоти.

На відміну від загальнолюдської комунікативної компетентності, комунікативна компетентність авантюристів і шахраїв – це мистецтво обману, маніпулювання людьми, розпалювання азарту, зловживання довірою, гра на слабких (чудесне зцілення від хвороб, зняття порчі, пристріту, навроків, вразу, корони безшлюбності, безпліддя, поєднання долі, яснобачення, навіювання тощо) та темних сторонах людської душі: жадібності, заздрощах, марнославстві.

Ще одним поширеним різновидом побутової комунікативної компетентності є комунікативна компетентність осіб, що надають сексуальні послуги з метою наживи: повії, гейші, танцівниці, стриптизерші, жиголо, “доярки олігархів” та інші “пилососи” і “чистильники” карманів і гаманців багатіїв. Всі вони в досконалості опанували гру на низьких інстинктах і потягах людської натури, вербальні (мистецтво спілкування) та невербальні (мова тіла) способи використання людських вад і слабкостей.

Ми не будемо детально зупинятися на цих різновидах побутової комунікативної компетентності. Вони всі зав'язані на дезінформації, тобто вмінні компетентно видавати бажане за дійсне і навпаки. Наведемо лише афоризм Отто фон Бісмарка з цього приводу: “Найбільше брешуть під час війни, після полювання та перед виборами” та зауваження Артура Шопенгауера: “Всі негідники, на жаль, напрочуд товариські”.

Із професійних різновидів комунікативної компетентності для медсестер найбільший інтерес становить медична. Вона має багато аспектів, серед яких у даному дослідженні ми зупинимось лише на основних.

До них належить комунікативна компетентність медичних працівників при зборі інформації, необхідної для постановки діагнозу. Обстеження пацієнтів починають із розпитування, метою якого є отримання від хворого даних про його хворобу та пов'язані з нею відчуття. Розпитування хворого називається також збиранням анамнезу (від грецького *anamnesis* – спогад). Хоча анамнестичні дані носять певною мірою суб'єктивний характер, однак вони відіграють ключову роль у встановленні діагнозу. Необхідно відмітити, що в будь-якій, навіть самій вузькій галузі медицини, на кшталт офтальмології, стоматології чи психіатрії методологія збору анамнезу відпрацьована до найдрібніших деталей.

У подальшому, в процесі лікування, спілкування між пацієнтом і медичними працівниками, зазвичай, встановлюється одна з трьох моделей взаємовідносин: авторитарна, партнерська, контрактна.

1. *Авторитарна або модель керівництва* залишається основною, найбільш розповсюдженою формою взаємин “медпрацівник – пацієнт”. Це – жорстка модель, за якої медпрацівнику належить провідна роль. Медпрацівник домінує у взаєминах, займає активну лідерську позицію, одноосібно визначає стратегію й тактику лікування та догляду. Всі рішення з ключових питань лікувально-діагностичного процесу приймає він сам і бере на себе всю повноту відповідальності – юридичну, моральну, психологічну. Зазвичай, цей стиль взаємин пацієнту медичним працівником не нав'язується. Він встановлюється спонтанно за мовчазною згодою сторін. Справа в тому, що у багатьох випадках (особливо це стосується тяжких травм чи інших гострих захворювань) пацієнт, який до цього особливих проблем зі здоров'ям та контактів з медициною не мав, попадає у незвичну, незрозумілу й неконтрольовану ним ситуацію. Він змушений повністю покладатися на професіоналізм і високі моральні якості медичних працівників. Пацієнти самі вибирають цей стиль взаємовідносин, оскільки усвідомлюють свою повну залежність. У випадку авторитарної моделі пацієнт є залежним, пасивним об'єктом. Це покладає велику відповідальність на медпрацівника. Він має демонструвати повну впевненість, навіть у тих випадках, коли є підстави сумніватися у правильності діагнозу чи виробленої тактики і стратегії лікування. Не можна радитися з хворим чи пропонувати йому альтернативні варіанти. Він цього від медпрацівника не чекає. У пацієнта немає необхідних знань для оцінки ситуації та правильного вибору. У жодному разі неприпустимо скорочення психологічної дистанції. За авторитарної моделі пацієнт не має можливості ні вибору лікаря, ні вибору лікувального закладу, він скеровується до найближчого профільного ургентного стаціонару в терміновому порядку, тому в нього нічого не залишається, як повністю довіряти медичним працівникам і надіятися, що все що робиться, робиться правильно і своєчасно. Така модель притаманна державним стаціонарним закладам охорони здоров'я (лікарням), де в ідеалі має бути забезпечено надання невідкладної медичної допомоги всім, хто її потребує, своєчасно і безкоштовно.

Суть авторитарної моделі, що склалася в Україні на сучасному етапі, найкраще виразив відомий київський хірург, професор О. Бобров: “Якщо подумати, ці хлопці, які одягли сьогодні білі й зелені халати і приховали, як терористи, обличчя масками, кожний день колупаються у тілах, привязаних до столів і отруєних наркозом до втрати здатності чинити опір, щось ріжуть, щось видаляють чи пришивають. Що найцікавіше, вони ніколи не кажуть конкретно, що, як і чому це роблять. І вже зовсім образливо для соціуму, що вони, як правило, не дають стовідсоткової гарантії за виконані роботи, прикриваючись цинічною фразою: “Хірургія наука не точна, гроші назад не повертаємо” [2].

2. *Партнерство*. Партнерська модель взаємовідносин “медпрацівник – пацієнт” більш демократична. Як модель неавторитарної співпраці, вона передбачає активну участь пацієнта в лікувальному процесі. При цьому передбачається певна ступінь відповідальності й самостійності хворого, його участь у прийнятті спільних рішень у визначенні тактики і стратегії лікування. Обговорення альтернативних варіантів організації лікувально-діагностичного процесу не тільки можливе, але й доцільне. Для встановлення такого типу спілкування потрібен певний, досить високий рівень обізнаності пацієнта з проблемами його



здоров'я. Найчастіше такий стиль формується в амбулаторній практиці, коли пацієнтом є медичний працівник або хворий має хронічне захворювання на кшталт цукрового діабету, гіпертонічної хвороби, подагри тощо, коли пацієнт детально вивчив свою хворобу, та знає все, що з нею пов'язане. В основі спілкування лежить емпатійний підхід із боку медпрацівника. Співпереживання визначає більшу ступінь психологічної близькості, однак і тут особисті дружні стосунки є небажаними. Така модель можлива як у державній, так і в приватній медицині. Якраз саме вона забезпечує задеклароване право пацієнта на вибір лікаря.

3. *Контрактна модель.* В умовах платної медицини (страхової чи приватної) склалася контрактна (договірна) модель взаємовідносин “медпрацівник – пацієнт”. Вона дає змогу контролювати лікувально-діагностичний процес обом учасникам. У рамках контрактної моделі медпрацівник і пацієнт приступають до лікування на основі письмової угоди. Невиконання чітко зумовлених у контракті положень і вимог може бути підставою для виникнення конфліктних ситуацій аж до судових тяжб. Це стосується не стільки лікарських помилок, які доказати буває досить важко навіть досвідченим юристам чи медичним експертам, скільки порушень медпрацівником, як довіреною особою пацієнта, конфіденційності (лікарської таємниці). Особливої актуальності конфіденційність набуває при лікуванні так званих VIP-персон. Політики високого рангу, зірки масмедіа, олігархи хворіють не менше, ніж пересічні громадяни. Однак будь-яка інформація щодо їх приватного життя, у тому числі й про перенесені хвороби чи наявні проблеми зі здоров'ям, надзвичайно дорого оплачується власниками таблоїдів, телевізійних каналів та інших засобів масової інформації бульварного гатунку. Звісно, взаємовідносини між медичним працівником і елітним типом пацієнтів ґрунтуються, насамперед на довірі, однак ніщо так не сприяє її зміцненню, як матеріальна складова, закріплена в контракті.

З урахуванням вищевказаних моделей, однак головним чином залежно від рівня отриманої ступеневої освіти, набутої професійної комунікативної компетентності і креативності складаються взаємовідносини медичної сестри і пацієнта.

Для надання ефективної кваліфікованої допомоги дипломована медична сестра повинна не тільки досконало засвоїти необхідну систему фахових знань, умінь і практичних навичок, але й досконало володіти мистецтвом спілкування. До комунікативної компетентності дипломованої медичної сестри слід віднести вміння вести діалог із хворим, здатність до емпатії, спроможність у різних нестандартних ситуаціях займати адекватну позицію, щоб не зруйнувати віру пацієнта в одужання, уміння активно й тактовно співпрацювати з колегами.

Магістри медсестринства як майбутні керівники відділень сестринського догляду, хоспісів, професійні менеджери сестринської справи в практичній охороні здоров'я повинні вміти оцінювати, аналізувати дані, контролювати і здійснювати сестринський процес, встановлювати методи й пріоритети сестринських втручань, навчати персонал на робочому місці, вміти спілкуватись, працювати в команді.

Найбільш важливою складовою підготовки магістрів сестринської справи є інтеграція навчального процесу з науково-дослідною роботою, яка передбачає формування у них наукової комунікативної компетентності як невід'ємної складової креативності.

Ми виокремлюємо три рівні наукової комунікативної компетентності магістрів медсестринства:

- володіння комп'ютерними технологіями підвищення свого фахового рівня засобами Інтернету;
- використання комп'ютерних технологій у професійній (педагогічній і науковій) діяльності;
- створення об'єктів інтелектуальної власності (розробка програмного забезпечення для комп'ютерних центрів дистанційної освіти, ноу-хау, винаходів) та їх презентація у засобах масової комунікації.

Набутий нами досвід підготовки магістрів медсестринства в Житомирському інституті медсестринства дозволяє стверджувати, що впродовж двох років навчання всі магістри медсестринства опановують перший рівень, хоча є певні труднощі з прослуховуванням лекцій on-line іноземними мовами. Якщо з російською проблем не виникає, то навіть з англійською науковою медичною термінологією у більшості магістрів наявні очевидні труднощі, не кажучи вже про китайську, французьку, іспанську чи арабську міжнародні мови.

Щодо використання комп'ютерних технологій для підготовки, організації і проведення навчального заняття за дистанційною формою навчання, розробки електронних підручників, створення власного освітнього Web-сайту з метою поглиблення наукової і викладацької компетентності, участі у віртуальних наукових форумах або вебінарах, на яких обговорення доповідей відбувається on-line, то більшість магістрів медсестринства не досягають цього рівня наукової комунікативної компетентності.

Третій рівень на сьогодні є недосяжним для всіх без винятку магістрів медсестринства.

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.*

1. Важливою складовою формування креативності медичних сестер є опанування ними професійною та науковою комунікативною компетентністю.

2. Невід'ємною складовою підготовки магістрів сестринської справи є інтеграція навчального процесу з науково-дослідною роботою, яка ґрунтується на креативності та передбачає формування наукової комунікативної компетентності вище зазначених 3-х рівнів.

1. Антонова О. Здоров'язберігаюча компетентність особи як наукова проблема (аналіз поняття) / О. Антонова, Н. Поліщук // Всеукраїнська науково-практична конференція “Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи”. – Житомир: Полісся, 2011. – 392 с.

2. Бобров О. Антологія інтриг и предательства в медицине. – Донецк: Издатель Заславский А.Ю., 2009. – 272 с.

3. Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід / За ред. О. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

4. Чернілевський Д. Духовна культура особистості: Навчальний посібник / Д. Чернілевський та ін. / За ред. проф. Д. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

5. Hymes D. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

*Perspective approaches to creation forming as an integral part of professional values of medical sisters are analysed in the article. It underlines the value of professional and scientific communicative competence as an important constituent of preparation of Master's degrees in Nursing in Ukraine.*

**Keywords:** *Nursing, Master's degrees in Nursing, creation.*

**УДК 378:376.54**  
**ББК 74.580.050.5**

*Олеся Смолінська*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗДІЙСНЕННЯ ПІДТРИМКИ КРЕАТИВНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ШКОЛЯРА**

*У статті висвітлюються зв'язки організаційної культури педагогічного університету і формування у майбутніх педагогів професійних якостей, необхідних для здійснення фахової підтримки креативної обдарованості школярів. Також стисло охарактеризовані ключові організаційно-культурні параметри, які передумовлюють успішність розвитку креативної обдарованості студентів.*

**Ключові слова:** *організаційна культура, педагогічний університет, креативна обдарованість.*

*Актуальність статті.* Сучасні тенденції шкільної освіти передбачають таку її організацію та здійснення, завдяки яким повинні найповніше розкриватися всі потенціали особистості школяра, серед яких чи не найвагомим щодо сьогодення та формування індивідуальних перспектив розвитку є здатність до особистої самокреації. Зміст саморозвивання та самовдосконалення, а саме таку суть вкладаємо у поняття самокреації, хоч і співзвучний самоактуалізації, проте не тотожний їй, оскільки відображає її процесуальний характер.

Формування креативного потенціалу особистості починається, вочевидь, раніше, ніж шкільна освіта, навіть дошкільну не можна повною мірою назвати “відповідальною” за здатність до самокреації, оскільки, по-перше, кожний індивідуум неповторний у своїх задатках, по-друге, навіть діти, які виховуються в одній, достатньо стабільній, сім’ї зазнають різних її впливів, а, по-третє, не всі дошкільнята охоплені освітою, яка, врешті, теж надає поліваріантні можливості для самокреації. Звичайно, що актуальною проблемою у таких обставинах стає психолого-педагогічний супровід формування особистості на різних етапах її вікового індивідуального розвитку.

*Стан досліджень.* Проблеми психологічного змісту понять здібностей та обдарованості присвячені праці Б. Теплова [10], В. Дружиніна [7], тематику формування творчих здібностей та їх дослідження розвивала Д. Богоявленська [3], педагогіко-антропологічні аспекти креативної обдарованості вивчалися Б. Бім-Бадом [1; 2] та Ю. Саловим спільно з Ю. Тюниковим [9], фундаментальні дослідження організаційної культури здійснені Г. Гофштеде [12] та Е. Шейном [11]. У публікаціях авторів [4; 8] здійснюються спроби реалізації цілісного підходу до аналізу залежностей внутрішньоуніверситетського культурного середовища ВНЗ та його зовнішніх виявів, але не в аспекті педагогічної підтримки (Д. Григор’єв [5; 6]) креативної обдарованості школярів. Це зумовило написання статті, *мета* якої – окреслити зв’язки між організаційною культурою педагогічного університету та якістю педагогічної підтримки креативної обдарованості школяра.

*Виклад основного матеріалу.* Зміст поняття педагогічного супроводу, використовуваного в літературі, є достатньо складним і дещо суперечливим, оскільки він включає низку відношень, серед яких і ступінь педагогічного невтручання в особистий світ школяра, і міра його залежності від зовнішніх умов, і рівень психолого-педагогічної грамотності конкретного педагога, і його власна професійна та особиста креативність тощо.

Звертаючись до поняття обдарованості у широкому сенсі, зауважимо, що виходимо з позицій, висловлених Б. Тепловим у праці “Здібності та обдарованість”, де автор зазначає, що, насамперед, “від обдарованості залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху [10]”, все інше – справа сформованих вмінь і навичок у визначеній сфері діяльності. Тобто креативна обдарованість – це ґрунтоване на певних індивідуально-психологічних якостях вміння особистості здійснювати творчу діяльність, яка щодо самокреації має загальний характер, конкретизуючись у навчальній, виховній, комунікативній, професійній та інших видах діяльності. Власне, зважаючи на такий підхід, можливості для педагогічної підтримки креативної обдарованості повинні бути закладені як специфічні педагогічні якості у процесі здобуття вищої педагогічної освіти.

Випускники середніх шкіл, обираючи свій майбутній професійний шлях та пов’язуючи його з певним навчальним закладом, приймають відповідальне рішення щодо свого особистого майбутнього, прогножуючи, згідно з особистими критеріями, його успіх, націлюючись на певний тип саморозвивання і самотворення. Відповідність цього рішення наявним здібностям чи задаткам на етапі профорієнтації та селекції ВПНЗ зважається випускником, хоча відповідальність поділяють між собою також сім’я і школа, що володіють значним обсягом інформації щодо рівня та спрямованості його індивідуальної креативної обдарованості.

Вищий педагогічний навчальний заклад, будучи позбавленим можливості здійснення професійного критеріального відбору, має вирішувати досить складні завдання “зрощування” професійних та особистих рис задля формування особистості фахівця-педагога. Цей процес відбувається у конкретних організаційних умовах та під впливом наявної та дієвої в

університеті організаційної культури. Саме культурні характеристики вищого педагогічного навчального закладу, на нашу думку, можуть сприяти чи перешкоджати розвитку креативної обдарованості майбутніх педагогів, що пізніше проектується на їх учнів через процеси культурного самовизначення – культивування особистістю себе в полі культурних обставин власного життя [6] та соціалізації. З огляду на те, що концептуальні підходи до університетської освіти об’єднують введення в конкретну спеціальність та філософську, історичну, політичну, філологічну, математичну, екологічну й антропологічну культури [2], культурне самовизначення у процесі навчання у ВНЗ, отже й самокреація, є культурологічно зумовленими процесами, що інтегрують у собі суспільні інституційні та індивідуально-групові, в тому числі сімейні, цінності.

Г. Гофштеде [12] були виділені 4 базові критерії класифікації організаційних культур: індивідуалізм/колегіальність, зона (дистанція) влади, уникнення невизначеності, маскуліність/фемінність. Опираючись на них, характеризують як системні культурні утворення, наприклад національну освітню культуру, так і локальні, зокрема організаційну культуру конкретного навчального закладу. Щодо креативної обдарованості, то фахівець, спроможний здійснювати її якісну педагогічну підтримку, повинен, крім професійної зрілості, володіти такими особистими характеристиками, як толерантність, тактовність, терплячість, що відповідають таким організаційно-культурним характеристикам, як індивідуалізм, незначна дистанція влади, сприйняття невизначеності, фемінність. Оскільки середовищу, яке найбільш повно сприяє актуалізації креативності повинні бути властиві високий ступінь невизначеності та потенційна поліваріантність, а також у ньому повинні бути наявні низький ступінь регламентації поведінки, предметно-інформаційна збагаченість, репрезентованість зразків креативної поведінки [9, с. 227], саме ці ознаки повинні бути притаманні організаційній культурі ВПНЗ, де наявні можливості для здійснення підготовки фахівців з вищеназаними якостями, тим більше, що творчі здібності розвиваються нелінійно [3], піки спостерігаються у 10-річному, а потім – у юнацькому віці. Ще одним з аргументів на доказ вагомості організаційно-культурних факторів щодо формування креативної обдарованості майбутніх педагогів є виділені В. Дружиніним [7] фази розвитку креативності, перша з яких (3-5 років) – первинна, неспеціалізована – дієва за рахунок такого механізму, як наслідування дорослого як креативного зразка, а друга (13-20 років) – спеціалізована – виводить на перше місце професійний зразок творця, саме тоді здатність до творчості стає ніби “реверсом” будь-якої зі сфер людської активності (насамперед – професійної). Отже, культурологічним завданням вищої педагогічної освіти щодо креативної обдарованості є формування відповідних патернів, змістом яких повинна бути творчість як невіддільна сторона педагогічної майстерності та організації професійного життя в цілому.

Попри очевидну функціональну ознаку вторинності, відведену педагогові у царині педагогічного супроводу, насправді у педагогічній діяльності, у тому числі спрямованій на креативну обдарованість учнів, студентів, роль учителя, викладача – далеко не другорядна, навпаки, саме професійна ініціативність, активне виявлення фахової позиції, їх пропаганда – це ті передумови, що гарантують емоційно-вольову підтримку партнера (учня, студента) у співтворчості, якою є навчально-виховний процес. Це свідчить про складність професійних педагогічних установок щодо співвідношення супроводу та підтримки процесів становлення молоді.

Повертаючись до проблеми креативної обдарованості вчителів, варто зауважити, що формування такої особистісної характеристики є не лише логічно, а й культурно зумовленим, оскільки вища освіта в епоху глобалізації висуває низку персонально значущих вимог, таких як “орієнтація у складних інформаційних потоках, взаємодія з різними культурами, стратегічне мислення, формування зв’язків, швидке й повсякчасне оновлення знань, концентрація на абстрактних концепціях, формування цілісного бачення явищ, здатність оперувати символами... тощо [4, с. 183–185]”. Одночасно майбутній фахівець-педагог повинен бути спроможний не тільки до креативного, а й до критичного мислення, що дозволить спрямувати його власну та креативну обдарованість учня в те русло, що якнайкраще

може бути заповнене уже сформованими індивідуальними здібностями та сприятиме розвитку задатків.

Концептами організаційної культури вищого педагогічного навчального закладу, крім інших, є склад мислення, ментальні моделі та/чи лінгвістичні парадигми, а також прийняті значення й інтеграційні символи [11, с. 29], завдяки яким відбувається “зрощування” як науково-педагогічного, так і студентського складу з культурою педуніверситету, формування змінного у зовнішніх виявах, але достатньо стабільного у внутрішніх зв'язках людського конгломерату, що характеризується об'єднаністю діяльності, спільністю професійних підходів та ментальних/мовленнєвих моделей, за допомогою яких здійснюються комунікації, формується єдиний інформаційний простір та інфоенергетичні системи як “взаємодії і співвідношення організаційних та самоорганізаційних механізмів [8, с. 94]”, що є “пусковою точкою” розвитку креативної обдарованості майбутнього педагога. Таким чином, роль педагогіки як науки “може проявлятися в необхідності навчання, виховання, підготовки й розвитку особистості учня, студента на основі формування в нього системного мислення, здатності не тільки створювати універсальні моделі процесів і явищ, що вивчаються, але й здатності оцінювати результати своєї роботи на різних рівнях рефлексії, а роль педагога – організувати самоорганізацію процесу мислення тих, хто навчається, тобто навчити їх самостійно здійснювати ефективний зворотний зв'язок із взаємодіючими системами [8, с. 94]”, в тому числі культурними (О. С.). Тоді, завдяки антропологічному підходу в педагогіці [1], креативна обдарованість може формуватися внаслідок дії виховуючого та навчаючого середовища – “природної стихії” навчання та виховання, що, будучи запозиченою з нецілеспрямованих впливів, у реальних умовах набуває характеру опосередкованих. Звідси – впливовість організаційно-культурного середовища педагогічного університету як втілення принципу природовідповідності; основні положення гуманістичної психології та педагогічної антропології; необхідність застосування більш активної, ніж супровід, категорії щодо самокреації – педагогічної підтримки [6].

Щоправда, викладене вище може мати як позитивну, так і негативну модальності, зокрема, відображення в самокреації академічної нечесності, дієвість формальних етичних обмежувачів організаційної культури, стратегічна недалекоглядність у педагогічних ВНЗ, зумовлена розмитістю їх формальної чи/і неформальної місії, всепоглинаюча маркетизація їх діяльності – все це може призводити до деформацій як у самій культурі, так і на рівні особистості, демотивуючи її щодо саморозвивання та самотворення.

*Висновки.* Таким чином, організаційна культура педагогічного університету, формуючи відповідний тип особистості майбутнього фахівця завдяки антропологічним, соціологічним та психолого-педагогічним механізмам може проектуватися через індивідуальну професійну діяльність випускників на особисту креативну обдарованість їх учнів, що формується та розвивається завдяки здійснюваній педагогічній підтримці, а виявляється як особиста самокреація.

1. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология [Электронный ресурс] / Б. Бим-Бад. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/BimBad/10.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/BimBad/10.php).

2. Бим-Бад Б. Концепция Университета Российской академии образования / Б. Бим-Бад. – М., 1996. – 38 с.

3. Богоявленская Д. О предмете и методе исследования творческих способностей // Д. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 49–58.

4. Габріелян О. Вища освіта в епоху глобалізації / О. Габріелян // Покликання університету. – К. : РІА “ЯНКО”; “Веселка”, 2005. – С. 178–197.

5. Григорьев Д. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Григорьев. – М., 2000. – 177 с.

6. Григорьев Д. Социокультурное самоопределение подростка / Д. Григорьев // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 42–47.

7. Дружинин В. Психология общих способностей / В. Дружинин. – СПб: Питер, 1999. – 368 с.

8. Кондович В. Инфоенергетична модель навчання та її перспективи / В. Кондович // Постметодика. – 2002. – № 2–3 (40–41). – С. 93–95.

9. Салов Ю. Психолого-педагогическая антропология / Ю. Салов, Ю. Тюнников. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.

10. Теплов Б. Способности и одарённость / Б. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – С. 9–20.

11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Эдгар Х. Шейн; пер. с англ. под ред. В. Спивака. – СПб: Питер, 2002. – 336 с.

12. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind, McGraw-Hill. – London, 1991.

*The article deals with the contact of organizational culture of pedagogical university and the formation in future teachers of professional qualities, which are necessary for performing the professional support of creative schoolchildren gift.*

*Concisely, it was characterized the key organizational and cultural parameters, which are promised the progress of creative students gift development.*

**Key words:** *organizational culture, pedagogical university, creative gift.*

**ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ  
З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

*У статті розглянуто зміст соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у центрах дитячої та юнацької творчості. Здійснено експеримент стосовно визначення рівня пізнавальної активності, пізнавальної мотивації; рівень інтелектуального розвитку; рівень креативності; ступеня оригінальності мислення.*

**Ключові слова:** обдаровані діти, творча обдарованість, активність, центр дитячої та юнацької творчості, гурток.

Духовне оновлення України, процес демократизації суспільства, що значною мірою впливають на всі сфери людської життєдіяльності, передбачають створення сприятливих умов для утвердження атмосфери творчості і співробітництва, багатогранного розвитку особистості дитини, її здібностей і талантів.

Саме тому сьогодні особливо актуальним є завдання щодо створення сприятливого соціального середовища для розвитку творчої особистості юного громадянина. Мається на увазі не лише вплив сім'ї, школи, громадськості на формування особистості, а й тих факторів, які важче виявляються, прогнозуються – творче, культурне, релігійне оточення індивіда, національні традиції, суспільно-економічні явища, засоби масової інформації тощо. За цих умов система соціальної допомоги виступає своєрідним координатором роботи по узагальненню різних впливів на розвиток творчої особистості.

В умовах сьогодення, відповідно до Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 рр., коли науково-технічний прогрес висуває все більші і більші вимоги до особистості, її інтелектуального потенціалу, психологічних властивостей та інших особистісних якостей, обдаровані діти є основним творчим та науковим потенціалом держави, гарантією її соціально-економічного та наукового процвітання. В цьому сенсі виявлення обдарованих першочергова.

В останнє десятиріччя вітчизняними вченими проведено ряд досліджень специфіки соціальної та соціально-педагогічної роботи з учнями в різних освітніх системах. Це дослідження Л. Міщик, І. Звереві, А. Капської, С. Савченко, В. Сидорова, О. Пічкаря, І. Миговича, Г. Лактіонової, І. Козубовської, Г. Поповича, С. Марченко, С. Толстоухової, Н. Лавриненко, Н. Романової.

Представниками психологічної і педагогічної наук зроблено внесок у дослідження основних умов виховання обдарованої молоді. На думку вчених, творча діяльність передбачає наявність комплексу складних особистісних якостей, які зумовлюють виявлення активності обдарованих дітей, їх ініціативи (Ш.Амонашвілі, І.Волков, В. Дружинін, О. Матюшкін, В.Моляко, Б.Нікітін, К.Платонов, В.Рибалка, В.Семиченко, С.Сисоєва, Т.Сущенко, Б.Теплов та ін.). Тому постає питання про створення науково обґрунтованих підходів до обдарованої особистості як до складної педагогічної проблеми.

Проблеми виховання особистості дитини в умовах позашкільних навчальних закладів висвітлено у працях С. Букреєвої, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, В. Мачуського, Л. Островської, В. Пострільоного, Г. Пустовіта, В. Редіної, Т. Сущенко, Н. Тернової та ін. Однак, такий аспект, як соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми у центрі дитячої та юнацької творчості вимагає детальнішого вивчення і обґрунтування. Виникає необхідність дослідження взаємних зв'язків цілісної структури творчої особистості, вихідних характе-

ристик, рівнів та особливостей її розвитку, виявлення провідних тенденцій, які зумовлюють позитивний вплив сучасного соціуму, в якому формується обдарована особистість.

*Метою статті є визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у центрах дитячої та юнацької творчості.*

У суспільній теорії і практиці існує ряд моделей і концепцій обдарованості. Викликає інтерес концепція обдарованості, яку запропонував О. Матюшкін. Обдарованість, на його думку, є комплексом інтелектуальних, творчих та мотиваційних факторів. Вона розглядається як загальна передумова розвитку і становлення творчої особистості. При цьому автор виділяє в обдарованості наступні п'ять компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка виявляється у пошуках нового, в постановці і вирішенні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. Вчений вважає принципово важливим зауважити, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявом творчості, функціонуванням творчої людини. Нам імпонує в концепції О. Матюшкіна акцентування ролі творчості в розвитку обдарованості, бо саме вона є специфічною якістю діяльності обдарованої особистості [1].

Зміст експериментальної роботи виражається в проведенні експерименту стосовно визначення рівня пізнавальної активності, пізнавальної мотивації; рівень інтелектуального розвитку; рівень креативності; ступеня оригінальності мислення.

Дослідження проводилось на базі одного з центрів дитячої та юнацької творчості. Нашими респондентами було 115 дітей, які займаються у гуртках.

Розпочиналось вивчення вихованців вже під час відбору до гуртка. Для отримання даних про деякі аспекти особистості ми використовували метод спостереження за реакціями поведінки учня в процесі навчання і виховання. Для вивчення особливостей дітей та юнацтва використовували різноманітні методи і методики, а саме: особисте враження вихователя, спостереження, анкетування, тестування, збір фактичних даних про гуртківця у школі, у сім'ї тощо. Все це ми робили так, щоб у вихованця з'явилось бажання розкрити свою індивідуальність. В результаті чого сформували групи враховуючи також бажання дітей і їх батьків. 30 % учнів порекомендували займатись у двох гуртках.

У характері відносин зіткнулись з безмежною кількістю проявів вікових якостей вихованців таких як: категоричність, непостійність, нестримність, зверхність. Корегувати все це можна лише у ході дружніх стосунків. Тому ми працюємо над вдосконаленням стосунків між членами колективу, вихованням доброти та терпимості до інших, здатністю розуміти дії інших і, коли треба, підтримувати їх; розвивати індивідуально-психологічні особливості учнів: врівноваженість, увагу, мислення, рухливість нервових процесів особистості.

У ході роботи ми вивчали потреби у творчій діяльності вихованців ЦДЮТ. З метою діагностики дітям пропонувався ряд тверджень. Так, твердження «пізнаю красу творчої діяльності» вибрало 89 % учнів; «робота в гуртку допомагає мені здружитись» – 35%; «займаюся тільки цікавими видами діяльності» – 45% опитаних.

Також використали наступні методики: «Анкета мотивів навчальної діяльності», «Опитувальник вивчення рівня пізнавальної активності учнів», «Тест «Шкала прогресивних матриць» Дж. Равена», «Короткий тест творчого мислення П. Торренса», «Опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса» [4]. Ці методики визначають пізнавальну активність; пізнавальну мотивацію; рівень інтелектуального розвитку; рівень креативності; ступінь оригінальності мислення.

У результаті ми реєстрували такі показники її поведінки у діяльності: допитливість (96%), прояви пізнавальної активності (80%), рівень мовленнєвої продуктивності у спілкуванні (76%), наявність фантазії (97%), вміння розв'язувати певні завдання, схильність до винахідництва (80%).

Задля отримання інформації про внутрішнє спонукання та стан здібностей дитини ми використали метод опитування. Так, на запитання щодо улюблених видів занять, то 25 % дітей комфортно почувають себе у школі і їх улюблене заняття – навчання; 25% дома і допомагати батькам, 50 % на вулиці (включно позашкільні установи) і їх заняття – ігри, музика, малювання, моделювання, техніка. 25 % опитаних обговорюють свої плани з дорослим, 20% готові поділитись з однолітками, 10 % вважають що про їх плани, задуми мають знати і дорослі, і однолітки, 35 % вважають, що плани – це їх особиста справа. Діти у поведінці найчастіше наслідують вчителів, батьків, друзів з вулиці. Вихід зі складних ситуаціях 45% дітей бачать дома (підтримка батьків), 25% в школі (вчителі) і 30 % - на вулиці. Як бачимо, обдаровані діти проявляють себе у позашкільному середовищі, вплив на розвиток обдарованості найчастіше мають дорослі. Соціальному педагогу ЦДЮТ потрібно проводити роботу з батьками і вчителями з виявлення схильності до різного виду занять, прояву творчих поривань, кмітливості і винахідливості.

Діти привітно зустрічають такі форми роботи як тренінги. З дітьми ми провели цікавий і ефективний тренінг креативності. Нами виявлено приховані здібності дітей, також відбулося подолання міжособистісних, емоційних, психологічних бар'єрів що ускладнюють розвиток обдарованих дітей.

Щодо роботи з батьками, то ми провели анкетування батьків. Виявили, що батьків, котрі дуже мало цікавляться життям дитини, байдужі до її інтересів, настрою, пригнічують її допитливість серед опитаних немає; 4% батьків підтримують дитину, цікавляться її проблемами, проводять з нею вільний час нерегулярно, від випадку до випадку; 11% батьків належать до тих, що загалом позитивно ставляться до своєї дитини, розвивають її самостійність, цікавляться її захопленнями, вміють заохотити, настановити на нові ідеї; 70% опитаних батьків тактовно і терпляче ставляться до надлишкової активності дитини, стимулюють проблемність її мислення, розвивають її самостійність і незалежність; 15% батьків занадто опікують свою дитину, їхнє стимулювання здорового розумового розвитку поступово перетворилося на так званий «парниковий ефект».

Логічним продовженням роботи з батьками після такого анкетування був тренінг-курс «Школа ефективного батьківства», який ми впорядкували і провели для тих батьків, в котрих недостатньо розвинені навички необхідні для виховання обдарованих дітей. Учасниками семи занять тренінг-курсу стали 17 батьків, котрі брали участь в анкетуванні і результати показали доцільність їх участі у такому заході. Після тренінгового курсу повторно було проведено анкетування. На запитання «Чи розвиваєте ви здібності своєї дитини?» 75% батьків відповіли, що створюють всі умови і докладають великих зусиль для розвитку здібностей своєї дитини. Середній рівень зусиль спостерігається у 25% учасників.

На основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що проведення тренінгів з батьками обдарованих дітей є досить ефективним методом, щоб спонукати батьків до співпраці зі своєю обдарованою дитиною. А коли вдома для дитини створюються сприятливі умови для розвитку здібностей, то ці здібності обов'язково переростуть в обдарованість.

Отож побудова стратегії соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у ЦДТ передбачає її всебічне вивчення. Це є одним з першим етапів допомоги соціального педагога обдарованій дитині. А підтримка і розуміння батьків здатні зберегти творчі здібності обдарованої дитини.

1. Матюшкин А. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа-пресс, 1993. – 127 с.

2. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.

3. Обдаровані діти: Діагностика та супровід / Упоряд. Т. Червонна. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.

4. Пашнев Б., Зуев І., Павленко В., Халін А. Система пошуку обдарованих учнів сучасними психодіагностичними методами: авторська програма // Психолог. – 2004. – № 43 (139). – С. 5–15

5. <http://osvita.ua>

*In the article maintenance of socialpedagogical work is considered with the gifted children in the centers of child's and youth work. An experiment is carried out in relation to determination of level of cognitive activity, cognitive motivation; level of intellectual development; level of creativity; degree of originality of thought.*

**Keywords:** children, creative gift, activity, center of child's and youth work, group, are gifted.

**УДК 37.013.42**

**ББК 74.200**

**Галина Галушак**

## **АНАЛІЗ МЕТОДИК ДІАГНОСТУВАННЯ СІМЕЙ ІЗ ПОРУШЕНОЮ СТРУКТУРОЮ**

*У статті здійснено аналіз методик для діагностики батьківсько-дитячих відносин у сім'ях із порушеною структурою.*

**Ключові слова:** сім'я з порушеною структурою, батьківсько-дитячі відносини, методи діагностики.

*Актуальність проблеми.* Виявлення характерних ознак порушення структури сім'ї та його впливу на становлення батьківсько-дитячих стосунків становить важливу проблему не тільки для дослідника родинних взаємин, але й для практиків (психологів, соціальних педагогів, усіх, хто причетний до встановлення першопричин відхилень та западань у розвитку дитини).

Аналіз досліджень із цієї проблематики показує достатній потенціал розроблених й апробованих вітчизняними й зарубіжними вченими діагностичних методик. Для визначення взаємостосунків батьків і дітей психологи в більшості випадків користуються трьома найбільш відомими з них: „Аналіз сімейних взаємостосунків” (АСВ) Е. Ейдемільера, „Тест-опитувальник батьківського ставлення” (ОБС) А. Варга [1987], [1988], опитувальник „Вимірювання батьківських установок і реакцій” (PARI) Е. Шефера і Р. Белла [3, с. 96]. Цікаві дослідницькі методики запропонували Ю. Альошина, Р. Бернс, О. Бодальов, Л. Бурлачук, Е. Ейдемільер, С. Ковальов, К. Маховер, С. Морозов, І. Нікольська, С. Романова, В. Юстицькіс та ін.

*Метою статті є підбір та розкриття специфіки застосування цих та інших методик у дослідженні батьківсько-дитячих ставлень в умовах сімей із порушеною структурою.* Розглянемо коротко окремі з них. Методика ОБС більшою мірою зорієнтована на вивчення особливостей батьківської/материнської позиції стосовно конкретної дитини. Опитувальник включає твердження типу „Я прагну виконати всі прохання моєї дитини” або „Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до своєї дитини” і т. ін. Він вивчає індивідуальний досвід батьків у вихованні конкретної дитини.

За допомогою опитувальника АСВ виявляють особливості порушення процесу виховання в сім'ї за такими ознаками: 1) *рівень протекції* (міра зайнятості батьків вихованням дитини), використовують дві шкали – гіперпротекція (Г+) і гіпопротекція (Г-); міра задоволення потреб дитини передбачає можливість двох відхилень – потурання потребам (шкала П+) та їх ігнорування (П-); 2) *кількість і якість вимог до дитини в сім'ї* виявляються у вигляді обов'язків дитини (відповідні відхилення зафіксовані у шкалах надмірності вимог-обов'язків В+ і недостатності вимог-обов'язків В-) та заборонах, що встановлюють неприйнятні зразки поведінки дитини, визначають міру її самостійності (шкали надмірності вимог 3+ і недостатності вимог 3-), 3) *у санкціях, покараннях за порушення дитиною вимог* (шкали надмірності санкцій, жорстокого поводження С+ і мінімальності санкцій, орієнтації на заохочення С-) та нестійкості стилю виховання (різка зміна стилю, прийомів виховання – шкала Н). Аналіз поєднань цих ознак виховання дає змогу виявити стилі виховання, що несприятливо позначаються на розвитку особистості дитини (табл. 1).

За допомогою опитувальника АСВ виявляють психологічні причини відхилень у сімейному вихованні, спричинені насамперед особистісними проблемами батьків, що

розв'язуються за рахунок дитини: розширення сфери батьківських почуттів (шкала РБП); стимулювання проявів дитячих якостей у підлітка (шкала ПДЯ); виховна невпевненість батьків (шкала ВН); фобія втрати дитини (шкала ФВ); недорозвиненість батьківських почуттів (шкала НБП); проекція на дитину власних небажаних якостей (шкала ПНЯ), що супроводжується характерним прагненням у будь-якому вчинку дитини виявити "істинну" (погану) причину – ті якості, з якими батьки неусвідомлено не можуть примиритися в собі; винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання (шкала ВК), характерним проявом якого є вираження невдоволення виховними методами іншого (з позиції "хто правий?"); зрушення в установках батьків до дитини залежно від її статі (шкали переваги чоловічих якостей ПЧЯ і переваги жіночих якостей ПЖЯ), коли спостерігається неусвідомлене неприйняття дитини іншої статі [4, с. 324].

Таблиця 1

Діагностика стилів сімейного виховання у ситуації порушень сімейних відносин (за Е. Ейдемільером)

Стиль виховання	Вираженість ознаки виховного процесу				
	(Г+, Г-)	П	В	З	с
Поблажлива гіперпротекція	+	+	-	-	-
Домінуюча гіперпротекція	+	±	±	+	±
Підвищена моральна відповідальність	+	-	+	±	±
Емоційне відторгнення	-	-	±	±	±
Жорстоке поводження	-	-	±	±	+
Гіпопротекція	-	-	-	-	±

*Примітка.* Вираження ознаки: + (надмірна); - (недостатня); ± (можливі як надмірність, так і недостатність чи невираженість).

Опитувальник PARI спрямований на вивчення більш загальних особливостей батьківського виховання. Він не пов'язаний з установками на виховання конкретної дитини. Батьки висловлюють свою думку, що стосується виховання дітей взагалі.

Всі три опитувальники можна застосовувати як порізно, так і в комплексі, оскільки вони взаємно доповнюють один одного [6].

Важливий крок в обробці даних – виявлення домінуючого типу батьківського виховання. Можна говорити про спрямованість батьків на гіперопікуюче виховання, якщо батьки одержують переважно високі бали за такими шкалами: 2. Оберігання дитини від труднощів; 10. Залежність дитини від матері; 12. Придушення агресивності дитини; 18. Придушення сексуальності дитини; 20. Нав'язливість батьків.

Батьки більшою мірою схильні до демократичного виховання своїх дітей, якщо набирають переважно високі або середні бали за такими шкалами: 1. Надання дитині можливості висловитися; 14. Рівність батьків і дитини; 15. Заохочення активності дитини; 21. Товариські відносини між батьками і дітьми.

Схильність батьків до авторитарності у вихованні проявляється, якщо батьки одержують переважно високі бали за такими шкалами: 4. Придушення волі дитини; Подружні конфлікти; Строгість батьків; Дратівливість батьків; 13. „Мучеництво” батьків.

Опишемо коротко інші методики, які так само подають цінний матеріал за результатами вивчення сімейних взаємовідносин, зокрема, і проблемних, конфліктних сімей. "Сімейна соціограма", спрямована на виявлення особливостей характеру взаємин членів сім'ї. Результати проективного тесту "Сімейна соціограма", який виконують всі члени родини, психолог аналізує за такими критеріями [3]: кількістю членів сім'ї, що потрапили у площину кола; можливо, член сім'ї, з яким випробуваний перебуває в конфліктних стосунках, буде "забутий", а хтось зі сторонніх осіб (іноді тварин) може бути зображений як член сім'ї; розміром кружків, що свідчить про значущість членів сім'ї для піддослідного; розміщенням кружків один щодо одного у площині тестового поля кола (найбільш значущих членів сім'ї піддослідний зображує у центрі чи верхній частині поля); відстанню між

кружками, що визначає психологічну відстань між членами сім'ї, причому перетин кружків або їх розміщення один у одному свідчить про недиференційованість "Я" у членів сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків.

За допомогою методики тесту К. Томаса в адаптації Н. Грішиною [2] можна виявити найбільш типові форми поведінки в конфліктних ситуаціях. Значні досягнення у галузі конфліктології призвели до утвердження двох важливих тез: добитись повної безконфліктності неможливо; попри все конфлікт має і свої позитивні функції. Основну увагу у вивченні конфліктів варто приділяти тому, які форми поведінки характерні для людей у конфліктних ситуаціях: продуктивні чи деструктивні. Він також серйозно вивчав питання стимулювання продуктивної поведінки.

У відповідності до того, якою мірою проявляється та чи інша характеристика, К. Томас визначає такі способи регулювання конфліктів: 1) змагання (конкуренція), як прагнення добитись своїх інтересів на шкоду іншим; 2) пристосування, як протилежність суперництва, тобто, коли людина поступається власними інтересами на благо інших; 3) компроміс; 4) уникнення, для якого характерним є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей; 5) співпраця, коли учасники конфлікту вибирають альтернативу, яка повністю задовольняє обидві позиції.

Тільки в ситуації співпраці обидві конфліктуючі сторони здатні добитись виграшу (конструктиву). По кожному з п'яти розділів опитувальника (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування) підраховується кількість відповідей, які відповідають тим, що є в ключі. Отримані кількісні оцінки порівнюються для виявлення найбільш прийнятної форми соціальної поведінки опонента в ситуації конфлікту, тенденцію його взаємовідносин у складних умовах. Тест успішно використовується як в індивідуальному, так і у в груповому дослідженні [Кісарчук З., 1988, 98].

За допомогою тесту незавершених речень (використовуємо модифікований варіант А. Долгової і Є. Левашова) визначаємо ставлення респондента до членів сім'ї, друзів, ровесників, школи, учителів, ціннісних орієнтацій тощо.

За допомогою методики "Проблемні твори" вивчається сімейний мікроклімат у сприйнятті дітей, життєві плани та ідеали сім'ї, окремі сторони виховного процесу сім'ї. Конкретні завдання твору задаються в прямій / непрямої формі, результати зіставляються з даними інтерв'ю (з учителем, батьками, з однокласниками), результатами анкетувань, характеристик. Вони проводяться, як правило, анонімно чи "умовно анонімно". Учні просять писати дуже відверто. Реальне дослідницьке завдання розкривається повністю за умов встановлення особливо довірливих стосунків, повної анонімності в постановці теми, що не викликає бар'єру. План твору, як правило, не дається, хоча може бути наведений у формі усного коментаря до розкриття теми [А. Бодальов, В. Столін, 1987, 296]. Твір "Я і моя сім'я в минулому, тепер і майбутньому" може містити такі відомості: 1. Коротко про мою сім'ю. 2. З якого віку я себе пам'ятаю. 3. Мої хороші і погані риси характеру. 4. Риси характеру моїх батьків, братів і сестер. 5. Найбільш пам'ятні події, що справили на мене сильне враження. 6. Що мене радує і що засмучує в нашій сім'ї. 7. Чого я з нетерпінням очікую і що мені приносить радість. 8. Чим я особливо дорожу в сім'ї. 9. Що б я хотів змінити у стосунках в родині. 10. Як я розумію сімейну дружбу. 11. Коли я був найбільше щасливим. 12. Коли я був дуже нещасним. 13. Мої мрії [5].

Тест "Клінічний малюнок родини" (КМР) Р. Бернса і С. Кауфмана дає багату інформацію про суб'єктивну сімейну ситуацію обстежуваного [1]. Він складається з двох частин: малювання своєї родини і бесіди після малювання. Для виконання тесту дитині дають стандартний листок паперу для малювання, олівці й ластик. Після закінчення малюнка окремо проводиться бесіда за схемою: 1. Хто намальований на малюнку, що робить кожен член родини? 2. Де працюють і вчаться члени родини? 3. Як у родині розподіляються домашні обов'язки? 4. Які взаємини з іншими членами родини? В кількісній оцінці КМР враховуються формальні (якість ліній, розташування об'єктів малюнка, стирання малюнка чи його окремих частин, заштриховування окремих частин малюнка) та змістовні особливості

малюнка (зображувана діяльність членів родини, їхня взаємодія і розташування, відношення речей і людей на малюнку). Малюнки дітей аналізуються за кількістю балів, набраних при наявності певних симптомів, визначаючи симптомокомплекс сімейної ситуації: 1) сприятлива сімейна ситуація, 2) тривожність, 3) конфліктність у родині, 4) почуття неповноцінності в сімейній ситуації, 5) ворожість у сімейній ситуації.

Методика “Лист до редакції” використовується в таких модифікаціях: 1) спонтанно написані листи; 2) у відповідь на поставлені від імені редакції запитання; 3) спровоковані окремою статтею [6, с. 296].

*Висновки.* Об’єктивні дані про сутність взаємин у сім’ях, вплив конфліктних взаємин подружжя і відповідного ставлення батьків до дітей на рівень сформованості окремих якостей у загальній культурі особистості можна отримати тільки за результатами комплексного використання цих чи інших методик.

1. Альошина Ю., Гофман Л., Дубовская Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М., 1989.

2. Белей М., Гоян І. Методи психодіагностики: інструментарій та процедурні особливості. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 204 с.

3. Бондарчук О. Психологія сім’ї. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.

4. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

5. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей. – Івано-Франківськ, 1996. – 132 с.

6. Общая психодиагностика / Под ред. А. Бодалева, В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.

*In the article the analysis of methods is carried out for diagnostics of paternal-child's relations in families with the broken structure.*

**Key words:** family with the broken structure, paternal-child's relations, methods of diagnostics.

УДК 373.211.24 : 159.923.2

ББК 74.1р

Світлана Гаврилюк

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – СКЛАДОВА УСПІХУ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

*Стаття висвітлює роль педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу у формуванні творчої особистості. Автор зазначає необхідність спеціальної підтримки дитини, психолого-педагогічного супроводу, цілеспрямованого педагогічного керівництва творчою діяльністю з боку дорослих, створення педагогічних умов розвитку творчості дітей у ранньому дошкільному віці.*

**Ключові слова :** творчість, дитяча творчість, педагогічна творчість.

Усвідомлення проблеми творчого розвитку особистості пов’язане із впровадженням нової особистісно-зорієнтованої парадигми виховання, спрямованої на людину нової культури, розвиток її творчих здібностей та розкриття її творчого потенціалу. Найвищою цінністю будь-якого суспільства є духовно багата творча особистість. За переконанням В. Кузя елітне виховання нації починається з дошкілля. “...Адже талановиті елітні вчені виростають з обдарованих дітей, яких ми маємо відшукати вже в дошкільному віці, в дитячих садочках і далі їх з любов’ю ростити аби жодна обдарована дитина не була втрачена” [6, с. 271]. Саме тому необхідна спеціальна підтримка дитини з боку дорослих, створення педагогічних умов для розвитку творчих здібностей дітей у ранньому дошкільному віці.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Актуальні проблеми генези і розвитку творчості в дошкільному дитинстві відмічаються у працях учених Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, І. Беха, А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Запорожця, О. Кононко, І. Кучерявого, О. Клепіткова, В. Оржеховської, С. Рубінштейна та інших вчених. Науковці визначають необхідність творчого розвитку особистості в ранньому дошкільному віці, коли спостерігається потреба дитини в грі, художньо-естетичній діяльності, пізнавальних процесах тощо.

Професійну підготовку вихователя дошкільного навчального закладу до педагогічної майстерності та творчості, як найважливішої складової кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільної освіти, розкрито в дослідженнях Д. Богоявленської, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Л. Загородньої, Я. Пономарьова, В. Панова, М. Поташника, П. Підкасистого, В. Кан-Каліка, В. Кузя, М. Нікандрова, О. Савченко, В. Сластьоніна, В. Семиченко, С. Сисоевої, О. Сухомлинської, В. Сухомлинського, С. Тітаренко, В. Цапок та інших. Аналіз досліджень із цієї проблеми доводить, що рівень творчого розвитку дітей дошкільного віку в значній мірі визначається професіоналізмом, педагогічною майстерністю, творчою компетентністю, культурою педагога, його вмінням розвивати творчі здібності вихованців.

*Формулювання цілей статті.* Мета статті – проаналізувати різноманітні підходи щодо розвитку дитячої творчості в працях педагогів-новаторів. Висвітлити роль педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу в розвитку творчої особистості.

*Виклад основного матеріалу.* Зростання ролі дитячої творчості у виховній системі дошкільних навчальних закладів передбачає особливі вимоги до особистості вихователя. До важливих особистісних якостей педагога-майстра відомий український педагог С. Русова відносить спостережливість, педагогічну інтуїцію, інтелект, любов до дітей, які є показниками педагогічної майстерності вихователя. Авторка зазначала, що особа садівниці є головним фактором у садку – вона дає йому прогресивний рух. Вона мусить бути веселою, приємною в поведженні з усіма: і дітьми і дорослими, – повинна мати чистий, гарний одяг, приємний голос [11, с. 155].

Японський засновник новаторських концепцій по вихованню дітей раннього дошкільного віку, автор знаменитої книги “Після трьох уже пізно” Масаро Ібука, зазначає що сучасна система виховання творчої особистості в ранньому віці є не досить ефективною. На думку автора творчість це “вільний політ уяви, це загострена інтуїція, які можуть вилитися в дослідження і відкриття. На цьому вищому рівні творчості інтелект, ерудиція і уява злиті воедино. Не викликає сумніву той факт, що успіхи в творчості беруть початок із суб’єктивного, емоційного сприймання і дослідів раннього дитинства. Іншими словами, дитячі фантазії, які здаються дорослим такими далекими від реального життя, насправді являються зародками творчості” [4, с. 133]. Саме тому педагогу необхідно використати період раннього дитинства для активного, цілеспрямованого творчого розвитку дітей.

Підкреслюючи виняткове значення дитинства та роль педагога в розвитку творчої особистості, В. Сухомлинський зауважував: „Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло в її розум і серце з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк” [12, с. 15]. Насамперед педагог дошкільного навчального закладу мусить бути творчою особистістю, мати високий рівень педагогічної майстерності. Без знання психіки дитини, особливостей його мислення, інтересів, нахилів та здібностей, без любові до дітей не може бути справжнього педагога. Звертаючись до педагогів, В. Сухомлинський наголошує: „Не забувайте, ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність – в самій дитині, в її ставленні до знань і до Вас, учителю. Це бажання учитись, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи” [12, с. 178].

Ш. Амонашвілі зазначав на необхідності виховання дітей в Культурі та Творчості. Педагогіка Світла, на думку самобутнього духовного мислителя, повинна будуватися на принципах “безкорисної любові і вірності до дітей” ... “Ми ( педагоги) повинні бути людьми

доброї душі і любити дітей такими, які вони є... Доброта і любов до дітей повинні бути не тільки станом, який переживається внутрішньо, але й головним мотивом, стимулом нашої педагогічної діяльності, спілкування з дитиною” [ 9, с. 10].

Успіх роботи педагога залежить від систематичної і кропіткої праці над собою – підвищенням як педагогічного рівня, особистій готовності до творчості. Показниками творчого потенціалу особистості вихователя є гуманістична спрямованість особистості, компетентність, гнучкість, самосвідомість, ініціативність, почуття гумору. На думку науковців творчість педагога-майстра проявляється в творчому мисленні. Педагогічна праця визначається ученими як “один із видів практичного мистецтва, яке потребує від педагога високорозвиненого творчого мислення” [7, с. 22]. Вчені зауважують, щоб професійне педагогічне мислення було творчим, необхідно позбутися стереотипів мислення, добиваючись зняття так званих психологічних бар’єрів, сутність яких полягає у використанні штампів, стереотипів тощо.

До найбільш значущих психологічних бар’єрів навчально-творчої діяльності науковці відносять: страх, надмірну самокритичність, лінь, відсутність уяви, односторонність аналізу і мислення тощо. До соціально-педагогічних: замкнений образ життя, відсутність соціальних умов для заняття улюбленим видом творчості, авторитарний стиль педагогічного керівництва, байдужість до успіхів вихованців, завищені або занижені вимоги до учнів, відсутність почуття гумору тощо [1]. Перераховані бар’єри сповільнюють розвиток дітей у ранньому віці, що є перешкодою для стимулювання творчої цілеспрямованості особистості в майбутньому.

Цінною в контексті вищесказаного є думка О. Кононко про те, що “будь-яке тупцювання на місці, будь-яка пауза, зупинка в розвитку – передумова до поразки в боротьбі за реалізацією дитиною своїх задатків за творчу самовіддачу” [5, с. 416]. Розвиток сучасної дитини як особистості, на думку автора, передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

До соціальних факторів, що блокують розвиток творчого потенціалу в ранньому дитинстві, Л. Ермолаєва-Томина відносить: відсутність достатньої кількості сенсорного досвіду. Автор справедливо зауважує, що “обмеженість дитини у спілкуванні з дорослими в зорових, слухових та тактильних відчуттях до року (особливо в будинках дитини) веде до затримки психічного розвитку дитини, відтак до її подальшого розвитку [3, с.192]. Тому організація різноманітних видів творчої діяльності потребує вміння педагогічного керівництва дитячою творчістю з боку педагогів, створення сенсорно розвивального середовища: збагачення освітнього простору багатоманітною сенсорною інформацією для формування дитячого сприймання, розвитку сенсорних здібностей, накопичення дитиною сенсорного досвіду як основи творчості. Основними методами сенсорного виховання вчені Г. Песталоцці, М. Монтессорі, К. Ушинський, Є. Тіхеева та інші вважали екскурсії-огляди, дидактичні ігри, продуктивну творчу діяльність: малювання, ліплення, конструювання, ігри-драматизації тощо.

Л. Фурміна вважає, що організація колективної театралізованої діяльності є ефективним засобом формування сенсорної культури, значення якої полягає в удосконаленні певних органів чуття, моторики, в умінні передавати свої почуття відповідною інтонацією, мімікою, жестами, рухами; в отриманні задоволення від вистави; діти вчаться тонше сприймати довкілля через розуміння персонажів і сюжетів, які розігруються ними. Ігрова природа лялькового театру становить особливу цінність у розвитку дітей дошкільного віку, що визначається не лише зовнішніми ознаками (наявність лялькових персонажів), але й загальними психологічними механізмами існування [13, с. 22].

Ляльковий театр дає змогу створити атмосферу безпечності, забезпечує емоційне благополуччя вихованця, уміле поводження з лялькою стимулює рухову активність дитини, вдосконалює загальну й дрібну моторику, координацію рухів рук і ніг, активізує сенсомоторний розвиток. Цю думку підтверджує С.В. Образцов, який стверджує, що лялька

– “цілком бездушна ... істота”, потребує, щоб в неї цю душу вкладали. Тому через неї дорослі можуть виховувати в дітях найніжніші почуття [10, с. 207].

Організація відповідного радісного середовища, привабливого дизайну – прикрашена зала, декорації, костюми, радісні події – забезпечує піднесений настрій вихованців, виховує естетичний смак та оцінку. Участь дітей у театралізованому дійстві дарує радість, задоволення й викликає позитивні емоції не лише в акторів і педагогів, але й у всіх, хто перебуває в залі.

На думку І. Беха, саме позитивні емоції є бажаним чинником для успішного розвитку особистості, оскільки кожна дитина вміє і хоче радіти. Стан піднесеності часто характеризується високим рівнем енергетичного підйому й упевненості, спокоєм, дружною. Учений наголошує на взаємозв’язку двох станів – “щастя” і “радість”. Щаслива людина переживає більше і частіше радіє, ніж нещаслива. Надалі автор зауважує, що “ почуття радості при набутті особистісної властивості, що втілилась у відповідний вчинок, осмислюється, усвідомлюється, а за вправління у різних моральних діях і узагальнюється, воно перетворюється в почуття гордості за себе” [2, с. 219]. Тому відчуття радості від результату спільних зусиль в колективній творчій діяльності викликає ситуацію успіху, що підтримує інтерес до процесу творчості та формує віру дітей у себе.

*Висновки.* Дитинство – це період спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій особистість може реалізувати себе найліпшим чином. Отже, надзвичайно важливо правильно спрямувати творчі інтереси дітей у дошкільному дитинстві – сензитивному періоді розвитку творчої особистості. Виникнення позитивних взаємин між дітьми дошкільного віку під час різноманітних видів колективної творчої діяльності залежить від особистості педагога, його моральних та професійних якостей. Насамперед педагог має бути високоморальною творчою особистістю, мати високий рівень педагогічної майстерності. З цього приводу І.А. Зязюн зазначає: “Педагог стає майстром тоді, коли він може налагодити взаємодію з учнями на засадах рефлексивного керування: усвідомлює мету діяльності і розуміє прагнення та почуття учнів; уміє організувати доцільну діяльність дітей і бачить не лише наслідки предметного плану, а й зміни в розвитку вихованців; дотримується надзавдання і здійснює аналіз діяльності з орієнтацією на нього” [ 8, с. 156].

1. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. Андреев. – Казань: Издательство Казанского ун-та, 1988 – 238 с.
2. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Ермолаєва-Томина Л. Психология художественного творчества : Уч. пособие для вузов. – 2-е изд. / Л. Ермолаєва-Томина – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
4. Ибука М. После трех уже поздно / М. Ибука; [пер. с англ. – Н. Перовой]. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 224 с.
5. Кононко Е. Чтобы личность состоялась / Е. Кононко – К.: Рад. школа, 1991. – 221 с.
6. Кузь В. Сухомлиністика – нова парадигма елітного виховання. Педагогічний дискурс / В. Кузь // Зб. наук. праць / гол. ред. І. Шоробура. – Хмельницький: ПП Балюк І.Б., 2011. – Вип. 10. – С. 271.
7. Кулюткин Ю. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
8. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. – К. : Вища шк, 1997. – 349 с.
9. Педагогический поиск / Сост. И. Баженова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Педагогика, 1990. – С.10.
10. Образцов С. О том, что я увидел, узнал и понял во время двух поездок в Лондон. / С. Образцов. – М. : Советский писатель, 1956. – 213 с.
11. Русова С. Вибрані твори / Упор. О. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – С. 155.
12. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.



13. Фурмина Л. Театр и игра / Л. Фурмина // Театр, семья, школа: сб. статей. – М. : Педагогика, 1975. – 128 с.

*The article illustrates very important role of a pedagogical skills educator in the development of children creation. The author underlines the necessity of child's special support, psychological and pedagogical maintenance, purposeful pedagogical adult's supervision of their creativity, creation of pedagogical conditions of development of children creativity in early preschool age.*

**Key words:** pedagogical skills, pedagogical creation, children's creation.

УДК 373.037  
ББК 74.900.56

Людмила Головач

### МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИ (НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ “КВАЛІМЕТРИЧНИЙ ПРОФІЛЬ”)

У статті обґрунтовано методика виявлення рівня сексуальної культури особистості у сучасного студентства.

**Ключові слова:** методика “Кваліметричний профіль”, сексуальні якості, сексуальна культура.

Психологи і педагоги досліджували різні аспекти проблеми психосексуального розвитку особистості, серед яких відмітимо: культуру статево-рольової поведінки – Т. Говорун, М. Грабовський, В. Кравець, С. Ковальов, І. Кон, В. Семиченко, О. Сечейко та ін; негативні наслідки ранніх та випадкових сексуальних контактів – А. Бердичевська, Н. Гранат, Г. Келлі, В. Каган, Л. Мороз, О. Фролова та ін.; статево-рольову ідентифікацію – М. Боришевський, Т. Гурлева, А. Кемпінський, О. Морозова-Ларіна, Ю. Приходько та ін.; подружню єдність – Л. Богданович, Т. Буленко, І. Ковальова, Б. Херсонський, О. Шинкаренко тощо. Проте, проблема формування сексуальної культури сучасного студентства вивчена недостатньо й, зокрема, способи її виявлення, що і стало *метою цієї статті*.

У процесі дослідження розроблено варіант експрес-методики виявлення рівня сформованості інтегративних якостей сексуальної культури, побудованої на основі технологічного підходу “Кваліметричний профіль” (співавтори В. Костів, О. Тарас). Ця методика включає використання чотирьох опитувальників, які дають змогу визначати співгармонійність виділених якостей на рівні трьох підсистем: 1) моделі сексуальної поведінки особи („Опитувальник МП (моделі поведінки)”; 2) спрямованості сексуальної поведінки („Опитувальник СФ (системна функція)”; 3) сексуальних якостей („Опитувальник СЯ”; 4) сексуальних відносин особи („Опитувальник СВ”. За ними також можна підрахувати загальний коефіцієнт співгармонійності сексуальних якостей у наведеній цілісній системі, що дає змогу встановити загальний профіль сексуальної культури особистості.

Зважаючи на новизну й доцільність ознайомлення з ними практичних психологів, соціальних педагогів, наведемо зміст означених методик. У табл. 2.1 показано, в якості зразка, ознаки, критерії (вагу та оцінку) рівня сформованості сексуальних відносин у такому симптомокомплексі, як сексуальна ідентичність (бісексуальність, транссексуальність, гетеросексуальність, гомосексуальність, безпечність), а в табл. 2.2 – опитувальник для виявлення сексуальних якостей особистості юнака, дівчини.

Опитувальник для виявлення інтегративних сексуальних якостей особи містить такі критерії оцінювання: якість проявляється завжди – 1,0 бал; більшою мірою часто проявляється – 0,6 бала; проявляється ситуативно, від випадку – 0,4 бала; слабо проявляється – 0,2 бала; виступає в протилежному значенні – 0,0 бала. Оцінюється рівень сформованості 25-30 сексуальних якостей, поєднаних у 5 симптомокомплексів (виділено нижче жирним шрифтом).

Загальна вага всіх означених елементів методики становить 1,0 бала, з них: блоки „моделі поведінки” і „системної функції” – по 0,2 бала; блоки сексуальних ставлень та сексуальних якостей – по 0,3 бала.

Наведемо сутність зафіксованих у таблиці сексуальних якостей, уточнених і сформульованих нами за допомогою словників.

**1. Ідентичність** – неусвідомлювана здатність уподібнюватись із ролями своєї чи іншої статі, зі значимим іншим як еталоном на основі реального чи уявного емоційного зв'язку з ним, проникнення в його особистісно-сміслову поле життєдіяльності; ототожнене сприйняття цілей і цінностей певної статі.

**2. Гетеросексуальність** – сексуальна орієнтація в поведінці і почуттях індивіда на осіб протилежної статі; сексуальний інтерес до осіб протилежної статі та еротична спрямованість на них; базується на статевій ідентичності, відповідній анатомії і сексуальній ідентичності, комплементарній ідентичності протилежної статі.

**3. Бісексуальність** – сукупність рис характеру і сексуальних бажань, які властиві як своїй, так і протилежній статі; “подвійна сексуальність”, зумовлена одночасною наявністю в індивіда статевої ознаки обох статей, потяг індивіда до сексуальних контактів із представниками обох статей.

**4. Транссексуальність** – відторгнення статі, тобто стійке переживання своєї належності до іншої статі.

**5. Гомосексуальність** – здатність до відкритого чи латентного (прихованого, несвідомого) сексуального потягу до особи тотожної статі й сексуального контакту з нею; вибір об'єкту тієї ж статі для досягнення суб'єктом сексуального збудження і задоволення.

**6. Адаптивність** – здатність досягати благополуччя, рівноваги, задоволення, насолоди, практичної корисності в конкретних умовах, наповнювати свої дії відповідним смислом, узгоджувати свої цілі з досягненням у ході діяльності результатів.

**7. Поінформованість** – знання про інтимні особливості сексуальних стосунків, процес і Таблиця 2.1

Критерії сексуальних якостей особистості (вага, оцінка)

№	Фактор	Критерії фактору сексуальної ідентичності	Значущість
1	Прояв бісексуальності Вага 0.06	1. Завжди проявляється потяг до сексуальних контактів із представниками обох статей, проявляються сексуальні бажання, властиві як своїй, так і протилежній статі	1.0
		2. Більшою мірою проявляється потяг до сексуальних контактів із представниками обох статей	0.6
		3. Проявляється потяг до сексуальних контактів із представниками обох статей ситуативно, від випадку до випадку	0.4
		4. Рідко проявляються сексуальні бажання, властиві як своїй, так і протилежній статі	0.2
		5. Ніколи не проявляється потяг до сексуальних контактів із представниками обох статей	0.0
2	Прояв транссексуальності Вага 0.06	1. Завжди усвідомлює свою приналежність до іншої статі, проявляється відторгнення своєї статі	1.0
		2. Більшою мірою проявляється стійке переживання своєї приналежності до іншої статі	0.6
		3. Переживання своєї приналежності до іншої статі проявляється ситуативно, від випадку до випадку	0.4
		4. Рідко проявляється переживання своєї приналежності до іншої статі	0.2
		5. Ніколи не проявляється переживання приналежності до іншої статі	0.0
3	Прояв гетеросексуальності Вага 0.06	1. Завжди автоматично проявляється сексуальна орієнтація, інтерес до осіб протилежної статі	1.0
		2. Більшою мірою проявляється сексуальна орієнтація, інтерес до осіб протилежної, а не своєї статі	0.6
		3. Проявляється сексуальна орієнтація, інтерес до осіб протилежної статі ситуативно, від випадку до випадку	0.4
		4. Рідко проявляється сексуальна орієнтація, інтерес до осіб протилежної статі	0.2

		5. Ніколи не проявляється сексуальна орієнтація, інтерес до осіб протилежної статі	0.0
4	Прояв гомо-сексуальності Вага 0.06	1. Завжди проявляється прихований (несвідомий) або відкритий сексуальний потяг до особи своєї статі та сексуального контакту з нею	1.0
		2. Більшою мірою проявляється прихований (несвідомий) або відкритий сексуальний потяг до особи своєї статі та сексуального контакту з нею	0.6
		3. Проявляється прихований (несвідомий) або відкритий сексуальний потяг до особи своєї статі та сексуального контакту з нею ситуативно, від випадку до випадку	0.4
		4. Рідко проявляється прихований (несвідомий) або відкритий сексуальний потяг до особи своєї статі та сексуального контакту з нею	0.2
		5. Ніколи не проявляється прихований (несвідомий) або відкритий сексуальний потяг до особи своєї статі та сексуального контакту з нею	0.0
5	Прояв безпечності Вага 0.06	1. Завжди проявляється здатність уподібнюватись із ролями своєї чи іншої статі, ототожене сприйняття цілей і цінностей своєї й іншої статі	1.0
		2. Здебільшого проявляється неусвідомлювана здатність уподібнюватись із ролями своєї чи іншої статі, ототожене сприйняття цілей і цінностей своєї й іншої статі	0.6
		3. Проявляється неусвідомлювана здатність уподібнюватись із ролями своєї чи іншої статі, ототожене сприйняття цілей і цінностей і своєї, і іншої статі ситуативно, від випадку до випадку	0.4
		4. Рідко проявляється здатність уподібнюватись із ролями своєї та іншої статі, ототожене сприйняття цілей і цінностей своєї й іншої статі	0.2
		5. Ніколи не проявляється здатність уподібнюватись із ролями своєї та іншої статі	0.0

результат досягнення насолоди (оргазму, екстазу) у них.

8. *Рівноправність* – здатність визнавати себе та особу іншої статі рівнозначними, рівноцінними у статевих, сексуальних стосунках.

9. *Самоцінність* – здатність гідно оцінювати свої можливості, якості, та місце серед інших; ставлення людини до своїх успіхів і невдач, вибору цілей певної складності, рівня домагань.

10. *Чутливість* – підвищена готовність організму до афективних реакцій, сповненість теплих почуттів, здатність легко збуджуватися, тонко відчувати, розуміти навколишнє, бути сприятливим до чогось; уважне, зичливе, чуйне ставлення до людей.

11. *Безпечність* – гарантованість від небезпеки, здатність ставитись до певних ситуацій, подій, до вибору тактики поведінки без неприпустимого ризику, пов'язаного з можливістю завдання будь-якої шкоди для життя, здоров'я людини; відсутність відчуття незахищеності, довірливе ставлення до іншої людини, відсутність боязкості, що тобі принесуть хворобу, фізичну біль.

12. *Еротичність* – підвищений інтерес до потреб статі, статевий потяг до осіб протилежної статі, надмірна чутливість, статева збудливість.

13. *Ніжність* – ласкавість, сердечність, душевність у ставленні до кого-небудь; прояв поглядів, слів, учинків, які виражають ніжні, теплі почуття до кого-, чого-небудь.

15. *Спокусливість* – здатність притягувати, принаджувати до себе, спонукати, вабити, заохочувати до чого-небудь, викликати зацікавленість, інтерес своїми певними якостями; бажання володіти чим-небудь заманливим, звабливим, домагатися любові іншого (-ї) чи намагатися викликати її, не маючи серйозних намірів.

16. *Романтичність* – здатність приваблювати у любовних стосунках, захоплювати своєю незвичайністю, таємничістю, казковістю, амурністю.

17. *Пестливість* – здатність пестити іншого, ніжно горнутися, леститися до нього (неї), виявляючи любов, ласку, ніжність, викликаючи приємне для сприймання відчуття.

18. *Привабливість* – здатність викликати у кого-небудь інтерес, відкривати перед кимсь цікаві можливості, зацікавлювати; спонукати певними приладами до себе, пробуджуючи кохання; привертати до себе, зачаровувати, прихилити, вабити.

14. *Ласкавість* – доброзичливе, привітне ставлення до кого-небудь; милування, голублення, пестування (пестоці) як вияв ніжності й любові.

19. *Принадність* – здатність відзначитися чим-небудь, притягальна сила, перевага, що використовується як засіб привертання уваги.

20. *Красивість* – властивість, якість гарного, прекрасного; вродливість, гарна, приваблива зовнішність.

21. *Чарівність* – риса особистості, в якій поєднані природна вродливість, зовнішня привабливість з гарними манерами поведінки і позитивними рисами характеру: добротою, чуйністю, привітністю, життєрадісністю, комунікабельністю.

22. *Звабливість* – здатність привертати увагу до себе, викликати цікавість, інтерес, притягати, манити, вабити, спокушати.

23. *Активність* – здатність людини вступати в реакцію, взаємодіяти з ким-небудь (чим-небудь), цілеспрямовано перетворювати навколишню дійсність, яка визначається мірою протидії зовнішнім обставинам і наполегливістю в досягненні мети, виявляється в енергійності, ініціативності, принциповості, послідовності у здійсненні своїх намірів.

24. *Потенційність* – імовірність здійснення поведінки людини залежно від очікувань і цінностей ситуативного підкріплення; здатність особи зреалізувати за особливих умов чи в життєвій перспективі певний набір дій, внутрішньо прийнятий діапазон вчинків.

25. *Пристрастність* – сильне, бурхливе, нестримне у своєму виявленні почуття кохання; велике внутрішнє збудження, душевне піднесення, стан натхнення.

26. *Відкритість* – готовність відкрити іншому свій внутрішній світ, свої почуття, бути щирим, вміти обговорювати свої почуття й думки про інтимне життя, сказати, що мені подобається і не подобається в сексуальних стосунках, транслювати їх співрозмовнику.

27. *Сексуальний альтруїзм* – безкорисливе піклування про благо інших і готовність жертвувати для інших своїми інтересами; цілковите, без ризику, підпорядкування бажанням партнера, прояв максимальної стриманості, вміння не ігнорувати почуття партнера, не прагнути тільки до власного задоволення, вміння насамперед давати, а не брати.

28. *Фантазійність* – здатність по-новому тлумачити відоме, загальноприйняте, звільнення від обмежень; витвір уявлення про те, як сексуальна енергія, сконцентрована в зоні статевих органів, розповзається по всьому тілу, спрямовується вгору, звільнюючи місце в “нижньому резервуарі”.

Зміст опитувальника, призначеного для встановлення співгармонійності потребової сфери (потреби, інтереси, бажання), ціннісно-нормативної сфери (норми, цінності, ідеали), рівня домагань і самооцінки, мотиваційної сфери (установки, стимули, мотиви), які розглядаються основними компонентами першої підсистеми цілісної системи сексуальної культури особистості – підсистеми внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції сексуальної поведінки особистості. Структура опитувальника містить: 1–5 питання – оцінка потребової сфери, 6–10 – ціннісно-нормативної сфери, 11–15 – рівня домагань і самооцінки, 16–20 – мотиваційної сфери. Вага кожної п'ятірки питань становить 0,05 бала (0,2/4).

Технологія „Кваліметричний профіль” дає можливість кожному респонденту вибрати „свій” варіант, який йому найкраще підходить на цьому етапі і в рамках якого він отримуватиме найвище схвалення з боку партнера. Це дає змогу кожному респонденту-сексуальному партнеру краще пізнати свої сильні сторони й, по можливості, базуватися на тих якостях і потенційних можливостях, за допомогою яких він може здійснювати свою сексуальну діяльність якнайкраще – природно й невимушено. Крім того, це сприятиме сексуальним партнерам у такому розподілі сфер їх сексуальної активності, щоб вони відповідали їх схильностям, викликали у них зацікавлення і здійснювалися творчо, найкращим чином.

Коефіцієнт гармонійності за блоком „Модель поведінки” дорівнює середній оцінці (зокрема, самооцінці), виставленій респонденту за дотримання однієї, особисто обраної ним моделі поведінки. У табл. 2.2 подані критерії та вага факторів гармонійності за чотирма видами сексуальної спрямованості: еротично-платонічна, ерекційно-лубрикаційна, еякуля-

тивно-оргазмна та оргазмно-екстазна. Цей блок сексуальної спрямованості особистості – ще один крок до знаходження людиною своєї природної сфери сексуального самовизначення.

Повний варіант спрямованості сексуальних дій-ставлень і сексуальних якостей особистості виглядає таким чином:

- *оргазмно-екстазна* спрямованість (досягнення найвищої насолоди в сексуальних стосунках, реалізація кількох оргазмів протягом одного періоду);

- *еякулятивно-оргазмна* спрямованість (досягнення насолоди в статевому акті, еякуляція – сім'явипорскування);

- *ерекційно-любрикаційна* спрямованість (ерекція в чоловіка, зволоження статевих органів у жінки);

- *еротично-платонічна* спрямованість сексуальних дій-ставлень і сексуальних якостей особистості (еротично звабливе ставлення до протилежної статі, платонічний характер ставлення до коханої (-ого).

Звичайно, у сексуальних стосунках людина не завжди досягає найповнішої насолоди чи не отримує сексуального задоволення в окремому сексуальному акті-дії. Як і в кожній інтегральній властивості особистості істина знаходиться посередині. У сексуальній культурі серединне положення реалізації сексуальної спрямованості – це континуум від ерекційно-любрикаційної спрямованості статевої напруги до розрядки цієї напруги, досягнення еякуляції, оргазму. Тому в різних людей у різні періоди сексуальна спрямованість найкраще відображає сутність, ество проявів сексуальної культури особистості.

У самооцінюванні (чи оцінюванні) сексуальної спрямованості, що відбувається за допомогою самооцінки конструктивних тверджень тесту, або оцінки його з боку сексуального партнера (чоловіка, дружини), кожний респондент отримує результат домінування тих чи інших інтегративних якостей.

Таблиця 2.2

Системна функція (ВАГА = 0,2)			
№	Фактор	Критерії фактору гармонійності	Значущість
1.	Досігнення кінцевого ефекту – екстаз	1. Володіє всіма переліченими нижче якістьми: • відчуває себе прекрасно після любовного акту, отримання повної насолоди, охоче вступає в контакт ще; • володіє своєю сексуальною енергією, вона не послаблює його (її) силу, але збільшує її; • може концентрувати і розподіляти свою сексуальну енергію, вільно пливти “хвилями задоволення”, хвилями любові; • може управляти спадом і піднесенням інтенсивності насолоди, відчувши спад збудження, дає волю своїм емоціям, перестає активно займатися сексом, обіймає партнера; • досягає найвищої насолоди і повної релаксації без напруження.	1,0
		2. Проявляє 4 з перелічених вище якостей.	0,8
		3. Проявляє 3 з перелічених вище якостей.	0,4
		4. Проявляє 2 і менше з перелічених вище якостей.	0,0
2.	Синхронізація – оргазм	1. Володіє всіма переліченими нижче якістьми: • легко використовує прохання, що регулюють сексуальну взаємодію з партнером; • вміло використовує коментування своїх сексуальних дій та дій партнера. • любить більше отримувати, ніж віддавати; • ділиться з партнером не тільки тілом, але й душею, займається не сексом, а любов'ю; • встановлює з партнером повноцінний емоційний зв'язок, виражає свою любов, ділиться почуттями.	1,0
		2. Проявляє 4 з перелічених вище якостей.	0,8
		3. Проявляє 3 з перелічених вище якостей.	0,4
		4. Проявляє 2 і менше з перелічених вище якостей.	0,0
3.	К	1. Володіє всіма переліченими нижче якістьми:	1,0

		• вміє грамотно провести прелюдію сексуального збудження; • вміє підтримувати партнера, забезпечуючи йому (-ій) впевненість; • володіє своєю особливою мовою голосу, жестів, тіла для задекларування бажання зближення; • володіє словесним із ласкавими сексуально-забарвленими інтонаціями захоплення партнером; • вживає в мові зменшувально-пестливі суфікси.	0,8
		2. Проявляє 4 з перелічених вище якостей.	0,4
		3. Проявляє 3 з перелічених вище якостей.	0,0
		4. Проявляє 2 і менше з перелічених вище якостей.	
4.	Програмування – еротика	1. Володіє всіма переліченими нижче якістьми: • знає еrogenні зони, володіє технікою впливу на них; • вміє вільно й невимушено рухатися, підкреслюючи красу оголеного тіла; • вміє звабливо виглядати з елементами еротики в одязі (нічній білизні), а також звабливо роздягатися, підкреслюючи красу оголеного тіла; • вміє виразити небажання сексуальної близькості, відмовити партнерові з приємністю, щоб він не відчував себе ображеним, приниженим; • виражено проявляє почуття кохання (самовіддачі) у сексуальних стосунках.	1,0
		2. Проявляє 4 з перелічених вище якостей.	0,8
		3. Проявляє 3 з перелічених вище якостей.	0,4
		4. Проявляє 2 і менше з перелічених вище якостей.	0,0

Обробка оцінок відбувається за допомогою математичних обрахунків. Результатом розрахунків є коефіцієнт гармонійності по кожному блоку і загальний коефіцієнт співгармонійності. Коефіцієнт гармонійності показує, наскільки повно респондент реалізує свій сексуальний потенціал, наскільки органічно проявляється співгармонійність всіх сексуальних якостей особистості. Спочатку по кожному респонденту вираховуються середні арифметичні значення кожного фактору.

На основі середніх значень факторів для кожного респондента вираховуються коефіцієнти гармонійності по кожному блоку, а також загальний коефіцієнт гармонійності:

$$K_{\text{гарм}} = \sum K_{\text{гарм блоку}} \times \text{вага блоку}$$

Фіксування динаміки цих показників, наприклад, за декілька місяців дає змогу зробити відповідні висновки для коректування своєї сексуальної поведінки.

Означені вимоги та результати діагностування сексуальних якостей у цілісній системі формування сексуальної культури особистості зіставляються на прикладі конкретного респондента.

Кожна сексуальна якість конкретизується системою ставлень особи, що вимірюється трьома групами чинників: усвідомленням знань із сексуальних відносин людей у сфері цієї якості (когнітивний компонент); відчуттями, які супроводжують такі ставлення особистості (емоційний, афективний компонент); сексуальними діями, вчинками, що проявляються в сфері цієї якості (дієвий, регулятивний компонент). Із метою перевірки обраного варіанту самооцінного судження респонденту пропонується оцінити рівень прояву таких ставлень у відповідних ситуаціях, здійснених останнім часом і пов'язаних із конкретною сексуальною якістю. Аналогічним чином трактуються ознаки прояву сексуальних ставлень у сфері інших сексуальних якостей.

Таким чином, використання цієї експрес-методики дає можливість фахівцю й самому респонденту діагностувати сферу сексуальних взаємин юнацтва на шляху до становлення молоді сім'ї, програмувати на основі отримання психодіагностичних даних корекційну та консультативну діяльність із метою розвитку, саморозвитку й самовдосконалення статевих і сексуальних інтегративних якостей юнаків і дівчат, наречених і молодих подружніх пар, що є надзвичайно важливо для сучасної студентської молоді.

*In the article the methods of exposure of sexual culture level of a personality among modern students are revealed.*

**Keywords:** *methods of "Qualimetry profile", sexual qualities, sexual culture.*

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті представлено результати аналізу основних суб'єктів формування кроскультурної грамотності старшокласників; визначено значення моделювання як методу педагогічного дослідження; побудовано суб'єкт-суб'єктну модель процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників та охарактеризовано її основні компоненти; розкрито сутність етапів процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників.

**Ключові слова:** кроскультурна грамотність, старшокласники, моделювання.

Актуальність формування кроскультурної грамотності старшокласників визначається потребами розвитку сучасного українського соціуму: культивуванням цінності кожного окремого громадянина; орієнтацією на міжнародну та європейську інтеграцію; зростанням питомої ваги міжнародного законодавства щодо захисту прав і свобод людини; розвитком толерантного громадянського суспільства. До історично асимільованих в Україні національних й етнічних культур, таких як польська, російська, єврейська та інші у зв'язку з відкриттям кордонів додаються маловідомі українцям культури – німецька, англійська, голландська тощо. Ставлення пересічних громадян до цих культур можна визначити як стереотипізоване, і, відповідно, відірване від об'єктивних реалій. Крім того, в Україні до цього часу існують дискримінаційні практики щодо представників окремих етносів – зокрема, ромів і татар. У ситуації, що склалася, формування кроскультурної грамотності виступає засобом розвитку об'єктивних уявлень української громади про причини та наслідки культурної розбіжності між людьми, що є базисом толерантної неупередженої гармонійної міжкультурної взаємодії для забезпечення сталого суспільного розвитку.

Проблеми кроскультурної грамотності як передумови міжкультурної взаємодії почасти висвітлені у працях М. Араджионі, М. Атанасової, В. Дороз, Н. Маркової, К. Мацик, Ю. Скарлупіної, О. Смірнова, Н. Якси та інших науковців.

Однак, цілеспрямований і комплексний педагогічний процес формування кроскультурної грамотності старшокласників ще не виступав предметом наукових досліджень. Тому завданням нашої статті є побудова і характеристика суб'єкт-суб'єктної моделі формування кроскультурної грамотності старшокласників.

Теоретичне обґрунтування педагогічного моделювання як загальнонаукового методу дослідження, що дає змогу об'єднати емпіричну та теоретичну частини дослідницької педагогічної діяльності та інтегрувати експеримент з побудовою логічних конструкцій, відображене у працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глінського, Н. Кузьміної, І. Новік, В. Штоф та інших.

Моделювання є базовою категорією пізнання, методом, що передбачає дослідження реальних об'єктів на їх аналогах (тобто моделях) на рівні структур, функцій та результатів. Задля гнучкості змодельованих змін, що не впливали б на вихідні показники моделі, спроектована модель повинна відповідати оригіналу, але не бути його повним аналогом [3, с. 108–109]. Моделювання у педагогічних дослідженнях виконує функції відображення істотних зв'язків між головними суб'єктами досліджуваного явища, висвітлення досліджуваного освітнього процесу в динаміці, проектування результату майбутнього педагогічного впливу. Пізнавальна функція педагогічного моделювання розкривається через трансформацію теоретичного знання у нормативний педагогічний засіб (модель) [1].

Таким чином, моделювання процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників розглядатимемо як цілеспрямований процес і результат відображення базових суб'єктів освіти у старшій школі та їх взаємозв'язків і властивостей, що прямо чи опосередковано впливають на рівень кроскультурної грамотності учнівської молоді.

А. Новіков визначає вимоги до функціонування педагогічних моделей (узгодженість створеної моделі з освітнім середовищем, відбір істотних якостей або характеристик

моделі шляхом відкидання другорядних, можливість за допомогою моделі досягнення поставленої мети педагогічної діяльності) [2], які ми встановлюємо як вихідні для нашої моделі (рис. 1).

Основними суб'єктами представленої моделі виступають педагоги (як провідники кроскультурних знань, умінь і цінностей) та старшокласники (як реципієнти і трансформатори отриманої інформації та досвіду). Визначення таких суб'єктів у контексті досліджуваної проблеми визначає потребу у визначенні їх вихідних характеристик, як-от – врахування індивідуального кроскультурного досвіду старшокласників та відповідний рівень кроскультурної компетентності педагога, що знаходить своє відображення у ціннісних і поведінкових характеристиках педагогів як чинниках формування кроскультурної грамотності учнів. Це визначає перспективи подальших наукових досліджень: проведення моніторингу рівня кроскультурної грамотності старшокласників (відповідно, постає потреба у створенні системи критеріїв, показників і рівнів кроскультурної грамотності), а також виявлення кореляції рівнів кроскультурної компетентності педагогів зі стилями взаємодії педагогічного колективу з учнівським, батьківським та на рівні громади.

Третім базовим системоутворюючим інноваційним компонентом моделі виступає кроскультурний зміст навчальної і позанавчальної виховної діяльності зі старшокласниками. Визначений компонент виконує функцію змінної у змісті освіти старшої школи, який дає змогу досягнути інших змодельованих результатів, відображених у цільовому й результативному компоненті моделі.

Визначені суб'єкт-суб'єктні характеристики моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників ґрунтуються на системі педагогічних умов, які дають змогу забезпечити сталий розвиток досліджуваного процесу: врахування індивідуального кроскультурного досвіду старшокласників у виховній та навчальній діяльності; відповідний рівень кроскультурної компетентності педагога як провідника кроскультурної грамотності; використання діалогічної взаємодії усіх суб'єктів освітнього простору старшої школи (педагогічного, учнівського, батьківського колективів, а також територіальної, адміністративної, тощо громад школи); насичення навчальної і позанавчальної виховної діяльності старшокласників кроскультурним змістом. Представлена система педагогічних умов визначає основні напрями виховної роботи у вищій школі, детермінує принципи її організації й спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу середньої школи.

*Цільовий компонент* суб'єкт-суб'єктної моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників визначає мету та завдання педагогічних перетворень у навчально-виховному процесі середньої школи, спрямованих на оволодіння старшокласниками кроскультурної грамотності. Мета моделі – забезпечення педагогічних умов для формування кроскультурної грамотності старшокласників. Завдання моделі відповідно до кожного суб'єкту:

- засвоєння старшокласниками кроскультурних знань і умінь; формування міжкультурної толерантності й спрямованості особистості на мінімальну соціальну дистанцію;
- зростання рівня кроскультурної компетентності педагогів як носіїв кроскультурних когнітивних, ціннісних та поведінкових характеристик; забезпечення відповідної методики підвищення кваліфікації;
- уведення у освітній простір старшої школи форм і методів навчально-виховної роботи, спрямованих на підвищення рівня кроскультурної грамотності школярів.

Цільовий компонент задає напрям перетворень і визначає очікуваний результат проведеної роботи – формування високого рівня кроскультурної грамотності старшокласників. Тобто, цільовий компонент тісно пов'язаний із *результативним компонентом* суб'єкт-суб'єктної моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників. У результативному компоненті моделі (див. рис. 2) відображено систему моніторингу рівня кроскультурної грамотності учнів старшої школи – визначено критерії та показники досліджуваного явища, охарактеризовано рівні кроскультурної грамотності школярів, визначено інструментарій для його виявлення.

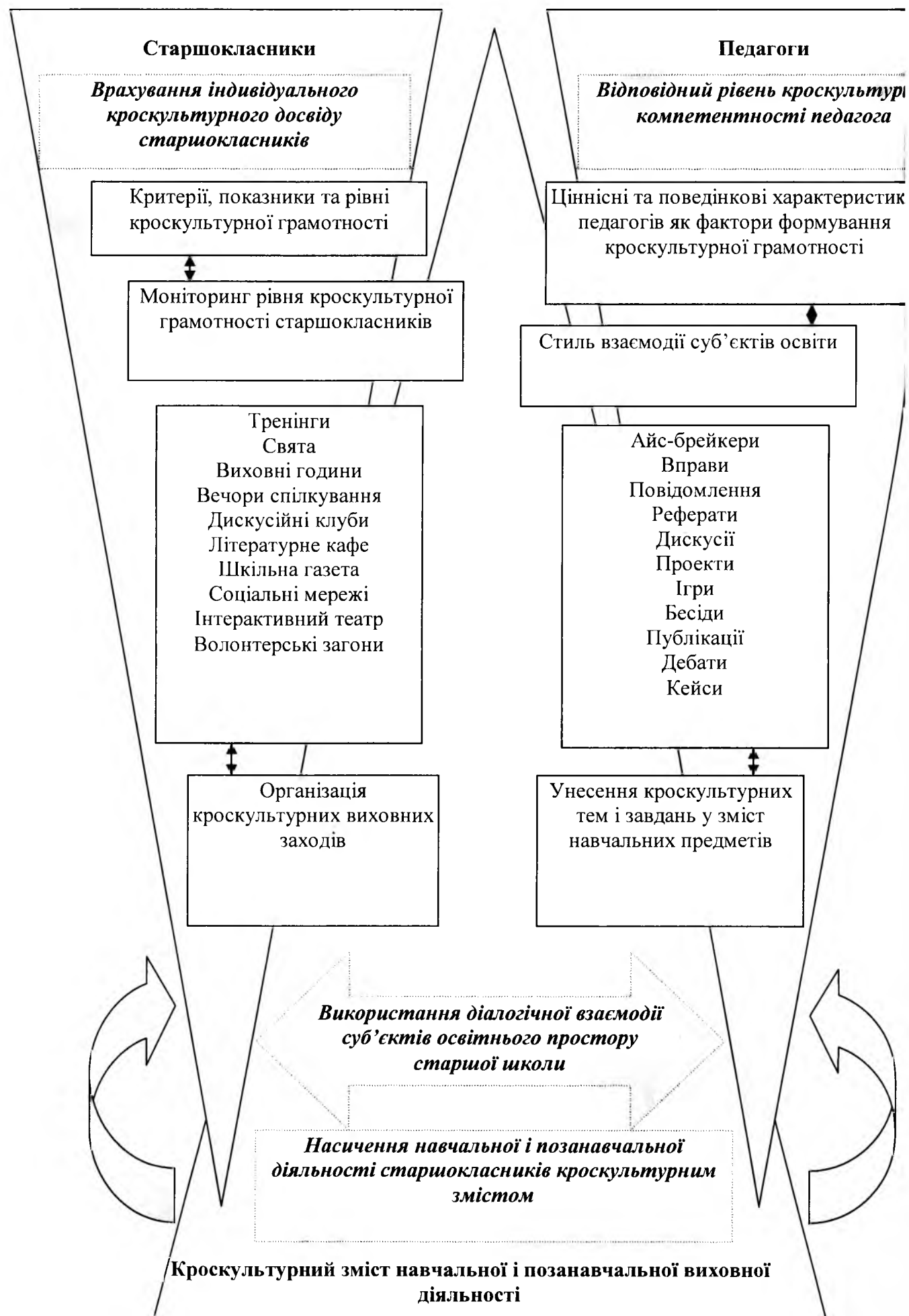


Рис. 1. Суб'єкт-суб'єктна модель процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників



Рис. 2. Схема реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників

Таким чином, цільовий і результативний компонент моделі, будучи вихідними у запропонованій системі роботи, визначають порядок організації навчально-виховного процесу у вищій школі (організаційний компонент), а також зміст та методи практичного впровадження запропонованих інновацій (змістовий компонент), які виступають залежними змінними суб'єкт-суб'єктної моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників.

Організаційний компонент моделі охоплює педагогічні умови формування кроскультурної грамотності старшокласників, які визначають порядок і систему організації виховного процесу.

Система організації процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників визначає необхідні педагогічні перетворення у декількох вже окреслених напрямках: організація підвищення кваліфікації педагогів у контексті досліджуваної проблеми (методичні семінари, тренінги, об'єднання класних керівників, соціально-педагогічна і психологічна просвіта, педагогічні ради); уведення кроскультурних тем і завдань у зміст освіти старшокласників (у курси вивчення іноземних мов, літератури, української мови, історії, основ правознавства, тощо); забезпечення цілеспрямованої систематичної виховної роботи з формування кроскультурної грамотності у позанавчальний час (факультативи, волонтерські загони, тренінги, виховні заходи та інше).

Порядок організації процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників може мати такі етапи: діагностичний, методичний, підготовчий, реалізаційний, контрольний.

На *діагностичному етапі* вивчається актуальний стан кроскультурної грамотності старшокласників (діагностичний інструментарій становлять: анкета "Рівень кроскультурної

грамотності старшокласників”, експрес-опитування “Індекс толерантності” Г. Солдатової, О. Кравцової, О. Хухласєва, Л. Шайгерої, тест “Соціальної дистанції” Е. Богардуса, Л. Почебут, проєктивна методика “У подорожі”); опитування вчителів школи “Актуальність та напрями впровадження кроскультурної підготовки старшокласників”.

Тривалість діагностичного етапу: 8 тижнів. Відповідальними є класні керівники, психолог і соціальний педагог школи, вчителі іноземних мов, голова методичного об’єднання класних керівників, заступник директора школи з виховної роботи. Результатом постає виявлення актуального рівня формування кроскультурної грамотності учнів старших класів.

На *методичному етапі* відбувається підготовка педагогічного колективу школи до впровадження процесу формування кроскультурної грамотності учнівської молоді шляхом проведення методичних об’єднань, педагогічних рад, дискусійного клубу. Тривалість методичного етапу: 4 тижні, відповідальними є заступники директора школи з навчальної і виховної роботи, голови методичних об’єднань вчителів, бібліотекар. На цьому етапі вважаємо доцільним упровадження методичних розробок з формування кроскультурної грамотності, їх обговорення та підготовка до упровадження. Результат: упровадження методичних розробок у систему роботи педагогічного складу школи.

На *підготовчому етапі* реалізації моделі відбувається внесення змін у робочі плани вчителів-предметників, планування виховної роботи класних керівників і педагогів-організаторів, підготовка психолога і соціального педагога до спеціалізованої діяльності, підготовча робота органів учнівського самоврядування у контексті запропонованої тематики. Тривалість підготовчого етапу: від 4 до 6 тижнів; відповідальними є усі суб’єкти організації процесу формування кроскультурної грамотності учнів старшої школи (на рівні горизонталі – класні керівники, вчителі-предметники, учнівський актив; на рівні вертикалі – заступники директора, голови методоб’єднань, педагог-організатор, фахівці соціально-психологічної служби школи, бібліотекар). Результат: план роботи з формування кроскультурної грамотності старшокласників.

На *етапі реалізації* відбувається впровадження запланованих заходів у навчально-виховний процес старшої школи (у позанавчальній роботі – тренінги міжкультурної комунікації, тренінги толерантності, свята різних культур, виховні години на кроскультурну тематику, вечори спілкування з етнічними організаціями регіону, дискусійні клуби, засідання літературного кафе, тематичні випуски шкільної газети, спілкування з іноземцями у соціальних мережах, виступи інтерактивного театру “Гримаси дискримінації”, антидискримінаційні акції волонтерського загону; у навчальній роботі – айс-брейкери на відповідну тематику, вправи на формування міжкультурних знань, умінь та навичок, інформаційні повідомлення і реферати щодо особливостей різних культур, дискусії щодо становища різних культур в Україні, навчальні мультимедійні проєкти, рольові і ділові ігри, навчально-виховні бесіди, підготовка публікацій у шкільних ЗМІ та соціальних мережах, використання навчальних кейсів з кроскультурною проблематикою). Тривалість етапу реалізації може коливатися від 8 до 20 тижнів. Результат: проведення системи заходів для формування кроскультурної грамотності школярів.

На *контрольному етапі* роботи проводиться систематичний моніторинг якості й ефективності упровадження запропонованої системи роботи у середовище учнівської молоді; проводиться повторне діагностування рівня кроскультурної грамотності старшокласників, інтерв’ювання та фокус-групи педагогів, визначаються позитивні й негативні фактори, з їх урахуванням вносяться зміни у процес формування кроскультурної грамотності старшокласників. Тривалість етапу – 4 тижні. Відповідальні особи: класні керівники, психолог і соціальний педагог школи, вчителі іноземних мов, голова методичного об’єднання класних керівників, заступник директора школи з виховної роботи. Результат: оцінка системи роботи з формування кроскультурної грамотності школярів.

*Змістовий компонент* суб’єкт-суб’єктної моделі процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників визначає систему форм, методів, прийомів і засобів описаної системи роботи та визначає результативний компонент представленої моделі.

Таким чином, нами побудовано суб’єкт-суб’єктну модель процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників, охарактеризовано її основні компоненти – цільовий, організаційний, змістовий і результативний; розкрито сутність діагностичного, методичного, підготовчого, реалізаційного та результативного етапів формування кроскультурної грамотності школярів на основі системи педагогічних умов. Представлена модель слугує схемою упровадження процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників та визначає практичні етапи її реалізації у середовищі старшої школи.

1. Гребенев И., Чупрунов Е. Теория обучения и моделирование учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 1. – С. 28-32.

2. Новиков А. Текущие проблемы развития базового профессионального образования // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 25-31.

3. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

4. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Р. Хенви : монография / Пер. с англ. – Рязань, 1994. – 246 с.

5. Щукина Г. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. Щукина. – М. : Просвещение, 1989. – 212 с.

6. Дем’яненко О. Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови / О. Дем’яненко // Наукові записки Миколаївського державного університету. Серія філологічні науки. – 1989. – № 2. – С. 203–206.

*The article presents the results of the analysis of the main subjects of the cross-cultural literacy formation for the high-school pupils; it reveals the value of the modeling as the method of pedagogical research; the subject-subject model of the process of cross-cultural literacy formation of the high-school pupils is built and its main components are characterized; the essence of the stages of the cross-cultural literacy formation of the high-school pupils is revealed.*

**Key words:** cross-cultural literacy, senior pupils, designs.

УДК 376.54

ББК 74.200.44

Роксоляна Зозуляк-Случик

## ВИЯВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*У статті автором запропоновано модель діагностики обдарованості особистості учня, проаналізовано програму з розвитку обдарованих дітей.*

**Ключові слова:** обдарована особистість, соціально-педагогічна діяльність, соціалізація, діагностика.

Професія соціального педагога спонукає ставитися до дитини як до найвищої цінності суспільства. Фахівці соціальної педагогіки – це той духовний потенціал, котрий на світському рівні повинен гуманізувати внутрішній світ особистості, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові, протистояти моральній деградації, агресивності, конфронтації, відчуженості дітей і молоді.

Разом з тим, соціально-педагогічна діяльність спрямована на співчуття, конкретну допомогу, духовну підтримку, створення умов для розвитку креативності дитини. Вона, як шлях оптимізації процесу соціалізації, виконує чотири основні соціальні функції: підвищення рівня адаптації дитини до соціуму, профілактику явищ дезадаптації, корекцію взаємин і проявів девіацій, соціокультурну реабілітацію.

На сучасному етапі однією з актуальних проблем соціально-педагогічної науки і практики є процес соціалізації обдарованої особистості. Це питання розглядається істориками, соціологами, психологами, соціальними педагогами. У багатьох їхніх дослідженнях

поняття “соціалізація” є провідним, зокрема, у розробках фахівців соціальної педагогіки Б. Вульфова, І. Зверевої, А. Капської, А. Мудрик, С. Розум та інших.

Вагомого значення у теперішніх умовах розбудови українського суспільства набувають проблеми виявлення й розвитку обдарованої особистості. Саме креативна особистість “спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може певнено подивитись в обличчя новизні” [5, с. 41].

Враховуючи неоднозначність поглядів на питання обдарованості, а також на його сутність як серед науковців, так і практиків, ми дотримуємося такого визначення: обдарованою є особистість, у якій гармонійно поєднуються уроджені та набуті здібності, що забезпечують можливість високопродуктивної діяльності у певній сфері. Виявляється обдарованість в успішності набування знань та навичок [6, с. 303].

Згідно із Законом України “Про загальну середню освіту” (1999) соціалізація обдарованої молоді в школі здійснюється шляхом використання випереджувальних методів засвоєння програмних знань.

Основними чинниками, що забезпечують соціалізацію молоді, зокрема обдарованої, є сім'я, групи ровесників, громадські організації, а також соціально-педагогічне середовище, виховні інститути, в яких учень перебуває тимчасово [3, с. 25].

Саме метою роботи соціального педагога як фахівця є створення оптимальних умов, що сприяють позитивній соціалізації молоді загалом, обдарованої зокрема.

*Мета статті* – аналіз комплексної діагностики обдарованої особистості задля визначення відповідної соціально-педагогічної діяльності з розвитку дитини.

З метою створення умов соціалізації обдарованої шкільної молоді соціальному педагогові, у першу чергу, необхідно здійснювати діагностичне вивчення особистості, що надасть можливість виявити не тільки рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й виокремити чинники, які сприяють творчим успіхам особистості: внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, специфіку спілкування. Для здійснення діагностики доцільно використати тестологічний метод. За його допомогою можна здійснити оцінку інтелектуального розвитку (тести Д. Векслера, Дж. Равена) та креативності (тести П. Торренса, Дж. Гілфорда). Однак виявлення обдарованої молоді шляхом лише тестування буде ненадійним.

Задля пошуку обдарованості можна використовувати комплексну діагностику, запропоновану науковцями: І. Бондаревим, Л. Липовою, Л. Морозовою, яка складається з таких етапів: 1) спостереження; 2) виявлення психологічного стану дитини; 3) визначення коефіцієнта розумового розвитку IQ; 4) визначення інтелектуального розвитку шляхом дослідження вербальних здібностей учня; 5) визначення результатів творчості школяра; 6) всебічний аналіз конкретних випадків [4, с. 10].

Найбільш доступними і простими у проведенні соціальним педагогом є два перші етапи. На них варто зупинитись детальніше. Так, у розробці програми спостереження реєструються такі показники:

- наявність стійкої допитливості;
- систематичний прояв пізнавальної активності;
- глибоке захоплення предметом пізнання;
- володіння чималим запасом лексики;
- прояв високої мовленнєвої продуктивності у спілкуванні.

Проте спостереження, на жаль, не завжди надає нам інформацію стосовно внутрішнього спонукання та стану обдарованої дитини в процесі її діяльності. Щоб визначити це необхідно використовувати методи опитування самого учня (опитувальні листи, анкети, інтерв'ю).

При здійсненні означеного етапу важливо зафіксувати підвищену потребу особистості в розумових діях, міру прояву її інтелектуальних і творчих поривань, винахідливість. Опитувальники готують в основному з конкретним переліком тверджень для розкриття характеру стосунків із батьками, вчителями, вихователями у процесі спілкування, праці,

організації дозвілля дітей. В опитувальний лист рекомендується включати не більше 10–15 тверджень.

Шляхом проведення соціальним педагогом методичних процедур діагностики здібностей встановлюється конкретний спектр умов, які впливають на розвиток обдарованої особистості. Тому необхідно вивчити думки самих дітей стосовно того, коли їм “добре думается”, “добре працюється”, а також настроїв, особливості переживань, конкретні перешкоди. Разом із тим необхідно дізнатись про погляди батьків, учителів, однолітків – агентів процесу соціалізації, котрі є учасниками пізнавальної активності та продуктивної діяльності учнів. Результати, отримані шляхом опитування, надають можливість вибрати стиль, і характер стосунків з обдарованою дитиною у спільній праці, під час спілкування з іншими. Це сприятиме позитивному входженню особистості в мікросоціум з одного боку, з другого – позитивному сприйняттю її групою.

Для підготовки інтерв'ю з обдарованою дитиною соціальний педагог повинен передбачити можливість ретельного вивчення її прагнення діяти, стимулювання, контролю та самооцінювання, що безпосередньо залишає слід на психіці особистості.

Оцінка психологічного стану школяра здійснюється в сукупності з іншими, зазначеними вище етапами, що дає можливість на основі ґрунтовної діагностики фахівцеві встановити обдарованість дитини.

Узявши за основу результати дослідження, соціальний педагог прогнозує корекційну роботу з дитиною, що сприятиме всебічному розвитку особистості, задоволенню її культурних і духовних потреб, тобто позитивній соціалізації за умови збереження її унікальності, неповторності. Щодо вказаного виду соціально-педагогічної діяльності можна зазначити, що існують різноманітні корекційно-розвивальні програми, мета яких не вдосконалювати те, що вже досягнуте, а активно формувати основи того, що необхідно розвивати у найближчій перспективі. Усе це дає можливість обдарованій дитині відчувати себе перспективною в тій діяльності, яка для неї є найважливішою, що сприяє успішному входженню дитини в мікросоціум.

З-поміж розмаїття корекційно-розвивальних програм хочемо звернути увагу на програму фахівців-практиків Н. Барабаш, О. Куравського, Г. Нижник для обдарованих дітей [1, с. 53]. Вона складається з шести блоків, які сприяють гармонійному розвитку обдарованої дитини (у комунікативному, інтелектуальному, психологічному, організаторському, креативному діловому аспектах) і сприяє забезпеченню продуктивного психічного, інтелектуального й особистісного розвитку обдарованої особистості, формуванню комунікативних, організаторських умінь задля креативної самореалізації.

Паралельно з корекційною роботою обдарованої дитини соціальний педагог проводить сімейні консультації та консультування вчителів і вихователів стосовно взаємин з особистістю, що великою мірою впливає на її позитивну адаптацію в мікросоціумі та бажання креативно розвивати свої нахили й задатки [2, с. 35–36].

Отже, з вищезазначеного випливає, що соціальний педагог – це фахівець, котрий діагностуючи, визначає обдарованість дитини, а реалізуючи корекційну діяльність, сприяє розвиткові, самовдосконаленню такої дитини.

1. Барабаш Н. Корекційно-розвивальна програма для обдарованих дітей / Н. Барабаш, О. Куравський, Г. Нижник // Корекційно-розвивальні програми; упоряд. Л. Підлипна. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 53–80.

2. Зозуляк-Случик Р. Обдарована особистість як об'єкт процесу соціалізації / Р. Зозуляк-Случик // “Інтелект і особистість” : Матеріали семінару “Інтелект і особистість” та круглого столу “Структура особисті дитини у віковому вимірі”. – К., 2010. – С. 35–37.

3. Комісаренко Н. Самореалізація як прояв соціального становлення особистості / Н. Комісаренко // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 23–25.

4. Липова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, І. Бондарів // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 9–11.

5. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – 234 с.

6. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.

*In the article the author offers a model for diagnostics of gifted pupil's personality. The program for development of the gifted children is also analyzed.*

**Key words:** *gifted personality, social-pedagogical activity, socialization, diagnostics.*

**УДК 37.013.78 : 376.54**

**ББК 74.200.44**

**Валерій Киричук**

## **РОЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розкривається суть інноваційного підходу до соціалізації обдарованої особистості учня загальноосвітнього навчального закладу.*

**Ключові слова:** *психолого-педагогічний супровід, особистісний розвиток, система навчально-виховного процесу.*

*Актуальність і стан дослідження проблеми.* Розвиток людини є безперервним процесом, який не припиняється до моменту припинення самого життя. Людина зазнає різних фізичних (морфологічних, біохімічних, фізіологічних) і соціальних (психічних, духовних, інтелектуальних) змін. Проте, розвиток “не обмежується кількісними змінами, зростанням того, що вже є, а містить “перерви безперервності”, тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе”.

Розвиток людини є дуже складним інволюційно (лат. involutio – згортання) – еволюційним (лат. evolutio – розгортання) поступовим рухом, у ході якого відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині; розвиток змінюється лише за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю (Л. Виготський, Б. Ананьєв). Процес розвитку людини представники різних філософських течій пояснюють по-різному. Представники ідеалістичної філософії вважають, що розвиток людини є процесом стихійним, некерованим, спонтанним; розвиток відбувається незалежно від умов життя, він детермінований лише “вродженою потенцією”; розвиток людини фатально зумовлений її долею, у якій ніхто нічого змінити не може, – це лише невелика частина думок. Науково-матеріалістична філософія трактує розвиток як властивість живої матерії, що притаманна їй одвічно завдяки властивим матерії руху й саморуху. Результатом розвитку є становлення людини як біологічного виду і соціальної істоти [6, с. 1].

*Метою цієї статті є аналіз процесу соціалізації та його впливу на особистісно-розвивальний процес становлення людини, реалізації її особистісного обдарування, її внутрішнього потенціалу.* У процесі власної життєдіяльності людина виробляє і розвиває в собі багато соціальних властивостей і якостей, які характеризують її суспільну сутність: свідомість, мову, прямоходіння, навички поводитися з речами і предметами, поведінку в сім'ї, на вулиці, здатність виконувати ту чи іншу роботу тощо. Свідомість є вищою, властивою лише людині формою розуміння навколишньої дійсності і себе самої. Цінності культури сприймаються завдяки почуттям, а осмислюються і стають надбанням особистості за допомогою свідомості. Встановлюючи зв'язок життєвих цінностей із власним досвідом, особистісними переживаннями, значенням для себе, людина сама осягає їх смисл (внутрішню, глибинну основу, їх суть, ядро), оцінює їх, надає їм особистісного смислу, що виражає факт “пристрасної людської свідомості” (О. Леонтьєв). Особистісний смисл є особливим, небезстороннім відношенням особистості до цінностей культури, з якою вона взаємодіє. Особистісні смисли визначають спрямованість особистості, її соціальну позицію, самосвідомість, світогляд, ціннісні орієнтації. Тільки чесне натхнення, тільки чесна пристрасть створює людську велич. Там, де ця пристрасть погамована, не шукайте ні людини, ні

громадянина, ні матері, ні батька. Як пристрасне ставлення до життєвих цінностей, особистісний смисл виступає внутрішньою детермінантою самовизначення і саморегуляції особистості. С. Рубінштейн зазначав, що особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дає змогу їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю. Суть особистості, за К. Роджерсом, виражає її самосвідомість, суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально [1].

Отже, особистістю можна назвати людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку і самосвідомості, який дає змогу їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо й відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності та поведінки. Особистість визначається мірою присвоєння суспільного досвіду, з одного боку, і мірою віддачі суспільству, посильним внеском у скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого. Особистість більше значуща тоді, коли в своїх якостях і діяльності відображає тенденції суспільного прогресу, коли її діяльність має неповторний характер, тобто тоді, коли вона є індивідуальністю. Поняттю “індивідуальність” властива та відмінність, яка відрізняє одну людину, одну особистість від іншої, зумовлює специфічний стиль її діяльності й поведінки, надає їй своєрідної краси і неповторності. Для характеристики людини як суспільної істоти також використовують поняття індивід, що позначає окремого представника людського роду безвідносно до його якостей. Особистість законодавчо визнана основною цінністю освіти. Сучасне замовлення школі передбачає, що виховання, сутністю якого є формування основ свідомості і досвіду поведінки, має сприяти становленню і прояву підструктур особистості, що втілюють дійсно особистісні якості людини. Особистісні підструктури – це прояви особистості, які реалізують уміння знаходити, обирати серед цінностей культури власні смисли, і, керуючись ними, свідомо будувати свою поведінку та діяльність. Свідомість має безліч функцій, які водночас і є її підструктурами. З-поміж багатьох підструктур свідомості, діяльність яких реалізує феномен “бути особистістю”, важливими, на наш погляд, є підструктури мотивування, цілепокладання, орієнтування, самоактуалізації, самореалізації, самоконтролю, самооцінки, корекції.

*Мотивування* (фр. motif – спонукальна причина, привід до будь-якої дії) є підструктурою особистості, яка забезпечує їй здатність надавати особистісного смислу подіям і власній діяльності, відносинам з людьми, приймати рішення з питань обґрунтування своєї діяльності, спілкування, поведінки. Найрізноманітніші прояви суспільних відносин, засвоєні в процесі життєдіяльності, соціальні норми, ролі, цінності, ідеали, інтереси, переконання, дії та вчинки інших людей можуть набути для людини особистісного смислу. При цьому за всіма перерахованими причинами стоять потреби особистості в їх різноманітності (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних). Смилова ланка, як ми зазначали, визначає спрямованість особистості, а “цементування” спрямованості виявляється у виборі тих чи інших цілей, що відповідають мотиву діяльності, спілкування, поведінки. *Цілепокладання* – підструктура особистості, породжена переходом мотиву в ціль. На вищих сходинках розвитку мотив, завдяки осмисленню, перетворюється у мотив – ціль (О. Леонтьєв) [5]. На основі тої самої цілі в особистості формуються різні підцілі, опосередковані осмисленням діяльності, спілкування і поведінки. Підцілі спрямовані передовсім на здійснення того, що відповідає цілі. Коли ж головної мети досягнуто, виникають інші цілі. Всі вони виконують функцію конструювання конкретних дій, вчинків, які забезпечують досягнення образу усвідомленого результату життєдіяльності і поведінки. Мета життєдіяльності є суттєвим системоутворюючим фактором у побудові всієї системи саморегуляції особистості. Вона вимагає передбачення і конкретної програми, яка може забезпечити її реалізацію. *Орієнтування* – підструктура особистості, що забезпечує урахування індивідом умов життєдіяльності, необхідних, на його думку, для успішного досягнення мети. Інформація включає як зовнішні умови (особливості навколишнього середовища), так і внутрішні (рівень знань, умінь, навичок, соціальний досвід, пов'язаний із вирішенням аналогічних завдань у минулому, здібності та інші характеристики особистості). При цьому виявляються й аналізуються



приховані причини зовнішніх проявів подій навколишнього середовища шляхом пізнання їх внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, суті, смислу (реалізується колізійність); осмислюються передумови, закономірності, механізми власної діяльності, поведінки, аналізуються власні можливості, здібності та ін. (здійснюється рефлексивність). Практична реалізація прийнятої особистістю програми передбачає розгортання конкретних способів виконання дій.

*Самоактуалізація* – здатність переходити із стану можливостей до стану діяльності; намагання більш повно проявляти і розвивати свої особистісні можливості; найвищий прояв духовного і творчого потенціалу особистості. *Самореалізація* – самостійне створення умов для найповнішого прояву свого “Я”; намагання домогтись визнання свого “Я” людьми, що оточують. *Самоконтроль* – підструктура особистості, яка супроводжує хід досягнення суб'єктивної мети, результати власних дій, самоактуалізації і самореалізації. Вона дає змогу особистості своєчасно позбутись зайвих помилок, закріпити правильні способи життєдіяльності, усуває невпевненість, викликає намагання удосконалити свою поведінку відповідно до прийнятих особистісних смислів, моральної організації свідомості. *Самооцінка* дозволяє з позицій власного розуміння смислу критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан і под. та зовнішні умови і фактори. Вона може викликати сумніви й незадоволення собою, потребу переосмислення набутого досвіду, що і є передумовою виникнення нового, творчого ставлення до себе й дійсності. *Корекція* виділяється у зв'язку з тим, що зміна умов життєдіяльності і поведінки (її смислових установок чи життєвої ситуації) викликає неузгодження між особистісними підструктурами.

Коректування чи зміна складових у структурі особистості, що відповідає новим умовам, є функцією цієї підструктури. Усі підструктури особистості тісно поєднані між собою. Так, *мотивування* бере участь у виборі цілі життєдіяльності, чим зумовлює виникнення підструктури цілепокладання, здійснює диференційований вплив на інші підструктури особистості. *Цільовий компонент* визначає зміст орієнтування, самоактуалізації і самореалізації, самоконтролю, самооцінки, корекції і тим самим рішуче впливає на кінцевий результат діяльності та поведінки. Підструктура *орієнтування* створює необхідні передумови для самоактуалізації і самореалізації, а також самооцінки й корекції. Водночас *самооцінка й корекція* узгоджують із реальними умовами життєдіяльності особистості образ кінцевої мети – результат. Отже, виділені підструктури фактично взаємопроникають одна в одну, є окремими аспектами функціонування цілісності. Це свідчить про системну специфіку особистості і необхідність її формування в цілісному педагогічному процесі. Допомогати розвитку визначених нами підструктур особистості – насамперед означає впливати на її стрижневу, внутрішню вісь, тобто на те, що нею рухає, до чого вона прагне, на її переконання, принципи, на основі яких вона намагається побудувати свій спосіб життя. Водночас усе це виявляється в її реальних діях, відносинах. Тому педагогу важливо розуміти цю цілісність, знати її різні аспекти, турбуватися про їх моральне збагачення. Довготривалі дослідження людського розвитку дали змогу встановити загальну закономірність: розвиток людини детермінується внутрішніми – фізіологічними і психічними властивостями організму – і зовнішніми умовами: оточенням людини, середовищем, у якому вона живе і розвивається. На фоні цих умов виступають постійно діючі сили – фактори.

Встановлено, що процес і результати людського розвитку визначаються спільною взаємодією трьох основних факторів – спадковості, середовища і виховання. Аналіз факторів розвитку був розпочатий ще античними вченими. У педагогіці й психології ХХ століття суттєвих результатів у вивченні розвитку школярів досягли П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, А. Лурія. Значний вклад у науку про розвиток внесли зарубіжні дослідники Л. Термен, Е. Геккель, Ф. Мюллер, Й. Шванцара. Під спадковістю розуміють сукупність певних задатків, яка отримується від обох батьків при зачатті і здатна передаватися від покоління до покоління. Носіями спадковості є гени (від гр. *genos* – походження). У своєрідному генетичному коді (генотипі) зберігається і передається вся інформація про властивості організму.

Під середовищем розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. На формування особистості впливає географічне, соціальне, близьке середовище. Географічне середовище, до складу якого входить клімат і всі різноманітні природні умови й ресурси, впливає насамперед на спосіб життя людини та характер її трудової діяльності. Близьке середовище – сім'я, родичі, друзі – переважно визначає коло інтересів і потреб, поглядів і ціннісних орієнтацій дитини, створює умови для розвитку її природних задатків. У поняття соціальне середовище входять такі загальні характеристики, як суспільний устрій, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих і соціальних процесів та ін. Тому соціальне середовище розглядається як суспільство з усіма властивими йому матеріальними й ідеальними компонентами, які безпосередньо чи опосередковано впливають на формування особистості.

Соціалізація є процесом і результатом засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. Процес соціалізації нерозривно пов'язаний із спільною діяльністю людей і їх спілкуванням. Завдяки соціалізації людина засвоює вже здобуті суспільством знання, вміння і навички; досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які виникають у життєдіяльності; досвід ставлень до навколишньої дійсності і самої себе. Засвоєння соціального досвіду відбувається суб'єктивно; сприймання тих самих факторів може бути різним, різні люди можуть виносити із об'єктивно однакових ситуацій різний соціальний досвід. Останній не тільки суб'єктивно сприймається, а й суб'єктивно переробляється, стає джерелом індивідуалізації особистості. Тому соціалізація не призводить до нівелювання особистості, а навпаки, в ній людина набуває індивідуальності. Крім соціалізації і культурної ідентифікації в становленні особистості діє механізм персоналізації (лат. *persona* – маска, роль актора). Персона – це людина, яка усвідомлює себе особистістю, яку поважають люди за її індивідуально особистісні якості. Формування – це надання певної форми, завершеності процесу становлення людської особистості, досягнення нею рівня зрілості, стабільності. Воно здійснюється під впливом усіх без винятку умов суспільства: екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних тощо. Цілеспрямоване формування особистості здійснюється в соціальній системі шляхом виховання. Термін “виховання” вживається в педагогічній науці в чотирьох значеннях: у широкому соціальному, коли йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить у собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватися, чи, навпаки, загартуватися у боротьбі з труднощами, “робити саму себе”; у широкому педагогічному, коли мається на увазі виховання в діяльності шкіл, технікумів, інститутів та інших закладів, де персонал керується педагогічною теорією та її практичними методичними рекомендаціями; у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога (наприклад, класного керівника в школі), щоб досягти певної мети в учнівському колективі; у гранично вузькому, коли педагог або батько розв'язують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання (наприклад, у хлопчика прагнуть виховати чесність, ввічливість) [2].

Наука намагається встановити точні кількісні пропорції впливу середовища і спадковості на розвиток людини. Так, педологи за допомогою експерименту доводили: 80% природного і 20% соціального. Їх опоненти перевертали це “рівняння”, стверджуючи протилежне. Існують і більш виважені оцінки, які ігнорують крайнощі. Так, англійський психолог Д. Шаттлворт (1935) прийшов до такого висновку з приводу впливу основних факторів на розумовий розвиток: 64% з факторів розумового розвитку припадає на успадковані впливи; 16% – на відмінності в рівні сімейного середовища; 3% – на відмінності у вихованні дітей у тій самій сім'ї; 17% – на змішані фактори (взаємодія спадковості й середовища). Звичайно, кожен дослідник ставить перед собою мету – бути точним. Але розвиток людини, як ми зазначили, не складається з двох частин – біологічного “фундаменту” і соціальної “надбудови”.

У ході антропогенезу й історії суспільства людина та її психіка розвиваються не шляхом надбудови вищих людських потреб і почуттів над нижчими, тваринними інстинктами, а шляхом перебудови останніх і залучення всієї психіки до процесу історичного розвитку. Відповідно до цієї логіки можна стверджувати, що не 80%, і не 20%, і не 64%, а все в людині зумовлено її природною суттю і водночас – суспільною. Усе, що характеризує сформовану особистість, індивідуальність, має свої передумови в генетичній природі індивіда. Проте ця природа не визначає якостей майбутньої особистості, індивідуальності. Вони утворюються і розвиваються як результат взаємодії даної людини з оточуючим соціальним і природним середовищем, його власною життєдіяльністю і вихованням. У яких пропорціях переплетуться ці фактори, до якого результату призведе їх взаємодія, залежить від багатьох причин, дію яких ні врахувати, ні виміряти неможливо. Тому кожна людина розвивається “по-своєму”, і ступінь впливу середовища на її розвиток у неї також свій.

Зміст поняття “соціалізація” є нестабільним і неоднозначним. Представники структурно-функціонального напрямку американської соціології (Т. Парсонс, Р. Мергтон) під соціалізацією розуміють процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого відбувається її пристосування. Останнє традиційно розкривається цією школою за допомогою поняття “адаптація”. Тому “соціалізація” трактується як процес входження людини у соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних та соціологічних факторів. Представники гуманістичної психології (Г. Оллпорт, К. Роджерс та інші) під соціалізацією розуміють процес само-актуалізації “Я – концепції”, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Ці підходи не суперечать один одному, а визначають двосторонній характер соціалізації. Особистість засвоює соціальний досвід (етнічні, класові, групові, професійні та інші соціальні стереотипи і стандарти, сформовані суспільством) шляхом входження до системи існуючих соціальних зв’язків. Водночас через природну активність вона зберігає і розвиває тенденцію до автономії, незалежності, свободи, формування власної позиції, неповторної індивідуальності. Саме ця тенденція і забезпечує розвиток та перетворення не тільки особистості, а й суспільства. Таким чином, єдність процесів адаптації, інтеграції і самореалізації забезпечує оптимальний розвиток особистості в її взаємодії з середовищем, що оточує, а їх перетин і є сутністю соціалізації. Процес соціалізації ніколи не завершується, він продовжується безперервно протягом усього життя. Йому властива внутрішня динаміка здобутків і втрат (Г. Костюк), безмежність саморозкриття особистості [3].

Соціалізація може бути регульованою і спонтанною. Вона здійснюється як у навчальних закладах, так і поза ними. При цьому, наприклад, у школі засвоюються не лише ті знання, які є метою уроку, не тільки правила і норми поведінки, які спеціально формуються в процесі навчання і виховання. Учень збагачує свій соціальний досвід і за рахунок того, що з точки зору педагога може здаватися “випадковим”. Наприклад, стиль взаємин учителя й учнів, який може збігатися із завданнями виховання, а може й не збігатися. Обставини, умови, які спонукають людину до активності, дії називають факторами соціалізації. У вітчизняній і західній науці є різні класифікації факторів соціалізації.

Найбільш логічною і продуктивною для педагогіки є класифікація, яку запропонував А. Мудрик. Основні фактори соціалізації він об’єднав у три групи: макрофактори, мезофактори, мікрофактори. Макрофактори (гр. makros – великий, великих розмірів) – космос, планета, світ, країна, суспільство, держава – впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, які проживають у певних країнах. Мезофактори (гр. mesos – середній, проміжний) – умови соціалізації великих груп людей, які виділяються за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації); за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та інші). Мікрофактори (гр. mikros – малий) соціальні групи, що безпосередньо впливають на конкретних людей (сім’я, група ровесників, мікросоціум, організація, в яких здійснюється соціальне виховання, – навчальні, професійні,

громадські та інші). Мікрофактори, як зазначають соціологи, впливають на розвиток людини через так званих агентів соціалізації – осіб, у безпосередній взаємодії з якими проходить її життя.

Головними трансляторами соціальних і культурних цінностей були і залишаються батьки дитини. Сила виховного впливу сім’ї зумовлена характером процесу засвоєння морального досвіду в ній. Цей процес має ряд особливостей: вплив батьків є найпершим впливом дорослих на формування особистості дитини, а перше сприймання, як відомо, є найсильнішим і має тенденцію до збереження; воно здійснюється передусім шляхом реального прикладу життя батьків; торкається багатьох сторін життя дитини, у тому числі і найпотаємніших, що створює особливу психологічну й емоційну атмосферу в сім’ї; спирається на традиції слухняності, що панують у стосунках із батьком і матір’ю.

У підлітковому і юнацькому віці збільшується і стає найбільш дієвим вплив груп ровесників, у зрілому віці – членів сім’ї, трудового чи професійного колективу, окремих особистостей. Спілкування з ровесниками є неодмінною умовою соціалізації дитини. Воно створюється у таких малих групах, як групи дитячого садка, шкільні класи, різні нефомальні дитячі, підліткові і юнацькі об’єднання. У дитячих і підліткових малих групах психологи виділяють три види відношень між ровесниками: функціонально-рольові, що виникають у специфічних для даної спільності сферах життєдіяльності дітей (навчальної, трудової, художньої) і розгортаються в ході засвоєння дитиною норм і способів дій у групі під керівництвом дорослого; емоційно-оцінні відношення, основною функцією яких є здійснення корекції поведінки ровесників відповідно до прийнятих норм спільної діяльності; їх наслідком є симпатії, антипатії, уподобання тощо; особистісно-сміслові відношення – взаємозв’язки в групі, за яких мотив однієї дитини набуває особистісного смислу для інших ровесників, бо, переживаючи інтереси і цінності цієї дитини як свої власні мотиви, ровесники виконують різні соціальні ролі і дії. Міжособистісним взаєминам дитини з ровесниками властива вікова динаміка. Так, дошкільники у грі й реальному житті відтворюють взаємини дорослих, реалізують норми і цінності, які засвоїли у спілкуванні з ними. Якщо дошкільник дотримується цих норм, то він оцінюється іншими дітьми позитивно, якщо ж відходить від них, то виникають “скарги” дорослому, викликані бажанням підтвердити норму. Відносини дітей у групах ровесників характеризуються ситуативністю і нестійкістю. Діти часто сваряться і швидко миряться. Проте саме в цьому спілкуванні відбувається засвоєння певних норм взаємодії. Від позиції дитини в групі, уміння спілкуватися, популярності серед ровесників, інтенсивності спілкування залежить прискорення процесу соціалізації. Молодші школярі обирають товаришів, здебільшого орієнтуючись на їхні успіхи чи невдачі у навчанні. При цьому вони погоджуються з думкою вчителя. Міжособистісні відносини цих дітей набувають більшої стабільності, виділяються популярні діти, які вміють спілкуватися, і діти, які не користуються в класі авторитетом. Процес соціалізації останніх проходить з ускладненнями. Спілкування з ровесниками для підлітка є самостійною і значущою сферою життя. У спілкуванні, як вважають психологи, він реалізує потребу набути індивідуальності і домогтись визнання людей, які його оточують, стати схожим на дорослого.

Тому особливої цінності набувають такі якості, як сміливість, кмітливість, уміння зрозуміти товариша і надати йому допомогу. Невідповідність між поглядами підлітка на себе і ставленнями до себе, неуспіх у спілкуванні штовхають його на пошук групи, в якій він може себе ствердити в іншій якості. Виявлення референтної групи ровесників, з вимогами якої він погоджується і на думку якої орієнтується у значимих для себе ситуаціях, створює можливість підсилення за допомогою “значущого кола спілкування” ефекту цілеспрямованої соціалізації.

Намагання визначити своє місце в світі розширює коло спілкування школярів у ранньому юнацькому віці. Спілкування з ровесниками є умовою їх становлення, “дорослості”, диференційованої і вибіркової побудови ділових і особистісних взаємодій. Спілкування в юності, як стверджує І. Кон, виконує три функції: воно є важливим каналом інформації, з якого старші підлітки і юнаки одержують дані, яких дорослі їм не повідомляють; у

специфічному виді діяльності міжособових взаємин виникають умови формування ціннісних орієнтацій; належність до групи сприяє звільненню від впливу дорослих, відміні обмежень, породжує відчуття психологічного захисту з боку ровесників.

Протягом усього життя людини діють такі фактори соціалізації, як етнос, ментальність; регіон, село, місто. Етнос – це історично складена на певній території стійка сукупність людей, яка має загальні риси та стабільні особливості культури (включаючи мову) і психічного складу, а також усвідомлення своєї єдності і відмінності від інших подібних утворень. Етнічна або національна належність людини, як встановлено, визначається насамперед мовою, яку вона вважає рідною, і культурою, що стоїть за цією мовою. Відомо, що сучасне людство має дві – три тисячі етнічних спільностей. Держави, які існують сьогодні на Землі (їх біля двохсот), є поліетнічними. Кожен етнос має специфічні особливості. Вони існують у характері і традиціях праці людей, в особливостях побуту, уявленнях про сімейні стосунки і взаємини з іншими людьми, про добро і зло, красиве і потворне. Етнічні особливості найкраще проявляються на рівні буденної свідомості. Наприклад, гостинність як риса особистості українця, малозначна для німців; пунктуальність, що має високу оцінку в німців, не актуальна для жителів Латинської Америки. Етнос як фактор соціалізації поколінь, що підрастають, не можна ігнорувати, але й не потрібно абсолютизувати. Так, порівняльне вивчення виховання у численних, не схожих одна на одну культурах дало змогу зробити висновок про те, що в кожній з них батьки прагнуть виховувати одні й ті самі дитячі риси, що варіюються згідно із статтю. У хлопчиків насамперед культивують розвиток самостійності й уміння досягати успіхів, у дівчаток – почуття обов'язку, дбайливості і покірності. Всі народи намагаються виховувати своїх дітей працьовитими, сміливими, чесними. Відмінності полягають у шляхах вирішення цих завдань.

За способами соціалізації етнічні особливості поділяються на вітальні і ментальні. Під вітальними (життєво важливими, біофізичними) розуміють способи фізичного розвитку дітей (характер харчування, спортивні заняття, охорону здоров'я). Під ментальними – духовний склад етносу, який багатьма ученими визначається як менталітет.

Суттєвим фактором соціалізації є тип поселення, в якому живуть учні і дорослі, що їх оточують. Найбільш типовими поселеннями України є міста і села. Відмінності у соціально-економічних, соціально-психологічних, культурних і природних умовах життя міста і села впливають на формування різних способів життя, різної ментальності. Сільський тип поселення продовжує залишатись ефективним фактором соціалізації покоління, що підрастає, оскільки в ньому і нині досить сильним є соціальний контроль за поведінкою людини. Відносно стабільний склад жителів села, слабка їх соціально-професійна культурна диференціація, тісні родинні і сусідські зв'язки, “відкритість” спілкування, близьке спілкування дорослих і дітей, природодоцільний, непоспішний, розмірений ритм життя та інше є реальними передумовами для появи неповторних рис у поведінці жителів села. Іншими є умови соціалізації покоління, що підрастає у місті, яке є осередком матеріальної і духовної культури суспільства. Міське населення складається із численних соціальних верств і професійних груп, які мають найрізноманітніші ціннісні орієнтації і стилі життя. У місті людина одержує великий обсяг вражень, різної інформації (транспорт, реклама, потік людей, окремі люди, установи, організації та ін.).

Особистість має широкий вибір кола і груп спілкування, що дає змогу набуту досвіду соціальних взаємодій, краще орієнтуватися в дійсності, що оточує. Всі ці особливості не можуть бути не враховані в процесі навчання й виховання зростаючого покоління. Особливу роль у процесі соціалізації відіграють засоби масової комунікації, які є різновидом масового спілкування людей. Серед них перше місце за своїм впливом на дітей посідають електронні засоби: кіно, телебачення, відео, що витіснили собою друковані засоби. Масова комунікація стверджує ідеологію правлячих кіл, здійснює соціальне регулювання й управління, поширює наукові знання і культуру, організовує розваги та інше. Вона відіграє велику роль у формуванні відповідних соціальних уявлень, орієнтації у соціумі, виборі певної групи, самоствердженні, емоційній розрядці. Останнім часом дедалі більшого значення у науці набувають

макрофактори соціалізації, у тому числі й природно-географічні умови, оскільки встановлено, що вони прямо й опосередковано впливають на становлення особистості. Так, екологічні зміни біосфери, забруднення навколишнього середовища, порушення екологічної рівноваги у біосфері, що викликані антропогенною діяльністю людини, спричинили негативний вплив природних факторів на її здоров'я і діяльність, почали загрожувати самому існуванню людини. Якісно нові проблеми людства одержали назву глобальних. Глобальні проблеми людства не можуть не відбиватися в індивідуальній свідомості. Вони стали реальністю соціалізуючої психіки людини, яка почала усвідомлювати свою відповідальність за збільшення кількості і масштабів глобальних катаклізмів, що відбуваються. У ролі інтегративного результату всіх факторів соціалізації виступає спосіб життя. Він формується як наслідок взаємодії людей і навколишнього природного та соціального мікро-, мезо-, макросередовища і має риси загального (менталітет країни, форми політичної влади, економічний устрій тощо), особливого (своєрідність регіону, міста, села тощо) і одиничного (дана сім'я, школа, колектив, група, людина). Кожен із рівнів цієї ієрархії впливає на інші, зазнаючи їх впливу. Який би з рівнів ми не розглядали, яке б, відповідно до нього, педагогічне завдання не вирішували (від розробки основ державної стратегії соціалізації поколінь до пошуку форм ефективної допомоги самовихованню конкретного підлітка), успіху зможемо досягти лише тоді, коли будемо враховувати всю ієрархію, охоплюючи якнайширше коло параметрів способу життя.

На відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, виховання розглядається як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації (шкільне, сімейне, релігійне виховання); як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам і одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Виховання виконує дві основні функції: упорядковує увесь спектр впливів на особистість і створює умови для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. Сила виховного впливу полягає в цілеспрямованості, систематичності та в кваліфікованому керівництві. Слабкість виховання в тому, що воно базується на свідомості людини і вимагає її участі, натомість спадковість і середовище діють несвідомо і підсвідомо. Саме цим визначається роль, місце, можливості виховання у формуванні людини. Роль виховання оцінюється по-різному, причому діапазон цих оцінок дуже широкий – від ствердження його повного безсилля і безглуздя (при несприятливій спадковості й поганих впливах середовища) до визнання єдиним засобом зміни людської природи [4].

Без сумніву, виховання не може вплинути на особливості таких фізичних рис, як колір очей, волосся, шкіри, загальну конституцію дитини. Проте може вплинути на її загальний фізичний розвиток, адже шляхом спеціального тренування і вправ можна зміцнити й загартувати здоров'я людини, що, в свою чергу, відіб'ється на її активності та працездатності. Природні задатки можуть розвинути у здібності лише під впливом виховання і залучення людини до відповідного виду діяльності. Для розвитку задатків і перетворення їх у здібності, і навіть для розвитку таланту, потрібні працездатність і працелюбність. Останні є тими якостями, що досягаються в результаті виховання.

Велике значення для розуміння можливостей виховання у формуванні особистості людини має досвід навчання, виховання і залучення до життя сліпоглухих від народження дітей, всі контакти яких із життям і оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками відбуваються під керівництвом вихователя. Основою методики їхнього виховання є так звана спільнорозділена діяльність, у процесі якої вихователь послаблює своє керівництво з метою підтримки пробудженого у дитини намагання виконати дію самостійно.

Виховання вносить у долі людей різний внесок: від незначного до максимально можливого. Вихованням можна багато досягти, але повністю змінити людину не можна. Гасло “виховання може все”, з яким неодноразово виступала педагогіка, себе не виправдало. Спеціальні дослідження показали, що виховання здатне забезпечити розвиток певних якос-

тей, лише спираючись на закладені природою задатки. Виховання малят мавпи в однакових з дитиною умовах показало, що малята мавпи, маючи такі самі контакти з людьми, отримуючи добре харчування і догляд, тим часом не набувають жодної психічної якості, властивої людині (дослідження Н. Ладигіної-Котс). Сприймання людиною виховного впливу залежить від рівня її підготовки до цього сприймання, який зумовлений впливом спадковості й середовища. Діапазон сприймання впливу дуже широкий – від повного ігнорування виховних вимог до абсолютного підкорення волі вихователя. Існуючий “опір вихованню”, як протидія зовнішній силі, що виходить від вихователя, вирішує долю кінцевого результату. Результативність виховного впливу залежить від відповідності мети, змісту і методів виховання не тільки досягнутому рівню розвитку дитини – “рівню актуального розвитку”, а й “зоні найближчого розвитку” (Л. Виготський). Орієнтуючись на процеси, які ще не дозріли, знаходяться в стадії становлення, вихователь може створити нову “зону актуального розвитку”, повести за собою розвиток. У цьому розумінні виховання є головною силою, яка здатна сформулювати повноцінну особистість. Фізичний, духовний, соціальний, психічний розвиток особистості здійснюється в діяльності. Під поняттям “діяльність” розуміють усю різноманітність занять людини, все те, що вона виконує. Основними видами діяльності дітей і підлітків є гра, навчання, праця. За спрямованістю виділяють пізнавальну, громадську, художню, спортивну, технічну, ремісницьку та гедонічну (спрямовану на отримання задоволення) діяльність. Особливим видом діяльності є спілкування. З глибини століть дійшли до нас мудрі спостереження: “Хто, будучи навіть дорослим, уміє говорити лише одними словами, а не справами, той людиною вважатися не має права” (Я. Коменський); “Що людина робить, такою вона і є” (Г. Гегель); “Без явно посиленої працьовитості немає ні талантів, ні геніїв” (Д. Менделєєв); “Діяльність – шлях до знань” (Б. Шоу); “Ніщо так людину не вчить, як досвід” (А. Макаренко); “Якщо ви вдало оберете працю і вкладете в неї всю свою душу, то щастя само вас знайде” (К. Ушинський) [4].

**Висновок.** Загалом все це засвідчує про прямий зв'язок між інтенсивністю діяльності й результатами розвитку. Чим більше працює людина в певній галузі, тим вищий рівень її розвитку в ній. Звичайно, рамки дії цієї закономірності не безмежні. Вони регламентуються здібностями, віком, організацією самої діяльності та ін. Діяльність може бути активною і пасивною. Робота, що виконується без бажання, настрою не забезпечує високих результатів розвитку. Ефективний розвиток відбувається лише в процесі активної, емоційно забарвленої діяльності, в яку людина вкладає всю душу, повністю реалізує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення. Ось чому важлива не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, що виявляється в цій діяльності. Виховання відіграє головну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішнє стимулювання її активності щодо роботи над собою, тобто коли розвиток набуває характеру саморозвитку. Ось чому Л. Толстой порівнював розвиток людини з тим, як росте плодоносне дерево. Адже в буквальному сенсі людина його не вирощує – воно само росте. Вона лише копає землю, вносить добрива, обрізає зайве гілля, тобто створює необхідні зовнішні умови, які сприяють його саморозвитку. Сам же розвиток відбувається за своїми внутрішніми законами. Дещо подібне спостерігається і в саморозвитку особистості. Хоча він і відбувається під впливом соціальних і виховних факторів, але вони розвивають і формують особистість лише певною мірою, завдяки якій викликають позитивний відгук у її внутрішній сфері й стимулюють власну активність у роботі над собою. Розвиток й освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням (А. Дістервег). Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку дає змогу педагогу цілеспрямовано організувати діяльність школяра, ставити його в позицію активного діяча, озброювати такими способами діяльності, які дають змогу активно виявляти свої сили; вивчати його особистісну своєрідність, розкривати потенційні можливості, тобто розумно спрямовувати процес розвитку особистості, що і постає проблемним завданням сучасної психологічної і педагогічної науки.

1. Вікова психологія / За ред. Г. Костюка. – Київ. – 1996.
2. Папуча М. Проблеми психології особистісного розвитку / М. Папуча. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
3. Киричук О. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: Дис. докт. пед. наук. – К., 1974.
4. Бродовська В. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник / В. Бродовська, В. Грушевський, І. Патрик. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
5. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посіб. – К. ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Боришевський М. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [За ред. С. Максименка]. Т. ІХ. Ч. 5. – К., 2007. – С. 25-32.
8. Карамушка Л. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: Навчально-методичний посібник / Л. Карамушка. – Біла Церква: КОІПОПК, 2008. – 76 с.
9. Киричук В. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал»: навч. – метод. посіб. / В. Киричук. – К.: Інфосистем, 2010. – 243 с.
10. Киричук В. Управління особистісним розвитком учнів засобами психолого-педагогічного проектування. Вісник післядипломної освіти: Зб. наукових праць. – Вип. 6 / Ред. кол. В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К. : Геопринт, 2007. – 272 с.
11. Киричук О. Педагогічна система школи як об'єкт психології управління // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (28 – 30 жовтня 1998 року). – К. : МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. – 335 с. – С. 162 – 164.
12. Киричук О. Духовно-катарсична активність особистості: сутність, функції, педагогічне стимулювання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. І. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 527–537.
13. Малая В. Грани духовности личности в философии В.С. Соловьёва / В. Малая // Минувшее и непреходящее в жизни и творчестве В. С. Соловьёва: материалы международной конференции 14-15 февраля 2003 г. Серия «Symposium», вып. 32. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 46–52.
14. Федоринова О. Мораль и религия / О. Федоринова [Електронний ресурс] / Інтернет-ресурс Матеріалов 10-й Международной научно-практической конференции “Роль науки, религии и общества в формировании нравственной личности”, г. Донецк, 2007 / Режим доступа: [http://iai.donetsk.ua/\\_u/iai/dtp/CONF/10/contents/begin.php3](http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/10/contents/begin.php3)

*In the article the essence of the innovative approach to socialization of the gifted personality of a pupil in a comprehensive school is discussed.*

**Key words:** *psychological-pedagogical support, personality development, the system of designing of educational process.*

**УДК 372.4 : 37.032**

**ББК 74.200.511**

**Тетяна Котик**

### **ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ЯК КРИТЕРІЙ І РЕЗУЛЬТАТ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури зроблено висновок про те, що виховання духовності – це цілісний процес, який повинен охоплювати такі компоненти, як: розвиток сили духу для реалізації волевиявлення; виховання душевних*

якостей, що характеризують свідомість вибору; засвоєння морально-етичних цінностей як основи правильного світосприйняття - на тлі суспільно доцільної творчої діяльності.

**Ключові слова:** дух, душа, духовність, сила духу, душевні якості, морально-етичні цінності.

Основна мета сучасної концепції навчання і виховання підрастаючого покоління – спрямування дитини до ідеалу – гармонійного розвитку особистості, тобто фізичного, інтелектуального, духовного та творчого зростання. Відтак методи, методики, особливості розвитку творчих здібностей школярів – у центрі уваги педагогічної теорії й практики.

Розкриттю сутності феномена творчості (креативності), його природи, формуванню та прояву творчих здібностей, їх діагностиці присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, Л. Божович, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Г. Костюк, Н. Логінова, Н. Посталюк та ін.).

Щоб зрозуміти, від чого залежить творче зростання особистості й за якими критеріями його потрібно діагностувати, розглянемо кожен із компонентів сучасного уявлення про гармонійно розвинену особистість: фізичний, інтелектуальний, духовний, творчий.

Ідеальна фізична оболонка людини повинна забезпечувати ідеальні умови для життя ідеальної особистості. Ідеальна особистість, за сучасними параметрами суспільства, – це високодуховна особистість.

Духовна сутність людини – один з актуальних теоретико-методологічних напрямів міждисциплінарного наукового пошуку. Духовність часто ототожнюють з душевністю і співвідносять з поняттями “дух”, “душа”.

Матеріалістична філософія заперечувала існування душі та розглядала духовне як другорядне після матерії, а феномен духовності за часів радянської науки було віднесено до релігійних категорій людського буття; виховання духовності передбачало лише моральний та естетичний аспекти розвитку особистості. Відтак визначення цього феномена можна знайти або в метафізичній філософії, або в сучасній філософській психології, де душа трактується як форма людської свідомості, конкретний вияв власної внутрішньої природи, що є предметом самопізнання людини. При цьому підкреслюється неподільна єдність духу, душі, духовності.

У культурі українського народу *душевність* пов'язують із соціально розвиненою чуттєвістю, виявом небайдужого, емоційно-морального, тобто ціннісного ставлення до людини. Душевність – це здатність відчувати іншого і сприйняти як самого себе. Бездушна людина не здатна виявити співчуття та милосердя, вона безжалісна, байдужа, неповажлива, що викликає відповідне негативне ставлення до неї оточуючих.

Поняття “дух” в науці не розглядається, натомість його інтерпретація міститься в міфології: це те, що скеровує діяльність і впливає на характер, спосіб життя. З погляду християнства – це об'єктивність, що існує незалежно від людини і здатна творити життя, характер, спосіб діяльності, тобто дух запалює життя в кожній людині – дає їй душу, це Божий вогонь, життєдайне джерело. Відтак, людина приймає від народження дар – силу творити, скеровувати життя. Усе, що освячено Богом і чим керується людина в житті – віра в Бога, любов до Нього, совість, гідність, честь – у релігії трактується як духовність. Отже, багатовіковий досвід людства окреслює неподільну єдність духа і душі людини.

Наукове тлумачення поняття “душа” знаходимо в психології, де душа розглядається як органічна єдність *психічного стану людини* зі способом і характером *пізнання дійсності*.

Відтак і наука підтверджує єдність душі, тобто психічного стану людини, і духу, що відповідає за пізнання дійсності.

Якщо сприйняття світу через будь-які причини не відповідає *загальноприйнятим уявленням*, тобто істині, то психологи говорять про душевні розлади або бездуховність особистості.

Загальновідомо, що за збереження, накопичення уявлень, досвіду відповідає інтелект, розум людини. Відтак, дух, душа і розум складають неподільне ціле духовної особистості.

Проблему виховання духовності в дітей різноаспектно досліджували Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Богущ, Б. Грицюк, С. Домбровський, І. Кон, О. Кононко, В. Кремень, С. Рубінштейн, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Л. Шульга та багато інших педагогів та психологів. На запитання “Що є духовність?” кожен відповідав по-своєму. Іноді занадто абстрактно й незрозуміло-піднесено, а часом – навпаки, обмежуючи це надзвичайно містке і складне явище суб'єктивним чуттєво-логічним судженням.

Узагальнюючи думки філософів та психологів й розглядаючи дану категорію в її цілісному значенні в педагогічному аспекті, можемо стверджувати, що стрижневими компонентами духовності є: *розум* (глибина і гнучкість), *моральність* (шляхетність, тактовність, високі почуття) і *творчість* (потяг до удосконалення себе й оточуючого світу).

Найвища мета розуму – потяг до абсолютного порядку, його завдання – зберегти отриману інформацію й досвід. Тому так важко сприймається нова інформація, а ще важче розстаємося із стереотипами мислення. Розум зберігає цілісність практики й усуває хаос, що створює політ душі.

Найвищий стан душі – потяг до абсолютної любові, це вічний рух, творіння. Душа буде повітряні замки, готова заради любові зруйнувати все, що охороняється розумом і, навіть, спалити себе.

Розум і душа – антагоністи, але без взаємодії призводять до руйнації особистості.

Дух – це третя сила, що стримує і гармонізує діяльність розуму й душі. Найвища мета духу – пізнати абсолютну істину. Через дух приходить осяяння й робляться відкриття, створюються шедеври, що з особливою силою впливають на людську психіку.

Отже, за стан душі та саме її існування відповідає дух, основними потребами якого є пізнання істини й творення краси, що пробуджують духовну енергію в людині, лікують її психіку. Відтак духовність, з погляду філософії, вказує на те, що людина має можливість керуватись як об'єктивними чинниками, так і власними почуттями і думками, поєднуючи чуттєве й раціональне в організації власного життя, тобто інтелектуальний розвиток є складовою духовного розвитку особистості.

Людина – соціальна істота, її духовність виражається й реалізується в суспільній діяльності, яка здійснюється відповідно до потреб особистості з наперед визначеною метою – отримати бажаний результат з урахуванням власних знань, досвіду, мрій, ідеалів. Отримані нові знання, досвід породжують нові мрії, ідеї, відповідно до яких формуються нові потреби. Їх реалізація потребує нового етапу саморозвитку особистості. Якщо потреби, а значить, і отримані продукти діяльності, не є суспільно цінними, значущими, їх розглядають як вияв природного в людині, тобто бездуховного. Якщо ж поведінка спрямовується на досягнення суспільно значущої мети, це означає, що людина діє духовно, засвідчуючи силу духу і глибину власних почуттів і думок. Відтак, основою, центром і результатом творчості є духовний розвиток особистості.

Таким чином, говорячи про творчий розвиток особистості, необхідно звертати увагу на формування таких її компонентів, як *сила духу*, невід'ємними ознаками якого є потяг до пізнання світотворення, прагнення до створення прекрасного; сформовані *душевні якості*, що виявляються в свідомому виборі *морально-етичних цінностей* як основи правильного світосприйняття; крім того, необхідно вчити *творити себе й оточуючий світ* відповідно до нагальних суспільних потреб з урахуванням власних мрій, ідеалів і мети. Важливо при цьому враховувати особливості різних періодів становлення й розвитку людини.

Так, наприклад, у дітей молодшого шкільного віку через брак життєвого досвіду й досконалої системи знань такі особистісні риси, як сила духу, сформовані душевні якості та розуміння суспільних потреб, знаходяться лише в стадії зародження, а їхня діяльність має, переважно, наслідувальний характер, тому проблема дитячої творчості впродовж тривалого часу була дискусійною.

Одні науковці відстоювали думку про те, що в малих дітей джерела творчості приховані у внутрішніх резервах організму, вони є вродженими, передаються за спадковістю й виявляються спонтанно. Відтак процес розвитку дитячої творчості, на думку окремих вчених

(А. Бакушинський та ін.) [1], є некерованим і педагогам не варто туди втручатися. Інші вчені (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Сакуліна та ін.), навпаки, наполягали на необхідності розвитку дитячої творчості під керівництвом педагога.

Емпіричні дослідження під керівництвом Л. Виготського, засвідчили, що художня творчість дуже рано стає доступною дитині, а під час створення продуктів цієї діяльності уява 6-7-річних дітей не є підсвідомою, а має цілеспрямований характер [4]. Н. Ветлугіна, відомий дослідник і знавець дитячої творчості зазначала, що в художньо-творчій діяльності дитина відкриває щось нове для себе, а для інших людей – нове про себе [3], засвідчуючи таким чином наявність творчої діяльності вже в дітей молодшого шкільного віку.

Відтак, креативність і творчість дітей молодшого шкільного віку слід розглядати передусім в аспекті художньої діяльності.

За психологічним словником, художня (естетична) діяльність – це специфічний вид практично-духовної (твори мистецтва, фольклор, дизайн, література тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне міркування і т. ін.) діяльності. Усім різновидам діяльності притаманне естетичне, художнє начало – здійснювана у певній формі “творчість за законами краси”, що приносить людині високу духовну насолоду. Через неї людина вступає в певні зв'язки із зовнішнім світом, естетичні відносини з дійсністю, змінюючи при цьому саму себе, свої здібності, внутрішній світ [6]. Таким чином, художня творчість – це один із чинників духовного розвитку особистості молодшого школяра.

Різновидом художньої творчості є художньо-мовленнева діяльність. Художньо-мовленнева діяльність дітей – це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням, відтворенням дітьми змісту художніх творів, це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [2].

Одним із найбагатших на мовленнєву образність літературним жанром є казка, яка стимулює дитячу уяву, породжує різноманітні яскраві та багаті образи, спонукає мислити та розмірковувати. За висловом В. Сухомлинського, це «свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови» [7, с. 27]. До проблеми використання казок у процесі морально-духовного виховання дітей зверталось багато вчених, серед яких можемо назвати А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, С. Русову, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Про вплив казки на психічний розвиток дитини та її творчий потенціал писали Л. Венгер, О. Запорожець, О. Дьяченко, А. Фесюкова, М. Туров, А. Луценко, І. Котлярова та ін.

З урахуванням надбань зазначених досліджень нами було побудовано дидактичну модель виховання духовності молодших школярів через розвиток їхніх творчих здібностей (уяви, фантазування) на прикладі роботи з казкою у позаурочній навчально-виховній діяльності в групах подовженого дня (рис. 1).

Як засвідчує рис. 1, розвиток творчих здібностей молодших школярів проходив у три етапи:

1 етап – ознайомлювально-аналітичний, або дослідницький (передбачав аналіз змісту казки-оригіналу: з'ясування та оцінку рис характеру дійових осіб, виявлення ключових проблем та причин їх виникнення);

2 етап – оперативний, або творчий (діти за допомогою педагога змінювали деякі якості персонажів, предметів та явищ з метою розв'язання певних проблем чи надання героям твору більш активних та ефективних рис);

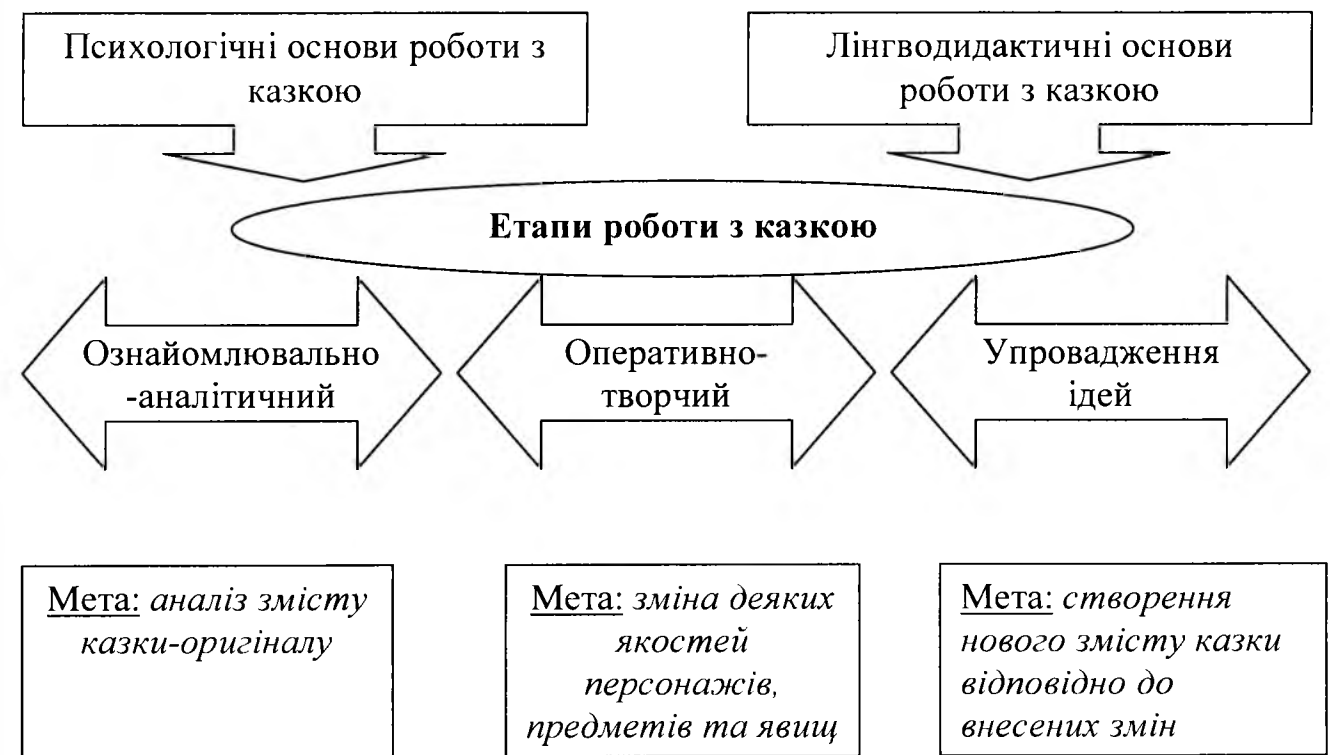


Рис. 1. Дидактична модель розвитку творчих здібностей (уяви, фантазування) молодших школярів під час роботи з казкою

3 етап – синтетичний, або впровадження ідей (діти переробляли увесь зміст казки відповідно до внесених змін; для цього вони спочатку з'ясовували можливі наслідки цих змін і встановлювали, які можливості чи ускладнення для розв'язання казкового конфлікту вони зумовлюють, далі уявляли певну ситуацію, простежували можливий результат і придумували до цієї ситуації свій, позитивний кінець).

Під час експериментальної роботи не було самоціллю розвинути уяву, фантазування в молодших школярів. Основна увага зверталася на те, як творча діяльність впливає на формування в дітей морально-етичних цінностей, способів пізнання світу, наскільки розвивається вміння змінювати оточуючий світ відповідно до власних мрій, ідеалів, мети.

Теоретико-концептуальне підґрунтя для проведеної роботи склали положення психологічної теорії про те, що дитина в 6-8 років не є егоцентричною в сприйманні літературних творів: вона легко приймає позицію героя, подумки діє разом з ним, імітує жестами деякі його дії, бореться з його ворогами. Активне ставлення приводить дитину іноді до несподіваних з погляду дорослих дій: дитина чорною фарбою замальовує на картинці негативного героя, вириває ілюстрацію з його зображенням, під час переказу випускає неприємні для неї події, говорячи: “Я не хочу про нього розповідати”, змінює хід подій, кінцівку.

Розуміння дітьми моралі казки відбувається на основі їхньої внутрішньої активності, яка викликана емоційним сприйманням змісту твору. Зовні це виявляється в міміці, жестах, репліках, висловлюваннях дітей.

Відомий психолог О. Запорожець зазначав, що образи художніх творів та казок викликають у дітей почуття переживання, співчуття, що дітей не задовольняє невизначеність ситуації, коли невідомо, хто “добрий”, а хто “поганий”. Діти намагаються одразу визначити позитивних героїв, стають на їхній бік, негативно ставляться до всіх, хто їм заважає. Іноді навіть неживі предмети піддаються суворій критиці, якщо дитина не знаходить, кого можна звинуватити в тому, що трапилось. Зрозумілі й близькі приклади поведінки героїв казки діти зіставляють з особистим досвідом, деякі якості діючих персонажів переносять на себе або на своїх товаришів. Перенесення прикладів казки на свій побут не обмежується власним досвідом. Діти, критикуючи поведінку своїх товаришів, зіставляють їх з героями казки. Співчуття героям, моральні оцінки їхніх вчинків набувають усвідомленого характеру [5].

Під час експериментальної роботи використовували спеціальні прийоми оперування змістом твору для розвитку творчих здібностей дітей, запропоновані М. Туровим [8; 9]:

- “зроби навпаки”: риси характеру та дії героїв-антиподів казки замінюють на протилежні;

- “збільшення-зменшення”: маленького беззахисного персонажа роблять великим і важким чи навпаки;

- “перервності-постійності”: те, що відбувається лише раз і, зрештою, зникає, можна зробити постійним і навпаки;

- “шкідливе змінити на корисне”: негативні риси характеру, властивості, атрибути чи дії негативного персонажа позитивний герой використовує на добру, корисну справу;

- “відновлення-відкидання”: герой чи антигерой дістають можливість повернутися до життя чи когось (щось) врятувати;

- заміни одних властивостей на інші, більш корисні: заміна одних об'єктів казки на інші. Таке перетворення вносить у сюжет нові можливості для одних персонажів і несподівані ускладнення для інших.

Придумуючи розповідь про життя вигаданого героя, дитина здійснювала аналіз подібних випадків із свого досвіду, пережитих особисто або почутих від інших, а потім творчо синтезувала нове явище, створювала новий сюжет, новий образ героя й обставини його життя.

Сюжет казки допомагали розвинути також, ставлячи школярам запитання на зразок: Як захистити світ від злих людей? Що робити, щоб зло взагалі не з'явилося на Землі? В такий спосіб одночасно розвивали і творче мислення, і гуманістичне світосприйняття.

За результатами здійсненого дослідження дійшли висновку, що необхідним компонентом розвитку творчих здібностей молодших школярів є накопичення знань, досвіду про причинно-наслідкові зв'язки в оточуючому світі, оволодіння способами розв'язання проблемних ситуацій та опанування вмінням передбачувати наслідки власної перетворювальної діяльності, а критерієм і результатом творчої діяльності є не лише новизна, а й розвиток духовності особистості, що виражається в прагненні до пізнання та творення світу та себе в ньому за допомогою засвоєних способів пізнання, морально-етичних цінностей, власних мрій, ідеалів, мети.

Таким чином, розвиток творчих здібностей молодших школярів не може бути самоціллю: він є складовою духовного розвитку особистості, тому під час моніторингу творчої обдарованості учнів необхідно враховувати рівень розвитку таких якостей особистості, як прагнення до пізнання та творення світу та себе в ньому за допомогою засвоєних способів пізнання, морально-етичних цінностей, власних мрій, ідеалів, мети, а результативність творчої діяльності необхідно розглядати у зв'язку з розвитком духовності самого творця. Можливо, тоді перестане бути актуальним вислів: “Добре освічена, але погано вихована людина страшніша за страшного звіра”.

1. Бакушинський А. Художня творчість і виховання / А. Бакушинський. – М., 1925. – 114 с.

2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2006. – С. 38–42.

3. Ветлугина Н. Музыкальное развитие ребенка / Н. Ветлугина. – М., 1968. – С. 34–36.

4. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

5. Запорожец А. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения / А. Запорожец // Избранные психологические труды: В 2-х томах. Т. 1. – М., 1986. – С. 32.

6. Психологічний словник / За ред. В. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – С. 199–200.

7. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – К., 1980. – С. 27.

8. Туров М. Про злого Колобка та добру Лисицю / М. Туров // Дошкільне виховання. –

2001. – №3. – С. 22–23.

9. Туров М. Творимо добру казку / М. Туров // Дошкільне виховання. – 1998. – № 11. – 12. – С. 6–7.

*On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature the conclusion has been made that the upbringing of spirituality is an integral process that should embrace such components as follows: the development of will-power for a realization of will; upbringing of the inward qualities that characterize the consciousness of choice; and adopting moral and ethical values as the basis for the right perception of the world – on the background of socially expedient creative activity.*

**Keywords:** Spirit, soul, spirituality, strength of mind, heartfelt qualities, moral and ethical values, creative development.

**УДК 371.124:504**

**ББК 74р**

**Надія Кравець**

### **НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАТЬ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ШЕСТИРІЧОК**

*У статті на основі здійсненого дослідження охарактеризовано апробований нами підхід до планування і повідомлення природничих знань шестирічним учням з метою їх екологічного виховання. У розробленому методичному підході використано результати доробку теоретиків і практиків дошкільної та початкової освіти щодо екологічного виховання дітей у 70–90 роки ХХ сторіччя, а також умотивовано доцільність їх творчого використання у сучасних умовах.*

**Ключові слова:** екологічне виховання, природничі знання, шестирічки.

*Актуальність.* Порушену нами проблему активно досліджують сучасні вчені і практики, намагаючись якомога ефективніше оптимізувати екологічне виховання як чинник впливу на формування особистості в сенситивному періоді її становлення.

Відповідно, у дослідженнях філософів і психологів (П. Гальперін, Н. Гірусов, В. Давидов, М. Курок, В. Лапіцький, Г. Платонов, Н. Тарасенко та ін.), педагогів (С. Глазичев, А. Захлебний, І. Зверев, Л. Печко, Е. Сластьоніна, І. Суравегіна та ін.), спеціалістів дошкільного виховання (Н. Лисенко, З. Плохій, В. Усік, В. Ян, Н. Яришева та ін.) охарактеризовано проблеми екологічного виховання й екологічної освіти, а також зроблено спроби творчого використання доробку педагогів 70–90 років ХХ століття у сучасних умовах.

Отож, *мету* статті вбачаємо у характеристиці й доведенні ефективності вироблених нами підходів до повідомлення природничих знань шестирічним учням у процесі їх екологічного виховання. Відповідно до мети, основним *завданням* статті є доведення раціональності планування роботи з дітьми за комплексним (блоковим) напрямом на основі низки усталених у дидактиці принципів і, особливо, принципів природовідповідності та наступності.

Поліваріативність програм, рекомендованих для педагогічного процесу початкової школи дозволяє вчителю шестирічних учнів навколо певної теми творити своєрідні комплексні чи блокові програми з авторськими прогнозами на досягнення результатів. У них учитель синтезує раціональну інформацію з численних тематичних посібників і зосереджує її дотично до теми у такий спосіб, який з його погляду є раціональним і доцільним для вивчення, оскільки спирається на індивідуально-особистісний підхід, як стриженевий.

Безперечно, що запропонована нами за матеріалами дослідження концепція вивчення конкретної теми почасти спирається на критичне ставлення до досвіду 70–80-х років ХХ століття, коли вже були спроби навчання шестирічок і вони стали для нас традиційними у навчанні шестирічних учнів загалом, та в обсязі кожної природничої дисципліни, зокрема. Таким чином, впровадження певних новацій, з нашого погляду, це і запозичення доробку. По цьому ми спираємося і на думки І. Підласого стосовно того, що “... новація – це новий метод, методика чи програма, завдяки яким змінюється технологія навчання” [3].

На підставі вищезазначеного, суттєвим для програмування роботи вважали також стимулювання розвитку учнів, ініціювання їх самостійних пізнавальних дій, задоволення пізнавальних інтересів, підтримку їх прагнень і спрямувань. Відтак, добираючи для реалізації означеного нами підходу в поняття “комплекс” вкладали такий зміст: в лат. “complexio” – з’єднання, окреслення, а згідно словника – укладання разом предметів чи явищ, які, взаємовідновлюючись, творять неподільну єдність часово-просторових причин та наслідків [1].

На шляху творчого використання доробку педагогів досліджуваного періоду – 60–90-ті роки ХХ сторіччя для нас особливо цікавою була можливість встановлювати внутрішні стосунки між компонентами комплексу, а також забезпечувати рівень доступності опанування ними шестирічними учнями згідно принципу природовідповідності в аспекті пізнання і розуміння природи, природи Космосу. Ця тематика відома дітям почасти згідно програм дошкільних навчальних закладів і для цього, щоб вони якомога повніше зрозуміли відношення частини до цілого, єдність і порядок, який між ними існує і є доступним для пізнання за певних умов, шляхом застосування системного підходу обумовлювали певну реконструкцію навчального матеріалу. Узагальнено запропонований підхід спирається і на принцип наступності між навчанням у старшому дошкільному і в молодшому шкільному віці, що стимулюватиме опанування природничими знаннями в їх цілісності й системності.

Для нас актуальними були не лише пізнавальні, а й виховні функції природничих знань. З огляду на те, що означений вік дітей є сенситивним для формування особистості, спиралися на ухвалене трактування змісту поняття “виховання” в його широкому розумінні. Отож, його предметом стала психофізична цілісність особистості, а сутністю психофізичних процесів і властивостей слугували передумови, які визначали доцільність педагогічного цілепокладання в навчально-виховному процесі, спрямованість його організаційних форм, методів і засобів впливу на особистість.

Відтак виховання учнів розуміли як процес їх якісного вдосконалення, що впливав на швидкість і глибину розуміння ними інформації, покращення їх фізичного, психічного та інтелектуального самоутвердження. Передбачаючи, що з кожним разом, коли навчально-виховний процес сягає нового, значно вищого стану завдяки зростанню пізнавальної активності учнів, їх розвиток удосконалюватиметься, а очікувані результати ставатимуть очевиднішими. Той вищий рівень логічно стає не лише результатом, а й основою для подальшої диференціації й внутрішнього зрівноваження пізнавального матеріалу, а також для його об’єднання з різних джерел у завершену цілісність, тобто інтегрування. По цьому інтеграцію складових у вищій формі їх єдності в системних темах розглядали, власне, як певну систему.

Відтак це давало змогу визначати нам диференціацію та інтеграцію пізнавальної інформації не лише як результат розвитку й удосконалення навчально-виховного процесу загалом, а, насамперед, як вплив передбачених чинників, що виступали одночасно в окремих його напрямках і оможливлювали одержання очікуваних результатів.

Таким чином, за умови дотримання описаного підходу розвиток дітей зумовлював удосконалення їх розумових операцій, аналізу, порівняння, зіставлення, синтезу, а також стимулював інтерес, допитливість, спостережливість. По цьому пізнавальну інформацію спрямовували на створення ситуацій, в яких актуалізували активність і діяльність кожного учня, сприяли позитивному впливу на різні сфери його особистісного розвитку. Запропоновану для інтегрування інформацію про природу не переобтяжували навчальними матеріалами, а досить логічно вплітали їх в обов’язкові для вивчення дані, що узагальнено і забезпечувало гнучкі системи.

Водночас запропонований нами підхід до планування й організації роботи з дітьми забезпечує учителеві певні свободи у виборі організаційних форм – ігри, дискусії, прес-турніри, усні журнали, творчі завдання тощо. Основною організаційною формою набуття знань розглядали урок, на якому акцентували увагу на взаємодії вчителя із учнями впродовж опанування новою інформацією. Вважали, що це особливо стимулює інтереси дітей та глибину їхнього розуміння явищ природи й в інших видах діяльності, в т. ч. й в позаурочній роботі.

Для забезпечення очікуваних результатів увагу слід звертати на те, щоб якомога активніше збуджувати почуття дітей, їхні бажання до різносторонньої діяльності в природі. У розробленій нами програмі із відповідним змістом, водночас передбачено напрями стимулювання пізнавальної активності дітей. Теми уроків із урахуванням системності їх планування, а також інших позаурочних заходів, спонукали дитину до активних дій за пріоритетним принципом комплексно-системного планування. Тут особливо слід підкреслити значущість дотримання усталених у педагогіці дидактичних принципів, які вже наголошено нами вище. Їх реалізацію уможливлювали шляхом прилучення дітей до пізнання природи, праці на її лоні, а також пізнання її законів і зв’язків в еколого-дослідницькій діяльності.

Окремі теми торкалися технічного й естетичного оснащення педагогічного процесу: “Рослини в побуті й у Космосі”, “Найменші друзі людини – космічні мандрівники”, “Земля і глобус” та ін. Їхні особливості вбачали в тому, що робота за таким змістом завжди мала чітко визначений предмет, матеріали чи знаряддя, адекватні до мети пізнання, додаткову наочність. Узагальнено це також сприяло систематизації знань, упорядкуванню вмінь і навичок розумової праці. Водночас вони слугували основою для розвитку творчої уяви дітей, їхнього фантазування. Учитель усіяко підтримував зацікавлення учнів у різних ситуаціях, адаптував до них зміст наступних уроків та позаурочних заходів. Узагальнено це також сприяло розвитку дітей, їхньої активності та досягненню очікуваних результатів у експериментальній роботі.

Отож, спершу педагог обдумував кожну тему, як комплексну, передбачав організаційну форму її реалізації, моделював у її структурі дослідницьку проблему чи ситуацію для подальшої діяльності з відтермінованим пізнавальним потенціалом на перспективу. Так перспективність системного планування підтверджує можливість оптимізації та модернізації навчально-виховного процесу із шестирічками в сучасній початковій школі України.

Зміст педагогічних завдань учитель корегував у відповідних ситуаціях і скеровував їх на збагачення обсягу поінформованості дітей, стимулювання їх допитливості та спостережливості за змінами в природі (наслідок плинності пір року), формування адекватного ставлення до наслідків праці дорослих у природному довкіллі. Практикували й уроки зі змістом, де визначено мету для інших організаційних форм позаурочної діяльності II-ї половини дня.

Зазначимо, що зміст уроків та позаурочних заходів не завжди виникав із зацікавлень дітей, а й спирався на них. Отож учитель об’єктивно змушений щоразу вишукувати й удосконалювати способи залучення учнів до активного виконання еколого-дослідницьких завдань. Одержані нами результати свідчать, що інтенсифікацію темпів опанування пізнавальними матеріалами зумовлював здебільшого синтез інформативного багатства різних заходів, їх наповнення ілюстративними матеріалами і технічними засобами навчання, логічне й структурне об’єднання з іншими організаційними формами урочної й позаурочної діяльності.

Виявили, що за умови системного планування роботи доцільно враховувати низку особливостей добору змісту й проектування його ускладнення. Перша – виникає потреба опрацьовувати кожну тему в трьох аспектах: тематичному, структурному й функціональному з тим, аби якомога повніше врахувати цілісність реальності, певного середовища чи екосистеми (система з надсистемами); друга – слід дотримуватися дидактичних принципів навчання й виховання; третя – системно-тематичні властивості занять обумовлюють постійне і зачораз більше ускладнення змісту із поступовим переведенням дітей від одних ускладнень до інших. Відтак, учителю у доборі тематики, передусім, слід враховувати різноманітність дидактичних матеріалів, їхню логічну послідовність, а також можливість повторення тощо. Дослідження свідчать, що вчителю доцільно використовувати і свої власні задуми, які виникають у кожній конкретній навчальній ситуації внаслідок впливу на неї різних чинників.

Основним критерієм добору змісту до спроектованої тематичної системи розглядали необхідність його синтезу з іншими джерелами надходження інформації, зокрема – з різних розділів чинної в школі програми та з інших програм, чинних в Україні.



Забезпечення вертикальної та горизонтальної правильності композиції змісту знань у тематичній системі забезпечує дотримання принципів еквіфінальності, унаслідок реалізації якого стає досяжною рентабельність та ефективність такої програми.

Зазначимо, що в експериментальному навчанні не завжди зміст уроків та позаурочних занять унеможливував огріхи чи помилки в діяльності учнів. Різні приклади і факти дещо по-різному справджувалися за різних обставин чи в змінних навчальних ситуаціях. На це впливають плинність часу, пiр року, змінюваність середовища для еколого-дослідницької та пізнавальної діяльності та ін. Відтак учитель має можливість коректувати чи змінювати тематику, вдосконалювати мету діяльності, завдання, урізноманітнювати способи чи варіанти їх розв'язання та ін.

Сукупність змін у діяльності педагога передбачає підготовку в методологічному і суттєвішому та в методичному аспектах.

Запровадження нами порівняльної теорії навчання засвідчило, що сучасному учителю потрібен значний обсяг професійних і методологічних знань як підґрунтя для ефективного донесення учням дидактично переробленого чи доопрацьованого змісту. Адже опановані на уроках теми не завжди є достатніми для стимулювання пізнавальних інтересів дітей та їх допитливості. Відтак кожен учитель об'єктивно змушений вдосконалювати рівень своєї обізнаності в царині екопроблематики.

Зауважимо, що різні організаційні форми, різні дидактичні матеріали мають різне інструктивне значення, по-різному скеровують працю педагога, сприяють пошуку ним вдосконалених і авторських методик.

Дидактичні матеріали слід добирати з урахуванням особливостей еколого-дослідницької діяльності учнів. Враховувати, як її буде заплановано: після переказу інформації, унаслідок набуття практичних умінь в інших видах діяльності, чи, скажімо, діти плануватимуть самостійну діяльність і стимулюватимуть ініціативність унаслідок одержаних результатів.

Таким чином, учитель коректує методику, вдається до створення відповідних умов для діяльності дітей. Універсальною формою, як з'ясувалось є поетапна, багатоаспектна організація кожного заходу, що охоплювала тривалу підготовку вчителя, поглиблення його обізнаності з проблемою та її окремими питаннями.

Надмірне нагромадження змісту не завжди сприяє опануванню поглибленими знаннями, їх зміцненню й формуванню навчальних умінь і навичок, поступу учнів відповідно до системності тематики. Важливим є, як з'ясувалось, якомога відповідальніший добір дидактичних матеріалів та їх уміле моделювання.

Якщо учні організують свою діяльність навколо заключної теми системи, очевидним є ефект обізнаності й розуміння дітьми особливостей природничої інформації. Особливе значення має і спосіб її формулювання. Найкращий ефект досягається тоді, коли в темі актуалізуються певні узагальнення. Вони слугують інформацією для колективної діяльності. У такій темі може віддзеркалюватись мета конкретних дій, які за задумом учителя можуть виконувати низку педагогічних задумів: чого хоче вчитель навчити дітей?, що хоче прищепити дітям і що хоче справдити?, що має виконати самостійно, а що спільно з дітьми?, які педагогічні ситуації та стимулюючі прийоми будуть використані? та ін. Аналогічні вимоги відносили до кожної теми. У діяльності з дітьми варто спиратися на ситуаційний метод, який досить переконливо обстоюють прихильники теорії системного пізнання світу [2]. Завдяки тому, що він має багато спільних рис з проблемними методиками, його слід покладати в основу проектування цілої низки заходів для позаурочної діяльності, складання сценаріїв та планів-конспектів ігор-конкурсів, ігор-змагань, турнірів-вікторин, брейн-рингів, конкурсів прислів'їв і приказок, космічних мандрівок та ін.

При цьому мали на увазі, що у вище зазначених формах формується позитивне ставлення дітей до пізнання, навчання, відкриття світу знань. Оскільки їхній зміст спирається на інтелектуальні зусилля, аналіз, розуміння, то в результаті формується мислення дітей, потреба до нових знань, захоплення, що активізують їх самостійну роботу. Важливим розглядали і те, що в еколого-дослідницькій діяльності формується розуміння цінності знань

і відповідні ставлення до їх значущості. Предметом кожної форми її організації розглядали наукові знання, які, насамперед, закладають першооснови світогляду дитини, її ставлення до біосоціокосмічної сутності людини, формують духовну культуру, оскільки в них сконцентровано досвід людства – об'єкт активного пізнання.

Добираючи зміст знань для вище означених форм діяльності, прагнули забезпечити його емоційність, доступність, наочну представленість, поєднання з елементами пошуку. Щоб забезпечити їх захоплюючий ефект і стимулювати інтерес, до них ставили вимогу. По-перше, до їх проектування на збудження зацікавленості та її зміцнення. Для цього вчитель може вести картотеку інших форм, в т. ч. пізнавальних ігор, заходів, колективних справ. Це унеможливує повторення, стимулює пошуки, розробку й нагромадження нових нестандартних форм пізнавальної діяльності з дітьми (на кожен карточку вносять конкретну форму; картки групують і укладають в конверти; періодично їх поповнюють і добирають стимулюючі засоби, прийоми). Так не лише нагромаджується методичний матеріал, а й, опосередковано, стимулюється педагогічна самоосвіта вчителів, потреба їх професійного самовдосконалення.

Наступною була вимога до форм діяльності, які якнайповніше слід опирати на інтереси і бажання дітей. Відтак елементи змагальності варто включати в різні ігри, заходи, особливо в конкурси.

Особливу увагу доцільно приділяти наочності й відповідності її змісту низці чинних вимог у дидактиці дошкільної та початкової школи, особливо під час використання казкових персонажів: Чарівник, Космонавт, Незнайка, Місячний хлопчик, Енциклопедія та ін.

Враховуючи, що старші дошкільники, які і молодші школярі є емоційними, динамічними і чутливими до красивого, якомога переконливішим в роботі повинно бути зовнішнє оформлення знань і способи їх повідомлення, а не лише зміст і обсяг інформації. Інтерес до пізнання зароджується поступово і важливий вплив на їх одержання чинили педагогічні умови. Їх опишемо у наступній публікації.

1. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 519 с.

2. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 2–8.

3. Підласий І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 339 с.

*In the article on the basis of realizable research it is described approved by us approach to the planning and report of natural knowledge to the six-year-old pupils with an aim of their ecological education. In the worked out methodical approach it was used the results of work of preschool and primary education theorists and practical workers in relation to ecological education of children in 70-90th of XX century, and also expediency of their creative use in modern conditions is motivated.*

**Key words:** ecological education, natural knowledge, six year children.

**УДК 37.013 : 376.54**

**ББК 74.200.44**

**Ольга Максимович**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

*У психолого-педагогічній літературі ще недостатньо розроблена проблематика розвитку і виховання обдарованих дітей. Це пов'язано з тим, що потрібно збирати емпіричний матеріал про кожен обдаровану особистість. У статті зроблена спроба розкрити деякі особливості виховання обдарованих дітей.*

**Ключові слова:** обдарованість, обдарована дитина, критерії категорії „обдарованість”, виховання обдарованої дитини.

Виховання дітей – багатогранний, складний і непередбачуваний процес, тим паче якщо це стосується обдарованої особистості. Зазначимо, що чітко фіксованого поняття обдарованості в психолого-педагогічній літературі немає. Термін „обдарована дитина” був уперше вжитий А. Трєєм у 1839 р. у розумінні слова „геній”. Теоретичні питання обдарованості досліджували Б. Ананьєв, П. Гальперін, О. Ковальов, О. Леонтьєв, В. М’ясищев й інші вчені. Суттєвий внесок у вивчення проблеми внесли психологи М. Подд’яков, Д. Узнадзе, О. Запорожець, О. Матюшкін, В. Моляко та інші вчені. Психологічні моделі розробили і західні психологи: Дж. Гілфорд, Е. де Боно, Дж. Галлаір, Дж. Рензуллі, П. Торренс й інші вчені.

Г. Костюк тлумачить обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, котра є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей [5]. М. Лейтес під „обдарованістю” розуміє набір здібностей, вважаючи, що обдарованість виявляється у схильності до праці, гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності (причому тільки такої, у процесі якої виникають позитивні емоції) [6]. Обдарованість – це системна ознака психіки, що розвивається впродовж життя та визначає можливості досягнення людиною вищих результатів в одному чи кількох напрямках діяльності порівняно з іншими [1, с. 12].

На думку вчених, обдарованість визначається трьома взаємозалежними поняттями: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними. Поглиблюючи сутність поняття вважають, до обдарованості логічніше ставитись як до взаємозв’язку значного (як мінімум, вищого за середній) інтелекту, інтенсивних творчих чи фізичних здібностей та емоційно-вольової спрямованості. Тобто діагностика обдарованості насамперед спирається на результати продуктивної діяльності (підсумки олімпіад, конкурсів, змагань, даних психолого-педагогічних обстежень). М. Лейтес зазначає, що ознаки обдарованості в дитячі роки оцінюються через співвідношення вікового і власне індивідуального. Батькам і вчителям варто знати, що успіхи дитини спочатку з упевненістю можна оцінити як вікові прояви обдарованості, а чи стануть вони стійкими індивідуальними особливостями – залежатиме від багатьох внутрішніх і зовнішніх умов [6].

Щодо обдарованості існують дві протилежні точки зору: соціальна – більшість людей від народження однаково наділені розумом, і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій) і обдарованість – поширене явище (В. Сфрїмсон). Друга – генетична: обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг). Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що багатьом дітям до різних видів діяльності притаманна потенційна обдарованість, а актуальну обдарованість демонструє лише незначна кількість дітей, до того ж пластичність психічних властивостей дитини змінюється на різних етапах її розвитку.

Дослідження показують, що із задатками обдарованості, здатністю до ефективної плідної діяльності народжується кожна психічно нормальна людина, а уже спрямованість і ступінь обдарованості різні. Подальша доля дару залежить від мікро-, мезо- й макросередовища, де живе і формує своє „Я” людина. Значення саме ранніх впливів на розвиток інтелекту описано у праці Бергінса [8] – 20% майбутнього інтелекту набувається до кінця 1-го року життя, 50% – до 4-х років, 80% – до 8 років, 92% – до 13 років. Очевидним є, що вже в цьому віці можна передбачати майбутні досягнення.

Обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розвиватись за сприятливих умов або затухати за несприятливих. На думку В. Сфрїмсона, до десяти років можна виявити спектр здібностей дитини, але до цього часу буде упущена стадія формування захопленості діяльністю, ціннісних критеріїв, становлення совісті, людяності [4]. А без цього деформується діяльнісно-поведінкова, емоційно-вольова та духовно-моральна сфера особистості. При вихованні обдарованої дитини батькам, педагогам важливим є знати напрямки і ступінь обдарованості, позитивні якості дитини, на які потрібно опиратися, щоб нейтралізувати негативні.

Учені зазначають, що обдаровані діти різні і не схожі як за діапазоном здібностей, так і за особистими характеристиками. Однак існують загальні особливості обдарованості. Нами виокремлено (рис. 1) окремі критерії.

Рис. 1



Побуває думка, що обдарованих дітей важко навчати, а виховувати тим паче, бо вони є дуже волелюбні, потребують права вибору; виявляють сміливість думок, характеризуються незалежністю суджень, не визнають заборон без аргументів (якщо не можна, то чому?); їм неможливо нав’язати свою точку зору, не терплять тиску і примусу, завжди мають власну позицію; аналізують все побачене і почуте на власний розсуд; їм неможливо заставити виконувати завдання за принципом – так треба чи я так сказала/сказав і все, не пояснивши причину або мету роботи. Тому вони виявляють автономність, труднощі, а іноді й неможливість жити в колективі, думати й чинити так, як більшість, оскільки порівняно з іншими не орієнтуються на спільну думку, на сформований принцип, усталені правила, поведуться менш передбачувано, ніж хотілося б оточенню, що призводить іноді до конфліктів; вони нехтують умовностями, не визнають авторитетів, не приймають інформації на віру без експертної перевірки; виявляють оригінальність підходів у розв’язанні проблемних ситуацій, бо вміють аналізувати, синтезувати ідеї, комбінувати, вибирати з багатьох можливостей.

Для обдарованих дітей характерний випереджальний пізнавальний розвиток, який проявляється в тому, що вони гостро відчувають усе, що відбувається довкола. Діти здатні стежити за кількома процесами одночасно і схильні активно досліджувати все оточуюче. Відмінна пам’ять у сполученні з раннім мовним розвитком і здатністю до класифікації і категоризування допомагають накопичувати великий обсяг інформації й інтенсивно її використовувати. Володіючи великим словниковим запасом, що дозволяє вільно і чітко викладати думку, вони здатні робити висновки, аналізуючи зв’язки між явищами і предметами. Обдаровані діти не терплять нав’язування готової відповіді, іноді переривають дорослих, не дослуховують відповідь на поставлене запитання, тому що люблять самостійно „докопуватись” до суті. Virізняючись тривалим періодом концентрації уваги і великою затаєтістю, заради задоволення займаються складними, і навіть такими, що не мають практичного рішення, задачами [2].

Г. Бурменська та В. Слуцький, описуючи особливості обдарованих дітей, виокремлюють ознаки їх психосоціальної чутливості, а саме: випереджальний моральний розвиток спирається на випереджальний розвиток сприйняття і пізнання; загострене почуття справедливості, чутливо реагують на неправду, не миряться з нею, не терплять зневаги; високі вимоги до себе і оточуючих. Для них характерні жива уява, включення елементів гри у виконання задач; творчість; винахідливість; багата фантазія (уявлювані друзі, брати чи

сестри); відмінне почуття гумору, схильність до смішних невідповідностей, гри слів, жартів. Часом у них перебільшені страхи і підвищена чутливість; нерідко в них розвивається негативне самосприйняття, виникають труднощі у спілкуванні з однолітками [7].

Насамперед батькам і педагогам слід звернути увагу на реакцію дітей на сприйняття подій та явищ: обдаровані діти більше бачать, чують, розуміють в однакових умовах, ніж інші; випереджають у кількості (здатні тримати в полі зору декілька подій одночасно) та силі сприйняття (не оминають увагою інтонації, жести, пози та моделі поведінки оточення) подій та явищ. Вони все сприймають і на все реагують: що не зачепить звичайну дитину - може поранити обдаровану. Ці діти відчують провину навіть тоді, коли їх ні в чому не звинувачують. Деякі події для цих дітей стають джерелом найяскравіших переживань, що може змінити все їхнє життя.

Для обдарованої дитини характерна підвищена емоційність, яка виражається, в одних дітей, у схильності до бурхливих, яскравих афектів, у інших, навпаки, - має прихований, внутрішній характер, що виявляється у надмірній сором'язливості при спілкуванні, труднощах із засинанням, а іноді й у деяких психосоматичних захворюваннях.

Для багатьох обдарованих дітей характерною є внутрішня потреба у досконалості у виконуваних роботах, так званий - перфекціонізм [7]. Тому дитина може годинами переробляти вже закінчену роботу, домагаючись лише її відомої досконалості. Розвиток цієї здатності пов'язаний з умінням постійно заглиблюватися в проблему для її розв'язання. На думку Д. Богоявленської, „ядро обдарованості” можна представити у вигляді двох основних компонентів – інструментального та мотиваційного, що, власне, сприяє здатності не „згаснути” в отриманій відповіді, а „загорятися” в новому питанні. У цьому криється таємниця вищих форм творчості, здатність бачити в предметі щось нове, таке, що не бачать інші, а, отже, й розв'язання завдання ще не є завершенням роботи [2].

Для кожної людини, та і дитини, характерні три взаємопов'язані складові – духовність, душевність і матеріальна. Важливо зберігати здоровий баланс і сприяти батькам різнобічному розвитку дитини. Діти при відчутті поцінування їхніх успіхів намагаються бути якомога кращими. Обдаровану дитину інколи порівнюють з губкою, що поглинає найрізноманітнішу інформацію та відчуття. Ця здатність до сприйняття пов'язана із вразливістю, породженою підвищеною чутливістю. Тому при невдачах вони відчують себе не тільки збентеженими, а й винними. Батькам слід бути уважним до дитини, оскільки, коли результати завершеної роботи не відповідають її внутрішнім стандартам, у неї може виникнути відчуття незадоволення та відповідні болючі переживання. У розпачі дитина може зруйнувати свою роботу, вважати себе невдахою і може появитися упереджене ставлення та побоювання до певних занять, сформуватися тенденція - кидати справу „на півдорозі”, особливо якщо це стосується освітньої, наукової, художньої, спортивної, підприємницької сфер.

Іншою проблемою, як зазначає Г. Апостолова, є завищені очікування та амбіції батьків, що передається і дитині та може мати негативний вплив на її подальший розвиток і все життя. Справді, спершу дитина усвідомлює, що успіх – це засіб для отримання уваги та любові батьків, а пізніше на цій основі виникає життєва формула: головне в житті – успіх будь-якою ціною [1, с. 16]. Не можна легковажити талантом і успіхом. Батьки можуть сприяти завищеній самооцінці і уявленню про їхні сили і можливості. Цілком закономірно, що самооцінка у окремих дітей і так висока. А, загалом, у надто емоційних обдарованих дітей, самооцінка вирізняється суперечливістю, нестабільністю – від дуже високої, в одних випадках, до крайності, в інших, коли вже вважає, що нічого не вміє. Тому батькам необхідно приділити увагу вихованню позитивних якостей не тільки у дитини, а й заспокоїти свої емоції, та виховувати у дитини відповідальність за результати своєї діяльності й за все, що відбувається з нею. Як правило, дитина вважає, що саме в ній криється причина удач і невдач. Ця риса обдарованої дитини, з одного боку, допомагає їй долати певні періоди неуспіху і є найважливішим чинником поступального розвитку її здібностей. З іншого боку,

ця ж риса призводить до не завжди обґрунтованого відчуття провини, іноді навіть до депресивних станів.

Звичайно, обдарована дитина є гордістю батьків. Проте матеріальність їхньої особистості сприяє тому, що обдарування дитини сприймається як шанс для розв'язання матеріальних проблем сім'ї, піднесення родинного авторитету і престижу. Батьки втрачають почуття міри, виснажують її непомірними навантаженнями, підривають фізичне, духовне й інтелектуальне здоров'я, і є причиною, що більшість обдарованих дітей не вміють поступатися першістю, а згодом себе зараховують до невдах. У цьому випадку депресивний стан спричиняється не стільки специфікою характеру, скільки неправильним вихованням.

Однією з причин страждання певної частини обдарованих дітей є їхнє прагнення бути в усьому досконалими. Такі діти, волюючи стати морально чистими, інтелектуально глибокими й фізично сильними, ставлять перед собою певну мету, а досягнувши її, виставляють нову висоту, і так без кінця.

Обдаровані діти завжди у пошуку знань, вражень, відчуттів, що може породжувати схильність розпочинати декілька справ одночасно або хапатись за надто складні завдання. Батькам потрібно навчити їх знаходити баланс між ентузіазмом та прагматичністю, що може не подобатися жвавій дитині, однак це приходить лише з досвідом. Дорослі мають допомогти їй у цьому: визначати мету та розподіляти свій час – наприклад, переглянути розклад занять, порадити спланувати певну роботу або відкласти її на пізніше тощо.

Внаслідок неправильного сприйняття обдарованих дітей, вони виростають або егоїстами та всезнайками, або диваками, „не від світу цього”. Обдаровані діти повинні себе сприймати такими, якими є насправді. Більше того, мають знати, чим вони схожі й що їх відрізняє від інших. Іншими словами, такі діти завдяки правильному вихованню мають усвідомити, що кожна особистість унікальна по-своєму. Як зазначає І. Волощук, за відсутності належного виховання або при зміщенні його в бік інтелектуальних можливостей така дитина може піддатися спокусі гіперболізувати могутність свого інтелекту і власні творчі сили. Почуття страху зникає, натомість виникає почуття всесильності і всездозволеності. Результати діяльності таких інтелектуальних монстрів можуть обернутися екологічним та соціальним лихом [3, с. 9].

Отже, у вихованні обдарованих дітей має панувати індивідуальний підхід, оскільки вони характеризуються особливими потребами та можливостями. Батькам необхідно створювати умови для розкриття їхньої індивідуальності, мислення, формувати діяльну поведінкову, емоційно-вольову сфери та духовно-моральне світосприйняття.

1. Апостолова Г. Робота з обдарованими дітьми / Г. Апостолова // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С. 12–18.
2. Богоявленская Д. О предмете исследования творческих способностей / Д. Богоявленская // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 49–58.
3. Волощук І. Особливості виховання обдарованих школярів / І. Волощук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. - № 4. – С. 7–13.
4. Эфроимсон В. Предпосылки гениальности (Биосоциальные факторы повышенной умственной активности) / В. Эфроимсон // <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/EPHRO.HTM>
5. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк / За ред Л. Проколенко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Лейтес Н. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
7. Одаренные дети: пер. с англ. / Под общ. ред. Г. Бурменской, В. Слуцкого; предисл. В. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.
8. Bergins R. "Begabung" als Ergebnis von Lernvorgängen // Studium Generale. – 1971. – V. 24. – N 2. – S. 202–217.

*In psychological and educational literature has developed problems nedostano development and education of gifted children. This is because you have to collect empirical data about every talented person. An attempt to describe some features of education of gifted children.*

**Key words:** talent, gifted child, the criteria for the category of "genius", education of gifted children.

**УДК 376.54 : 371.213.1**

**ББК 74.200.44**

**Інна Мирна**

### **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧІВ У РОБОТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА**

*У статті досліджується проблемне поле процесу розвитку творчих здібностей учнів у роботі класного керівника. Розкривається поняття «креативність», аналізуються основні напрями його вивчення. Звернена увага на роль креативності учнів та класних керівників у процесі навчання, наведено приклади ефективних методів роботи направлених на розвиток творчих здібностей особистості.*

**Ключові слова:** креативність, класний керівник, творчі здібності, учні, розвиток, процес навчання.

*Актуальність.* У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що „підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти” [6]. Передусім це стосується підготовки класних керівників, від педагогічної діяльності яких значною мірою залежатиме розвиток творчих здібностей дитини, виховання здорової, гармонійно розвинутої особистості, організованість і життєдіяльність дитячого колективу, підвищення рівня педагогічної освіти батьків тощо.

Діяльність класного керівника специфічна, оскільки, як засвідчує педагогічна практика, можна бути прекрасним учителем-предметником і некваліфіковано виконувати функції класного керівника, адже ця сфера вимагає не тільки певних знань, умінь та навичок впровадження своєрідного змісту і технології виховної роботи, але й високорозвинутих особистісних якостей.

Відповідно, науковцями проведено низку досліджень з проблеми класного керівництва та підготовки до нього. Так, означена проблема розглядається в контексті загальнопедагогічної, професійної підготовки вчителя у працях С. Архангельського, В. Загвязинського, Л. Коваль, Б. Коротяєва, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Мороза, В. Сластьоніна, З. Шабаліної, А. Щербакова та ін. Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В. Воронова, Л. Макарової, Л. Масунової, Р. Пенькової, М. Федорова, Г. Цибулько та ін.

Як засвідчує аналіз відповідних наукових джерел, в Україні постає надзвичайно актуальним створення програм виявлення, педагогічного супроводу та розвитку обдарованих дітей. При цьому обдарованими вважаються найчастіше просто успішні учнів, але ця успішність – результат не стільки особливих здібностей, скільки певних рис характеру (волі, організованості, відповідальності) або сприятливих для розвитку соціальних умов. Велика значущість у зазначеному процесі пов’язана із діяльністю класного керівника.

*Мета дослідження* – дослідити роль класного керівника у процесі розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що багато дослідників, педагогів сходяться на думці, що обдарованість людини часто не проявляється через несприятливе виховання в дитинстві та відсутність умов для самореалізації в подальшому житті. Обдарована дитина нерідко не знаходить розуміння ні педагогів, ні однолітків. Тому підтримка та розвиток обдарованості є одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти, оскільки поступ будь-якої країни, регіону, міста залежить саме від здатності її громадян

нестандартно, креативно мислити, впроваджувати перспективні інновації в різні сфери суспільного життя [1].

І якщо для роботи з обдарованими дітьми та молоддю створюються спеціальні програми, цьому питанню приділено багато уваги дослідниками, то чіткої системи для виявлення, а точніше – надання особистості можливості вільно розвиватися поки що не існує. Існуючі освітні системи мало цьому сприяють. Педагогічні колективи намагаються самостійно, завдяки наявному внутрішньому потенціалу, створювати атмосферу, в якій дитина може легко відкрити й розвивати свої творчі задатки, реалізуючи свій креативний потенціал.

Креативність – (лат. creatio – створення) – новітній термін, яким окреслюються “творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора” [2]. Раніше в науковій літературі використовувався термін «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative). В російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном “креативний” позначається творчість, що “не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово “творчий” (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну” [2].

Проблема креативності тривалий час стоїть в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних психологів. В англійській літературі, як правило, терміном “creativity” позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб’єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто “креативність” трактується як поняття синонімічне “творчості”. У Психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як “...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації”.

Суть креативності як психологічної властивості зводиться, за Я. Пономарьовим, до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну. Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, підбиваючи підсумки досліджень у галузі креативності з 1970 по 1980 роки, зробили такі узагальнення відомостей про креативність:

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5].

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Особливостями творчого процесу, продукту та особистості є їхня оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність в наш час.

4. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо.

У психології виділено два основні напрями вивчення креативності. По-перше, по результатах (продуктах), їх кількості і значущості. По-друге, креативність розглядається як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Основними чинниками креативності визнаються оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптивна гнучкість. Здатність до загостреного сприйняття недоліків, дисгармонії. Рядом зарубіжних дослідників креативність зв’язується з особовими рисами.

Існує як мінімум три підходи до проблеми творчих здібностей. Вони можуть бути сформульовані таким чином.

1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає необхідним, але недостатньою умовою творчої активності особи. Автори, що стоять на цій позиції (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Богоявленская, А. Маслоу та ін.), пояснюють творчу поведінку через мотивацію, цінності, особові риси. До основних рис творчої особи вони відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях.

2. Творча здатність (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. Пономарьов).

У рамках цього напряму існує “теорія інтелектуального порогу” Е. Торренса.

1) Якщо IQ нижче 115 - 120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник.

2) При IQ вище 120 творча здатність стає незалежною величиною, тобто немає креативу з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Припущення Торренса дивне, добре відповідає даним Д. Перкінса, згідно з якими для кожної професії існує нижній допустимий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижче певного рівня не можуть опанувати цю професію, але якщо IQ вище за цей рівень, то прямого зв'язку між інтелектом і рівнем досягнень немає. Головну роль у визначенні успішності роботи грають особові цінності і риси вдачі.

3. Високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Великий інтерес представляють результати Каліфорнійського лонгитюда, який організував Л. Термен в 1921 році. За даними дослідження, жоден ранній інтелектуал з вибірки Л. Термена не виявив себе як виключно талановитий творець в галузі науки, літератури, мистецтва і так далі. Ніхто з них не вніс істотного вкладу до розвитку світової культури. Практично усі вони добилися високого соціального статусу. Таким чином, ранні інтелектуали надзвичайно успішно адаптувалися в суспільстві. Інтелект не лише не є перешкодою, але служить необхідною умовою досягнення успіху в демократичному суспільстві. Високий (і навіть дуже високий) рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем.

Механізм творчості повинен працювати весь час. Не просто бути в робочому стані, а саме працювати. І тільки від педагога, класного керівника залежить, у якому режимі він працюватиме: на самовтілення, на споживання, на самозбереження. Від цього залежить, чим і заради чого житиме людина, яка її мета та в чому сенс її життя.

Великий учитель-гуманіст сучасності Ш. Амонашвілі щиро вважає професію педагога однією з найгуманніших. Проте авторитарна освітня система, яка склалася в 50-60 роках XIX століття і тримається до цих пір, базуючись на беззаперечному підкоренні учнів авторитету педагога, вихователя, батьків, наполегливо не бажає поступатися гуманістичній. Проте, як зауважує в одному з інтерв'ю Ш. Амонашвілі, “сучасні діти відмовляються беззаперечно підкорятися і їх важко навчати, що спонукає педагога до пошуків шляхів нових підходів до дітей. Безмежні можливості в цьому плані має гуманна педагогіка, яка в основу розвитку дитини ставить утверджуючий розвиток її духовності й людяності. Вона заохочує педагогічну творчість і закликає до педагогічного мистецтва. Цілі і завдання цієї вищої форми педагогічного мислення пов'язані з творенням облагородженої людини”. Там, де педагоги постійно перебувають у творчому пошуку, обов'язково виявляють свій потенціал і діти.

Позитивним є, коли класний керівник уміє переорієнтувати процес навчання на розвиток творчих здібностей. Для цього планує цілі уроку, які відображають творчий підхід до навчання, працює над удосконаленням інструментарію та критеріїв оцінювання творчих компетентностей учнів, застосовує психолого-педагогічний моніторинг рівня сформованості творчих здібностей учнів, застосовує програми саморозвитку учнів; застосовує педагогічні та

інформаційні технології, які навчають учня здобувати та користуватися знаннями, розвивати здібності, підвищують навчальну мотивацію.

На думку дослідника-практика М. Аверіна, новітню педагогіку потрібно привести в школу. Для цього класний керівник повинен знати, бачити перед собою образ тієї молодої людини, яку він збирається виховати у своєму навчальному закладі, оскільки ніякі технології не допоможуть, якщо на першому місці не стоятиме виховний аспект.

Крок до самопізнання можна аргументувати, за тим же М. Аверіним, двома синергетичними аксіомами: “навчання, якому не передують пізнання тих, хто має намір його опанувати, є порожнім навчанням” та “у природі речей немає нічого такого, що можна було пізнати раніше, ніж пізнання самим себе того, хто їх пізнає”. Проте дослідник виділяє причини, що заважають людині опанувати самопізнання й самоорганізацію. За його висновками, діяльність учня повинна бути модельованою предметно-практичною. Учня треба навчити спочатку самоаналізу та самоорганізації – і тільки тоді йому під силу буде самонавчання.

Але якщо кожен із класних керівників, педагогів, внесе струмінь творчості в ту справу, яку він робить, то здібності, нахили, обдарування обов'язково прокинуться. А якщо створимо таку атмосферу, в якій дитина не буде лінуватися, а захоче глибше пізнати себе в першу чергу, а потім – і світ навколо, то успіх не забариться, оскільки запрацює педагогічний метод творчості або розвитку творчих здібностей. Цей метод використовувався всіма педагогами-класиками і не є новим. Тільки форми його реалізації мають відповідати вимогам часу [3].

Для формування творчої активності учнів у загальноосвітніх школах Житомирського району Житомирської області впроваджено у практику роботи проблемного навчання, яке вводить учнів у творчу діяльність поступово. У разі проблемного підходу до навчання засвоєння матеріалу даної теми стає проблемою для самих учнів. У них виникає усвідомлена необхідність розв'язувати поставлену проблему. Ця необхідність є мотивуючим імпульсом для розвитку пізнавальної діяльності й допомагає їм мобілізувати всі свої зусилля, сконцентрувати увагу, активізувати роботу мислення. Для активізації пізнавальної діяльності учнів велике значення має використання під час уроку активного діалогу, ділової гри, аналізу проблемних ситуацій, навчальних досліджень, соціальних вправ тощо.

Метод спілкування з учнем на основі розвитку його творчих навичок та індивідуальних уподобань – це ефективна педагогічна технологія, спрямована на формування творчої та просоціальної особистості. Він гармонійно поєднує функції виховання з розвитком соціально-психологічних компетентностей учнів.

Вигоди від впровадження такого методу чи технології отримують усі. Педагог: підвищує свою кваліфікацію, оволодіває сучасними педагогічними технологіями, отримує більше задоволення від своєї праці, поліпшуються стосунки з батьками учнів та колегами. Учень: самостійно добуває знання з різних джерел, користується набутими знаннями, розвиває індивідуальні творчі здібності, творчо мислить, працює, підвищує рівень самоповаги й самоконтролю, поліпшує стосунки з батьками та вчителями, у групі створює особливу атмосферу дружби, довіри, підтримки. Навчальний заклад: здійснює внесок у розвиток творчої особистості учня, організовує позаурочну зайнятість учнів, покращує якість освіти, сприяє зниженню рівня правопорушень, насильницької поведінки, уживання психотропних речовин та ін. Батьки: підтримують інтереси та захоплення дітей, радіють, що діти стають впевненішими та відповідальнішими, стосунки з дітьми набувають відвертості й довірливості.

Академік А. Колмогоров зазначав, що не з кожного учня вийде вчений, але необхідно добиватись, щоб кожному була знайома радість відкриття нового, радість творчого усвідомлення життя. Таким чином, учня можна зробити щасливим, якщо він набуватиме не абстрактних знань. Вони мають бути конкретними – такими, що знадобляться в житті кожної конкретної людини. Насправді в учнів є сильна жага до самовдосконалення, але їх губить навчальний процес, який має вихід не на творчий результат, а на оцінювання в балах. Дуже важливо, щоб отримані знання, розвинуті вміння та придбані досвід учнів втілювались у їх творчій діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, приходимо до висновку, що креативність варто розглядати як особистісно значущу соціальну якість, яка допомагає здійснювати “самобудівництво”. Креативність не є певною характеристикою пізнавальних процесів, а являє собою одну з найглибших детермінант особистості, що характеризує можливість повноцінної самореалізації не тільки в процесі професіоналізації, а й в усіх сферах життєдіяльності.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що виховати творчу дитину може тільки творчий учитель. Класні керівники, які працюють з обдарованими дітьми, мають бути чутливими й доброзичливими, мати високий рівень інтелектуального розвитку, динамічний характер, почуття гумору, бути особистісно-зрілими, емоційно стабільними і мати позитивну Я-концепцію. Адже всім відомо, що зробити учня щасливим може тільки щасливий учитель.

1. Анікіна Н. Педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Видавничий дім “Шкільний світ”, 2005. – 128 с.
2. Березина Т. Интеллект и креативность // Эдип. – 2008. – № 3. – С. 92–101.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. Моляко (ред.), О. Музика (ред.). – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. Леви В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – М.: Знание, 1988. – 256 с.
5. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2006. – Вип. 3 (50). – С. 215–219.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.

*In the article the problem field of process of development of creative capabilities of students is probed in-process class leader. A concept “creative” opens up, basic directions of his study are analysed. Attention of appeal is on the role of creative of students and class leaders in the process of studies, the examples of effective methods of work of the creative capabilities of personality directed on development are resulted.*

**Keywords:** *creative, class leader, creative capabilities, students, development, process of studies.*

**УДК 37.037 : 355.24.5**  
**ББК 74.200.504**

*Богдан Мисак*

### **КРЕАТИВНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЯКОСТЕЙ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОПРИЗОВНИКІВ**

*У статті розкривається креативність у допризовників до захисту Вітчизни у процесі формування фізичних якостей.*

*Ключові слова:* захист Вітчизни, фізичні якості, допризовники, креативність, формування.

*Актуальність статті.* Автор робить спробу розкрити проблему креативності у формуванні фізичних якостей у допризовників до захисту Вітчизни.

*Мета статті.* Теоретично обґрунтувати педагогічні умови креативності у формуванні фізичних якостей у допризовників до захисту Вітчизни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Терме, Р. Стенберг розглядають інтелект (креативність), як єдину людську здатність вищого плану. Значний вклад у розвиток цього напрямку також зробили, зокрема, такі вчені, як Б. Теплов, В. Шадріков, А. Магюшкін, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, О. Яковлева, В. Моляко, М. Холодна. Скажімо, Б. Теплов ретельно вивчав проблеми загальних здібностей [1, с. 35].

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Державна програма переходу Збройних сил України до комплектування військовослужбовцями служби за контрактом визначила завдання формування в молоді високих військово-професійних, в тому числі, фізичних якостей,

необхідних для захисту Вітчизни. Здатність до будь-якого виду діяльності (навчальна, наукова, військова) має забезпечуватися, передусім, високими значеннями загального інтелекту, креативністю.

Креативність – новітній термін, яким окреслюються „творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора” [2, с. 215]. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів. Креативність втілюється в продуктах творчості, новизни. Коли допризовник виражає власну унікальність через креативність, то відчуває повноту життя, усвідомлює його сенс.

Виявлення природних, креативних здібностей у юнаків у галузі військової справи є спробою визначити потенційні можливості їх підготовки до захисту Вітчизни. Іншими словами, батьки та вчителі мають намагатися виявити, до яких видів занять юнак має здібності, щоб сформовані на їх основі потреби дали б йому змогу у дорослому житті самоствердитись і самореалізуватись у відповідних соціальних (військових) інституціях і тим самим принести найбільшу користь суспільству у процесі готовності до захисту Вітчизни.

Для цього допризовникам необхідно створити умови для виявлення здібностей до виконання логічних дій з фізичних вправ, зосередженості в ході проведення метання гранат, імпровізації бою, кмітливості під час спортивного орієнтування тощо.

На цій стадії соціалізації у процесі виконання фізичних вправ юнак має вчитися свідомо формувати й реалізовувати свої потреби, параметри, що активізують його діяльність, які виражаються у прагненні виграти певну гру, тобто досягти мети.

У цих відносинах учень має вміти аргументувати, пояснювати свої креативні вчинки іншим зацікавленим і зайнятим у конкретному суспільному процесі особам, тобто мотивувати свою діяльність з військової справи.

У зв'язку зі скороченням Збройних сил України, переходом у перспективі на контрактну основу комплектування (професійну армію) дедалі менше юнаків призиватимуться на строкову службу, а тому якість загальної військової підготовки в стінах школи для тих, хто ніколи в мирний час не піде служити до війська, повинна значно зрости.

Виховання креативного ставлення до дійсності, розвиток уміння знаходити оригінальне рішення в нестандартній ситуації – такі завдання мають вирішувати психологи і педагоги. Тому викладачі та вихователі роблять все для того, щоб допризовники, усвідомлюючи своє високе призначення захисників нашої землі, з честю виконували Конституцію України, з великою відповідальністю навчалися військовій справі, освоювали сучасну техніку, підвищували рівень своєї фізичної культури, відзначалися креативністю, тобто здатністю до творчості у засвоєнні військових знань.

Тому на практиці для виявлення й вивчення креативності в юнаків використовують цілий комплекс методів, важливими з яких є: аналіз процесу розв'язання так званих „малих творчих задач ” або задач на кмітливість, наприклад, під час проведення змагань з орієнтування на місцевості, що вимагають, як правило, переформулювання завдання або виходу за межі тих обмежень, які суб'єкт сам на себе накладає; використання навідних задач, що містять підказку до основної задачі; використання „багатошарових” задач (серій однотипних задач, у яких творча людина здатна відшукати загальну закономірність); метод експертних оцінок.

Проблема креативності в наш час стає все більш актуальною в освітянському середовищі. Так, на заняттях з предмету „Захист Вітчизни”, „Фізичної культури і здоров'я” необхідно створювати ситуацію, в результаті якої б виникла дискусія про інноваційність у формуванні якостей фізичної культури.

Тому було визначено такі умови ознак особистісної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні фізичні якості.

Більшість із цих ознак можемо вважати соціально значущими. Здатність допризовників до творчості, у нашому випадку, характеризується не тільки високим рівнем креативності, а і набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учасниками щодо розвитку їхніх творчих можливостей.

Однією з креативних орієнтацій навчальної діяльності допризовників є спрямованість викладачів на вироблення потреби в досягненні знань з військової справи. Бо потреба в досягненні поставленої мети діалектично пов'язана з розвитком інтелекту. Адже мотивація на досягнення – це прагнення до кращих результатів, це невдоволеність досягнутим, це цілепокладання та наполегливість у досягненні поставлених завдань. Рівень креативності, в свою чергу, сприяє розвитку самокритичності та прагненню до самовдосконалення. Збільшуючи рівень домагань, посилюється робота допризовника над собою, що сприяє розвитку здібностей. Креативний учень здатний творчо діяти, а це вже прояв його інтелектуального потенціалу. Обдарованість та інтелектуальний потенціал створюють підйомну силу, яка виносить юнака на новий інтелектуальний рівень військових знань, формування фізичних якостей.

Щоб домогтися від вихованців глибокого і свідомого захоплення предметом „Фізичної культури і здоров'я” чи іншим видом творчої діяльності, учителю необхідно вже з перших днів роботи з учнем стимулювати мотивацію до предмета, ставити собі найрізноманітніші запитання, прагнути самостійно оцінювати ситуацію, пояснювати фізичні явища, розв'язувати життєві, військові ситуації та практичні завдання, висловлювати свою думку, сумніватися, аргументовано дискутувати з товаришами на наукові, військові теми, прагнути демонструвати власні досягнення, або сам процес творчого, креативного росту і пошуку.

Підтримка роботи з обдарованою молоддю насамперед має триматися на міцній матеріально-технічній базі, що здатна забезпечити практичну, експериментальну, сучасну інформаційну та ігрову частину навчально-виховного процесу.

Оптимальними можемо називати ті умови, які повністю задіюють усі можливі важелі та механізми діагностики, супроводу, розвитку, підтримки та заохочення роботи обдарованих учнів. Залучення додаткових матеріальних і науково-методичних ресурсів лише збільшують компетентнісний потенціал навчального закладу, оптимізують навчально-виховний процес, запобігають перевантаженню школярів та педагогів, методично та науково програмують комплексну діяльність, виважено здійснюють відбір пріоритетних напрямків роботи.

Тому розвиток прикладної фізичної культури допризовників вимагає усвідомлення педагогами психологічних механізмів формування відповідних особистісних якостей, забезпечення умов для їхнього розвитку, використання методів цілеспрямованого впливу та налагодження міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (роз'яснення, переконання, позитивний приклад, військово-патріотична гра, вправлення, привчання, виконання доручень і обов'язків військового викладача). „Фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність” [3, с. 168].

У процесі нашого дослідження, застосовуючи метод особистого прикладу, викладачі зосереджували свою увагу на формування в допризовників таких якостей, які б сприяли усвідомленню, що захист Вітчизни – це не тільки обов'язок громадянина України, а й важливий процес подальшого розвитку та фізичного змужніння особистості, формування чітких чоловічих рис характеру, загартування тіла й духу, зміцнення патріотичних почуттів, щоб у будь-який час виконати свій конституційний обов'язок.

Зокрема, наприклад, в переліку зразкових ситуацій для формування фізичних якостей вихованців необхідно акцентувати, що найбільш важка і ризикована робота зі знешкодження німецької донної міни в Севастополі була покладена на плечі військовослужбовців інженерного підрозділу Військово-Морських сил Збройних сил України, котрі проявили військову відповідальність, відважність і мужність, волю, силу і спритність, витривалість і стійкість. Ризикуючи своїм життям, завдання було виконано [4, с. 5]. Акцентувалась увага на те, що турбота про престиж армійської служби – справа загальнодержавна і необхідно наполегливо готуватись до захисту Батьківщини.

Усвідомлення старшокласниками таких героїчних епізодів допомагає педагогам успішному вихованню таких якостей, як сили, сміливості, спритності, відваги та ін. Це досягається в тому випадку, коли разом із роз'яснювальною роботою формуються уміння й навички: опора на індивідуальні здібності допризовника; доцільне використання ілюстрованого матеріалу; створення умов, які сприяють виявленню і закріпленню професійно-бойових якостей, у тому числі і фізичних.

Формування військово-патріотичних якостей учнівської молоді до захисту Вітчизни потребує психолого-педагогічного супроводу, об'єднання зусиль освітянських закладів, державних та громадських організацій. До креативних якостей ми також відносимо: натхненність у спорті, винахідливість, ініціативність, інтуїцію, нестандартність, прогностичність, розкутість думок і почуттів, самобутність, кмітливість.

Світова й вітчизняна наукова література з питань педагогіки і психології засвідчує, що сучасне військо вимагає як високого морального стану, так і фізичної підготовки більшою мірою, ніж у колишніх арміях, оскільки науково-технічний прогрес створює дедалі нові види зброї та військової техніки.

Розвитку креативності фізичних якостей учнівської молоді сприяють: використання мотивів творчої фізичної діяльності, усвідомлення тими, хто навчається, її значимості; опора на ціннісність творчості у фізичній культурі; підтримка мотивації прагнення до успіху з фізичної підготовки й нейтралізація мотивації запобігання невдач; створення атмосфери творчості під час вивчення предмету “Захист Вітчизни”; коректне ведення дискусій з військової справи (самозахист особистості); опора на позитивні емоції (подиву, радості, симпатії, переживання успіху); стимулювання схильності тих, хто навчається фізичній досконалості, до виправданого ризику, неординарних, оригінальних учинків і напрямків пошуку; розшукування нестандартних прийомів розв'язання конкретних задач й аргументів для доказу своєї точки зору; моделювання екстремальних умов діяльності, що вимагають пошуку нових, нетривіальних рішень в умовах дефіциту часу й обмеженого набору засобів.

*Висновки.* Результати дослідження засвідчують про нагальну потребу використання креативного підходу в підготовці учнівської молоді до захисту Вітчизни, формування фізичних якостей. У цілому висвітлена стадія соціалізації характеризується активною інтеріоризацією різних регламентів (соціальних настанов), необхідних юнаку в майбутній військовій діяльності щодо задоволення своїх як психологічних, так і соціальних потреб. Розглянувши створення творчих здібностей як особистісну характеристику, відзначаємо, що формування фізичних якостей особистості сприяє підвищенню готовності у допризовників до захисту Вітчизни.

Виховання фізичних якостей у юнаків викладачі мають здійснювати у контексті засвоєння надбань сучасної військової педагогіки, народно-педагогічного досвіду, військово-патріотичного виховання молоді, яке охоплювало б уявлення про корінні зміни в житті і становищі України після проголошення самостійної демократичної Української держави в серпні 1991 року й одержання права українського народу на українотворення та повне виявлення себе в світі.

1. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий / Б. Теплов. – М.: Наука, 1961. – 142 с.
2. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215-219.
3. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. Шиян. – Тернопіль: Богдан, 2006. – Ч. 1. – 272 с.
4. Щербаков О. Поєдинок зі смертю / О. Щербаков // Народна армія. – 2004. – 12 лютого. – С. 4.

*The article is solved the creativity (creating creative abilities) of young people to defend the Fatherland in the process of the formation of physical qualities.*

**Key words:** military-patriotic education, physical qualities., young people, creativity, formation.

### УТВЕРДЖЕННЯ КРЕАТИВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

У статті аналізуються труднощі і проблеми впливу специфічного середовища дистантної сім'ї на розвиток креативної становлення учнівської молоді. Визначаються сприятливі та суперечливі чинники розвитку креативної обдарованості дитини. Пропонуються ймовірні напрями соціального психолого-педагогічного супроводу розвитку креативності вихідців із дистантних сімей.

**Ключові слова:** дистантна сім'я, креативне становлення, соціальний психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей.

В умовах зміни й утвердження нових суспільних відносин в Україні виникає таке негативне явище як функціонування дистантної сім'ї. Нестабільність відносин у сім'ях (нуклеаризація сімей, розлучення кожної другої сім'ї, фінансові й соціально-матеріальні труднощі родин, масова міграція заробітчан за кордон і т. ін.) призводить до перебування значної кількості дітей без піклування як мінімум одного з батьків. Як припускають Н. Гордієнко та С. Бобела, якщо Україну за останні роки покинуло 7 мільйонів громадян, то без батьківського піклування нині живе приблизно 7,5-9 млн. неповнолітніх [1, с. 31]. Тому безперечно актуальною постає проблема вивчення особливостей розвитку і поведінки дітей із цього специфічного типу сучасних сімей.

Проте соціально-педагогічні проблеми дистантної сім'ї, на жаль, вивчені в Україні недостатньо. На сьогодні окремі аспекти цієї проблеми досліджували: важковиховуваність дітей із дистантних сімей (К. Гриник, Р. Зозуляк, О. Копоть, Н. Куб'як, Д. Пенішкевич, О. Пньова), їх делінквентну поведінку (Я. Мудрий, М. Філяк); дистантні сім'ї військово-службовців (Н. Олексюк); сім'ю, що розпалась через розлади подружніх стосунків (Б. Ковбас, В. Костів); надання допомоги та соціально-педагогічного супроводу дітей трудових мігрантів (Н. Гевчук, Н. Гордієнко, А. Ізотова, Г. Католик, Л. Ковальчук, К. Левченко, В. Петренко, А. Підсаднюк, Д. Романовська, І. Трубавіна, І. Цушко); підготовку соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями (Н. Куб'як, Л. Смеречак, Д. Пенішкевич). Без уваги залишається дослідження проблем успішності соціалізації дітей із цього типу сімей, пошуку шляхів позитивного їх входження у різнобічні суспільні відносини, адаптації до умов соціального середовища.

Тому мета цієї статті – обґрунтувати труднощі й проблеми соціалізації дітей із дистантної сім'ї, окреслити шляхи соціально-педагогічного супроводу розвитку їх креативного становлення.

Процес соціалізації дітей у дистантній сім'ї терпить певні деформації і відрізняється нестійкою динамікою. Охарактеризуємо особливості соціалізації дітей із дистантним батьківством: дрейфуючий характер соціалізації дитини в таких умовах нагадує принципову подібність соціалізаційної моделі дистантної сім'ї й неповної сім'ї у періоди тривалої відсутності члена сім'ї та принципову подібність цієї моделі дистантної та повної сім'ї в періоди повернення члена сім'ї з тривалих відряджень; проявляється дисфункція сім'ї як інституту соціалізації і зниження її виховного потенціалу, непостійність впливу агентів соціалізації на дитину; триває напруженість у взаємодії такої сім'ї з її соціальним оточенням; відбувається відносна соціальна ізоляція, порушення змісту повноцінного функціонування сім'ї, нестабільність виховної ситуації, недостатність внутрішніх педагогічних ресурсів.

Недостатність виховного потенціалу дистантної сім'ї зумовлюється тривалою розлукою подружжя, за якої батько (матір), який залишається з дитиною (дітьми) змушений (а) обмежувати соціальні контакти, що призводить до самоізоляції сім'ї, породжує почуття самотності та емоційно-залежні батьківсько-дитячі стосунки. Присутність батька (матері) у сім'ї має епізодичний характер, викликає тимчасові нормативно-рольові трансформації у сім'ї, але не впливає на систему виховання дітей, оскільки зводиться до позиції гостя у

власному домі, чия незрозуміла батьківська функція часто суперечить материнській лінії виховання. У такій сім'ї утверджується непослідовний стиль батьківського (материнського) з переважанням запобігливо-, послужливо-опікуючого ставлення, в результаті якого формується дитина інфантильно-залежного типу особистості. Суттєва перешкода цих обставин виникає як суперечність для динамічної соціалізації дітей, особливо в підлітковому віці, що вимагає від них активного самоутвердження у середовищі ровесників.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури, практичного досвіду виховання дітей із дистантних сімей показує такі особливості соціалізації дітей із дистантних сімей: нерівний “мерехтливий” режим функціонування сім'ї у зв'язку з приходом і відходом батька (матері); низька соціальна інтеграція членів сім'ї; скривлення батьківських функцій у бік материнського (жіночого) чи батьківського (чоловічого) типу виховання; невизначеність і неміцність пропонованих сім'єю моделей поведінки і світогляду; незначне включення дітей у господарські турботи сім'ї; прагнення до міфологізації у сімейному вихованні, пов'язаної з ідеалізацією образу батька (матері) як ідентифікаційного орієнтира в процесі соціалізації.

Структурно-рольова, функціонально-нормативна й комунікативна незавершеність дистантної сім'ї, що знаходиться більшою частиною в режимі очікування свого відновлення, задає особливу, постійно змінну конфігурацію виховного впливу. Розвиток дітей у цих сім'ях не може набути стійкого соціального русла через напругу, що існує між сім'єю та соціумом. Сім'я прагне замкнутися в своїх межах від соціуму, перешкоджаючи повноцінній соціальній інтеграції дітей. Всередині сім'ї, що розпалася, дитина не може отримати повноцінну модель ідентифікації та необхідні норми соціальної поведінки.

Використовуючи рекомендації американського психолога Дж. Галена, окреслимо деякі умови креативного становлення дитини з дистантної сім'ї: а) створення дитині затишної і безпечної психологічної бази для її пошуків, до якої вона могла б повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями; б) підтримка схильності дитини до творчості, прояв співчуття близької людини до невдач у розв'язанні її самостійних оригінальних кроків; в) уникнення несхвальних оцінок її творчих ідей, терпимість до дивних її ідей; г) повага допитливості, врахування запитань, навіть якщо вони здаються дикими й абсурдними; д) створення інтелектуальної напруги в життєвій самореалізації дитини; е) створення можливості побути дитині наодинці, для самостійного заняття своїми справами, без надлишкової опіки дорослих, без “порушення кордонів” особистості; є) допомога дитині в розбудові системи її ціннісних вартостей, не обов'язково заснованих на її власних поглядах, утвердження поваги до себе й зіставлення своїх ідей рівною мірою з іншими ідеями та їх носіями; ж) допомога дитині в задоволенні й правильному формуванні основних людських потреб (біологічних, соціальних, економічних, духовних) задля досягнення висот в своєму особистісному самовираженні; з) знаходження слів підтримки для нових творчих починань дитини, уникнення критики перших дитячих спроб – якими б невдалими вони не були; и) допомога дитині у становленні “розумним авантюристом”, упевнене покладання дитини в пізнавальній діяльності на ризик та інтуїцію; і) підтримка необхідної для креативності атмосфери, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя й подолати негативну реакцію однолітків; й) утвердження культу самостійності і нестандартності думок, знайомство з основними мисленнєвими операціями, розвиток пізнавальних інтересів служитимуть дітям все життя, полегшувати їм здобуття знань, допомагатимуть реалізувати себе (відчуті себе потрібним і значущим) і, головне, адаптуватися в людському суспільстві.

Результати нашого дослідження показали, що основними педагогічними умовами успішної соціалізації дітей із дистантних сімей є: а) активна компенсаторна роль батька (матері), що залишилась (-вся) з дитиною, як агента соціалізації; б) адресні зусилля основних суб'єктів освітніх установ, соціальних та психологічних служб, громадських і культурних організацій, спрямовані на зміцнення виховного потенціалу сім'ї; в) включення дітей і матері (батька), що залишилась (-вся) у процес активних соціальних взаємодій і самореалізації у різних сферах (у школі, соціумі, в сфері домашнього побуту, дозвіллевій сфері й т. ін.); г) включення дитини у соціальний різнорівневий процес (громадські організації, об'єднання



органи самоуправління й т. ін.), включення батька (матері) в освітній та виховний процес (шкільну раду, мікрогуртки, спільні заходи); д) ціннісне освоєння шкільного середовища, включення дітей у соціокультурний простір (установи освіти й культури, секції, гуртки і т. ін.); е) можливість самореалізації в життєвому просторі за місцем проживання (наявність розвинутої інфраструктури забезпечення соціально корисного дозвілля); є) міра участі громадських організацій, соціальних психологічних служб у вихованні дітей; ж) поєднання сукупності педагогічних умов – організаційних, тактичних, технологічних, методичних.

Педагогічне забезпечення соціалізації дітей із дистантних сімей вимагає тривалої (довгочасної) і комплексної діяльності середовищнотвірного характеру, чому відповідає соціально-педагогічний супровід, спрямований на надання пролонгованої і різнобічної психолого-педагогічної допомоги, на розширення взаємодії таких сімей з освітніми та соціальними структурами. Успішна соціалізація дітей у дистантних сім'ях складається в рамках організації простору зміцнення виховного потенціалу цих сімей, що передбачає активізацію шкільної позакласної роботи з сім'ями, сприяння домашньому вихованню, розгорнуту соціально-педагогічну діяльність із сім'єю та дітьми в соціумі.

Таку широко окреслену організаційно-педагогічну модель соціалізації дітей із дистантних сімей, варто спрямовувати на відновлення сім'ї як провідного чинника соціального самовизначення дітей за рахунок створення спеціально організованого середовища (СОС) соціалізації за типом дистантної сім'ї (з тривалою міграцією, періодичною міграцією, тюремним ув'язненням, родинною сепарацією тощо). Основний напрям соціалізації дітей із дистантних сімей – підготовка їх до виконання соціально-значущих функцій у сім'ї в якості члена сім'ї (соціально-самоосвітня, соціально-самовиховна, соціально-адаптивна, самозбережлива, здоров'язберігаюча) та в ролі майбутніх батьків (соціально-виховна, соціально-освітня, здоров'язберігаюча, соціально-адаптивна).

Вкрай необхідне взаємопоєднання комплексу таких заходів: соціально-педагогічна діагностика, психолого-педагогічна просвіта батьків, корекція педагогічної позиції шкільного вчителя, включення сім'ї у шкільну позакласну роботу, соціально-педагогічна і психологічна підтримка сімей, психолого-педагогічне консультування, соціально-педагогічна профілактика сімейних проблем, тренінг батьківсько-дитячих стосунків, соціально-педагогічна протекція, організація родинного дозвілля.

Таким чином, відновлення втрачених сім'єю функцій виховання дітей із дистантних сімей пов'язано з формуванням у її вихованців готовності до свого соціального самовизначення та виконання соціально-значущих функцій соціалізації в майбутній сім'ї, у державі в якості сім'янина, громадянина і професіонала.

Зміцнення соціалізуючої ролі самої сім'ї може відбуватися тільки через надання їй розгорнутої соціально-педагогічної допомоги, психологічної підтримки та встановлення продуктивних зв'язків із соціумом. Доцільними є реалізація моделі соціально-педагогічного супроводу дистантних сімей, включення важливих сфер соціалізації дитини (шкільного виховання, домашнього виховання, мікросоціального оточення) та напряму її забезпечення (освітній, соціально-психологічний, посередницький).

1. Гордієнко Н., Бобела С. До питання щодо деструктивного впливу трудової міграції на соціальне становлення дітей з дистантних сімей // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці: Технодрук, 2008. – С. 31–35.

*The article analyzes the difficulties and problems of the specific influence of the distant family on the creativity becoming of the pupils. Favorable and unfavorable factors of creativity becoming of children are determined. Possible directions of social psychologically-pedagogical accompaniment of the creativity development of children from distant families are suggested.*

**Key words:** distant family, the gift of creativity, social psychologically-pedagogical accompaniment of children from distant families.

УДК 37.013.75 : 37.03

ББК 74.200.22

*Олена Будник,  
Наталія Семенова*

### РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті визначено сутність понять "креативність", "креативні здібності", "креативне мислення" та шляхи їх розвитку в учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами педагогічних інновацій.*

**Ключові слова:** креативність, креативне мислення, інноваційні педагогічні технології, загальноосвітня школа.

*Актуальність проблеми.* У сучасній психолого-педагогічній науці чільне місце належить питанням розвитку особистості, "творчої самореалізації кожного громадянина України", здатного "оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти", що визначено метою державної політики України [7, с. 6]. Це особливо стосується проблеми формування й розвитку креативної особистості в умовах загальноосвітнього навчального закладу, де творчість слугує передумовою ефективності навчально-пізнавальної та науково-дослідної роботи.

*Стан наукової розробки проблеми.* Проблема креативності належить до найбільш актуальних і перспективніших сфер сучасної психолого-педагогічної науки. Творчість у пізнавальній діяльності людини розглянуто в дослідженнях А. Брушлінського, В. Давидова, Г. Щукіної; сутнісну характеристику педагогічної творчості вивчали О. Бодальов, В. Ільїн, В. Загвязінський, В. Кан-Калик, А. Кравчук, М. Поташник та інші; вікові аспекти розвитку креативності в учнів середньої школи – А. Гарнаєва, М. Пущенко; психологічні особливості формування креативних здібностей у підлітковому віці – С. Гергель.

Значний внесок у дослідженні проблеми креативності здійснили зарубіжні вчені – В. Дружинін, Б. Теплов, В. Шадріков, Я. Пономарьов та інші. Питанням формування творчої особистості вчителя, розвитку його педагогічного мислення та креативності присвятили низку наукових праць такі вітчизняні дослідники, як Г. Васянович, І. Зязюн, Р. Скульський, Н. Кичук, С. Мельничук, С. Сисоєва.

*Мета статті* – визначити сутність креативності та шляхи розвитку креативного мислення в учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами педагогічних інновацій.

*Виклад основного матеріалу.* Сучасний стан дослідження творчості, за І. Воронюк, визначено як "процес зближення двох підходів: процесуального (дослідження фаз, станів, стадій і результатів перетворення предмета творчості) та особистісного (дослідження суб'єкта творчої діяльності: його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів) (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Матюшкін, В. Мерлін, В. Моляко, В. Рибалка, В. Русалов, М. Холодна, В. Юркевич та ін.)" [3, с. 5].

Р. Скульський у своїх наукових працях застерігає від ототожнення понять "діяльність" і "творчість", істотними ознаками творчої діяльності, за якими її можна відрізнити від репродуктивної (нетворчої), вважає новизну та соціальну значущість її результатів. Саме кінцеві результати такої діяльності слугують критеріями виявлення її творчого характеру [9, с. 13].

Результатом творчого розвитку людини є *креативність*. У психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють комплекс інтелектуальних і особистісних характеристик

індивіда, що сприяють самостійній генерації оригінальних ідей і нетрадиційному їх вирішенню.

На думку О. Туріної, *креативність* є сукупністю тих особливостей психіки, які забезпечують істотні перетворення в діяльності особистості, що разом із її провідними мотивами, виявляються у здатності до продуктивної зміни. Дослідниця небезпідставно зазначає, що для креативної особистості характерним є яскрава саморегуляція сприйняття, її спрямованість на вирішення будь-якої проблеми або завдання, високий рівень зосередженості, її тривалість і стійкість, висока чутливість до подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність та унікальність властивостей об'єкта, здатність помічати зв'язки між ознаками, яких формально не існує, здатність сприймати комплексно, помічаючи головне, істотне, уміння звільнитися від фіксованої установки, сприймати самостійно і неупереджено [11].

Зарубіжні вчені, приміром Я. Пономарьов, розглядає творчу обдарованість у зв'язку з проблемою „внутрішнього плану дій” [8, с. 33–35]. О. Яковлева визначає креативність як властивість особистості: креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є виявом цієї індивідуальності. Креативність виявляється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [12]. В. Дружинін глибоко переконаний в тому, що креативність – це властивість, яка актуалізується лише за сприятливих умов середовища і залежить від них, зокрема, від того, що не існує: зразка регламентованої поведінки, позитивного зразка творчої поведінки, умов для наслідування творчої поведінки, соціального підкріплення творчої поведінки [5].

Розвиток креативного мислення школярів ефективно за умови використання активних методів навчання і виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, стимулювання їх до вирішення посильних творчих завдань.

У контексті реалізації компетентнісного підходу до організації освіти широко апробують новітні методи й засоби навчання, що мають метою розвиток творчих здібностей учнів. Л. Буряченко рекомендує використовувати соціально зорієнтовані завдання, спрямовані на набуття особистістю системи знань і вмінь діяти адекватно в різних життєвих ситуаціях, формування соціальної активності [2, с. 32]. Вважаємо, що вони слугують засобом формування в учнів навичок компетентно обирати життєвий шлях, ставити перед собою та вирішувати проблемні ситуації.

Заслужують схвалення програма курсу за вибором з економіки “Початки економіки” для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та відповідне навчально-методичне забезпечення, запропоновані Р. Жадан, Г. Григоренко та О. Варецькою. У “Книзі для читання з економіки” для учнів 1 класу автори наводять двадцять казкових історій, які пов'язані одним сюжетом, відповідно розкривають зміст складних економічних понять через вирішення проблемних ситуацій з використанням української народної творчості, ігор, ілюстрацій. Діти в доступній для них формі мають змогу опанувати поняттями “потреба”, “вибір”, “товар”, “гроші”, “бізнес”, “реклама” тощо, безпосередньо “спілкуючись” із лісовими мешканцями: допомагають родині Зайців вирішити житлову проблему, здійснити правильний економічний вибір ресурсів (трудових, капітальних, природних), організувати поділ праці в процесі підготовки до зими, раціонально продати на ринку вирощені овочі й купити за зароблені гроші необхідний товар у крамниці і под. Даний курс, який побудований на основі методики розвиваючого навчання, вдало апробований у загальноосвітніх школах м. Запоріжжя.

З метою розвитку креативного мислення варто змалку привчати дітей ставити перед собою й розв'язувати посильні економічні завдання, зміст яких необхідно поступово ускладнювати. У школі I ступеня вони, як правило, базуються на знаходженні найпростіших величин. Приміром, задачі, вирішення яких показує, як зменшується запас питної води, зникають рідкісні види рослин і тварин, що можна зробити за одну хвилину, та інші.

Умовно виокремлюємо три групи економічних завдань: задачі з використанням ілюстрацій та демонстрацій; ситуативні; з використанням числових даних.

Першу групу широко використовують у початковій школі, коли в мисленні дітей переважають образні елементи. У їх вирішенні як ілюстративний матеріал слугують художні картини, рисунки, схеми, фотографії тощо. Учителям варто вдатись і до застосування аудіо-візуальних засобів навчання (фільмоскопів, епідіаскопів, діапроекторів та ін.). Чільне місце в процесі такої роботи належить відеофільмам, завдяки яким учні мають нагоду не лише в динаміці спостерігати ті чи ті явища, а й одночасно сприймати звукові елементи – шум вітру, спів птахів, голоси людей. У даній ситуації незамінними є місцеві краєвиди, сучасні будівлі міста (села) тощо. Систематичне вирішення означених задач сприяє поступовому розвитку в дітей конкретно-понятійного мислення, зокрема на уроках математики.

Для сучасного етапу теорії і практики виховання, за А. Бойко, характерні поєднання традиційного й новаторського, пошуки нових наукових теорій, парадигм, підходів та, як наслідок – поява в науці та практиці інноваційних систем і технологій [1, с. 117]. Використання інноваційних педагогічних моделей базується на таких формах організації навчально-пізнавальної діяльності учня, де пріоритетна роль належить його самостійній творчій роботі. Залучаючи його до індивідуального чи групового пошуку, вчитель ставить перед ним завдання виділити ту чи іншу проблему, з'ясувати труднощі, можливі в процесі її розв'язання, у результаті чого із кількох можливих варіантів вирішення визначають оптимальний. У процесі такої діяльності відбувається збагачення вихованця новим самостійно сконструйованим досвідом.

Оновлення змісту виховання засобами “інноваційного навчання” ґрунтується не стільки на впровадженні в педагогічну практику істотно нових у часі ідей, скільки на їх переорієнтації у цілях та характері діяльності між вихователем і вихованцями. Виходячи з того, що базова модель навчання як систематичного дослідження передбачає теоретико-пізнавальну, дослідницьку діяльність учнів, метою якої є вирішення поставленої проблеми в межах їхньої компетенції, то значну увагу варто приділити формуванню низки практичних умінь, зокрема, самостійно (чи з допомогою вчителя) виділяти актуальні соціально-економічні проблеми сучасності.

Приміром, на уроці економічної географії педагог уводить дітей у таку ситуацію: ринкова система діє як неупереджений та знеособлений механізм, розподіл доходів веде до соціально-економічної нерівності громадян. Великі доходи отримують, по-перше, ті, чия праця є висококваліфікованою; по-друге, власники значного капіталу, землі, що зароблено власною працею або отримано в спадок. Частина громадян, котра здобула “непрестижну освіту”, зазвичай отримує скромні доходи. Ще біднішими є ті, хто не може вчитись або працювати взагалі. Чи підтримуєте позицію рівності можливостей кожної особи, але не до результатів досягнення нею і розподілу матеріальних благ? Чи потрібна, на вашу думку, політика уряду щодо запобігання соціальної та економічної нерівності? Якщо так, то якою ви собі її уявляєте? За допомогою яких заходів держава має забезпечувати перерозподіл доходів на користь соціально незахищених верств населення, гарантувати доступність освіти та медичної допомоги тощо?

Отже першим і найважливішим етапом організації дослідницького навчання є постановка перед учнівською молоддю певної проблеми, яка носила б не лише особистісний, а й суспільний характер. Далі груповим методом школярі працюють над збиранням даних, що підтверджують фактичні відомості, висувають власні гіпотези та шукають різні варіанти розв'язання означеної проблеми в суб'єктивному розумінні й після критичного осмислення можливих позитивних і негативних наслідків здійснюють спільний вибір оптимального варіанту її вирішення. У контексті дослідження кожна група висуває та обґрунтовує власний проект можливого розв'язання питання, а їхня критика з боку опонентів не допускається.

У процесі такої роботи важливо сформуванню в учнів уміння оперувати економічними категоріями, критично оцінювати ситуацію, що склалась у державі в цілому, а також аналізувати конкретні життєві реалії сьогодення з погляду підприємництва та бізнесу. Тому заслуговують всякого схвалення активні методи організації навчально-пізнавальної

діяльності, зокрема, запропонована зарубіжними педагогами навчальна модель групового вирішення проблем на основі метафоричного мислення – “Синектика” [6, с. 82–84].

Поруч із дослідницькими моделями навчання в процесі розвитку креативних здібностей школярів чільне місце належить “ігровим” педагогічним технологіям. Серед них – моделювання конкретних ситуацій (імітаційне чи соціально-рольове), дидактична гра з елементами дискусії, ігри-вправи, ігри-ілюстрації, ігри з моделюванням соціально-історичних умов або політичних чи економічних проблем країни тощо [Там само, с. 90–122].

Цікавою ігровою формою є *моделювання конкретних ситуацій*, що відображають реальні картини об’єктивної дійсності: учитель наводить учням випадок (із кінофільму, власного досвіду, життя учасників гри тощо), який би відображав екстремальні ситуації (наприклад, що зробили б, коли опинились би у глухому степу наодинці з тривалою грозою; на безлюдному острові і под.). Для цього пропонують набір матеріалів, з яких потрібно сконструювати модель засобу захисту від води, спеки; макети дерев’яних споруд і т. п. (кожна група захищає власний проект і демонструє його позитивні й негативні сторони). Суть гри зводиться до формування вмінь раціонально і за призначенням використовувати наявні матеріали в процесі самостійної роботи шляхом залучення школярів до різнопрофільної конструктивної діяльності.

У змісті мовно-літературної освіти моделюють різного роду творчі навчальні проекти з різним цілепокладанням (опанування навичками роботи з додатковою літературою, уміннями аргументувати власну думку, аналізувати художній твір, здійснювати тематичні виписки тощо). Так, на уроках літератури в процесі роботи над змістом п’єси І. Карпенка-Карого “Хазяїн” виступають наступні форми роботи: скласти словесний портрет сучасника Пузиря; аргументувати тезу про те, що єство мільйонера, рух “хазяйського Колеса” стають яснішими завдяки поведінці його помічників; написати міні-твір на тему “Економічні якості Пузиря: етнічний вимір” та інші.

У сучасній педагогічній науці та практиці набуває поширення проектна навчальна діяльність, що здійснюється комп’ютерними засобами, засобами телебачення, кіно тощо. Під електронним проектом розуміють новітню форму навчально-пізнавальної діяльності учня і педагога з використанням інформаційно-комунікативних засобів. Робота над таким проектом передбачає індивідуальну чи групову співпрацю упродовж визначеного терміну на основі інтеграції знань з різних предметів – мови, історії, мистецтва, культури тощо.

В інформаційному просторі створена значна кількість проектів із залученням учнів і педагогів різних країн світу задля обміну інформацією, розвитку комунікативної культури, налагодження соціальних контактів, розвитку полікультурного мислення, відчуття значущості власної думки у глобальному світі, що слугують передумовами їх розвитку, адже вони через свою замкненість в собі й небажання йти на контакт значно легше можуть спілкуватись через Інтернет. Електронні навчальні проекти мають метою інтелектуальний розвиток учнів, формування в них креативного мислення, вміння налагоджувати контакти з представниками інших країн і народів за підтримки органів освіти та світових міжнародних організацій.

*Висновки.* Креативність – це природна властивість особистості, найвища форма її активності, яка втілюється в результатах творчої діяльності. Завдяки креативності людина виражає свій потенціал, розкриває та змінює внутрішній світ, тобто вдосконалює свою особистість.

Ефективним засобом розвитку креативного мислення учнів у загальноосвітньому навчальному закладі слугують інноваційні педагогічні технології. Зокрема, розв’язування задач відповідного змісту, складання яких ґрунтується на ретельному врахуванні специфічних особливостей означеного феномена та етнонаціональних традицій краю. Креативність школярів виражається через емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань, ураховуючи суб’єктивні чинники, а також відповідні способи діяльності, уміння орієнтуватися в умовах ринку, самостійно приймати правильне рішення, готовність до підприємництва й бізнесу.

1. Бойко А. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Академія педагогічних наук України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 4–9.

2. Буряченко Л. Соціально-орієнтовані завдання як засіб розвинення творчих здібностей особистості з урахуванням розвитку ключових компетентностей школярів / Л. Буряченко // Педагогічна скарбниця Донеччини. – № 2 (20). – 2004. – С. 32–42.

3. Воронюк І. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. Воронюк. – К., 2003. – 20 с.

4. Гарнаєва А., Пущенко М. Креативність як показник творчого потенціалу учнів середньої школи / А. Гарнаєва, М. Пущенко // Електронний варіант: [http://www.rusnauka.com/18\\_EN\\_2009/Psihologia/45285.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Psihologia/45285.doc.htm).

5. Дружинин В. Психология общих способностей / В. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

6. Кларин М. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М. Кларин. – М., Рига: Пед. центр “Эксперимент”, 1998. – 176 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.

8. Пономарев Я. Психология творчества / Я. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

9. Скульський Р. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія / Р. Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

10. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий / Б. Теплов. – М., 1961. – 536 с.

11. Туріна О. Музичне мистецтво як унікальний фактор формування творчих здібностей креативної особистості / О. Туріна // Електронний ресурс: Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference>.

12. Яковлева Е. Эмоциональные механизмы творческого потенциала // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 35–44.

*The article gives the analysis of contents of the notions “creative”, “creative abilities” and “creative thinking”. It is offered the ways of their formation and development in of pupils in general school by means of pedagogical innovation.*

**Key words:** *creativity, creative thinking, innovative educational technology, general school.*

**УДК 37.013.75 : 376.54**

**ББК 74.202.1**

**Ірина Дорошенко**

## **МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ – ОДИН З ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА**

*У статті висвітлюється значення і роль методу проектів як освітньої технології, його ефективність для створення комплексу умов розвитку творчого потенціалу та креативної обдарованості особистості школяра в системі сучасних педагогічних технологій.*

**Ключові слова:** *метод проектів, проектна технологія, проект, креативність, творча обдарованість.*

*Постановка проблеми.* Одним із показників успішності реформування системи освіти в Україні є формування творчої особистості школяра, яке покладене на вчителя. З огляду на це сучасний педагог повинен мати такі важливі риси, як творче мислення, креативність, здатність до розв’язання проблем, інформаційно-технічну та проектно-технологічну компетентність, здатність самонавчатися. Забезпечити такі якості вчителя можуть освітні технології, в основі яких лежить метод творчих проектів. На сьогодні метод проектів – це чи

не найпопулярніша інновація, яка приносить стабільно високі результати розвитку креативної обдарованості особистості школяра на різних рівнях освітньої системи України.

Розроблений наприкінці XIX ст. і широко використовуваний у XX сторіччі за рубежом, цей метод на новому етапі розвитку українського суспільства, зокрема сфери освіти, набуває популярності, модифікується, пристосовується до умов функціонування нашої школи, узгоджується з цілями та завданнями педагогічної галузі. Вміння ним користуватися – показник високої фахової культури педагога, його креативності, прагнення до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Враховуючи зазначене, метою статті є висвітлення ролі методу проектів як освітньої технології, одного з ефективних шляхів розвитку креативної обдарованості особистості школяра.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз літератури дає підстави говорити, що питанню впровадження та реалізації проектної технології у навчальний процес загальноосвітніх шкіл присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених таких як Л. Волгіна, І. Болеслав [1], Д. Кендау, Дж. Догерті, Дж. Йост, П. Куні [3] та інші. Аналіз методичної літератури (Н. Морзе [7], В. Шарко [9]) дає підстави говорити, що метод проектів швидко поширився і набув великої популярності завдяки раціональному поєднанню набутих теоретичних знань і можливості їх практичного застосування для розв'язання конкретних проблем розвитку креативної обдарованості особистості учня.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних умінь та навичок школярів, уміння самостійно орієнтуватися в освітньому просторі, розвиток креативного та критичного мислення.

Основою проектної технології є проект. У методичній літературі проект розглядається як багатогранний об'єкт дослідження. Можна сказати, що це метод навчання, зміст навчання [8], форма організації навчального процесу, а також філософія освіти [5].

У педагогічній літературі наводяться різні класифікації проектів, але повна класифікація представлена у роботі В. Савченка та О. Горобець [2]. Для мене є цікавими міжпредметні проекти. Перевагою таких проектів є те, що учні мають змогу продемонструвати набуті теоретичні знання з різних дисциплін (фізика, хімія, біологія, географія, математика, інформатика) при дослідженні певної проблеми та проявити свої здібності в повній мірі.

Робота над проектом передбачає постановку певної проблеми і її розв'язання, при цьому необхідне чітке планування дій, розподіл обов'язків (якщо учні працюють у групах), тобто наявність завдань для кожного учасника. Сутність проекту І. Сергєєв [8] визначає як "п'ять П": Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація.

*Матеріали і результати досліджень.* Метод проектів – це освітня технологія, яка націлена на придбання та реалізацію учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних вмінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Метод проектів припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Результат виконання проектів повинен бути, що називається, «відчутним» і дає широкий простір для розвитку креативної обдарованості особистості учня.

Мета проектної роботи полягає в можливості кожної дитини проявити себе якнайкраще: продемонструвати свої творчі здібності, використовуючи при цьому набуті знання й навички з теми, що вивчається; поділитися життєвим досвідом; розкрити в собі й своїх друзях нові таланти; позбутися багатьох комплексів; мати на все свій власний погляд і не боятися його відстояти; нестандартно розв'язувати стандартні завдань. навчитися слухати думки інших і поважати їх. Проектна діяльність відкриває в учнях лідерів, які уміють організувати роботу в своїх групах та які вміють доводити свою точку зору.

Я працюю вчителем інформатики 14-й рік і практично з перших кроків почала впроваджувати метод проектів на своїх уроках. Позитивні результати з'явилися дуже швидко внаслідок спільної підготовки та виконання проектів з учнями. Багато моїх колег під

«проектом» розуміють лише написання реферату або залучення дітей до участі в позакласній роботі, представленій частіше після уроків і в кінці чверті. Але це не зовсім так, вірніше, зовсім не так! Актуальність методу проектів полягає в тому, що проектна робота – це найвдаліший метод розвитку саме креативності учнів, найбагатша форма залучення учнів до дослідницької, пошукової роботи, чудова можливість спонукати дітей до експерименту, знаходження нових шляхів рішення тих чи інших проблем, справжній відпочинок від рутини на уроках.

Використовуючи проектні технології в своїй роботі, хочу відзначити, що ефективність методу проектів щодо розвитку творчої активності, креативності обдарованих дітей, вбачаю в наступному: по-перше – метод проектів видається мені оптимальним, він дозволяє ефективно реалізувати завдання розвитку креативної обдарованості особистості школярів і при цьому є "енергозберігаючим" для учасників навчально-виховного процесу (учням та вчителю працювати цікаво, тому переважає мотивація безпосередня, увага і пам'ять – мимовільні; батьки бачать реальні результати навчання дітей і отримують задоволення від освітніх послуг); по-друге – обдаровані, талановиті діти потребують особливих моделей взаємодії з оточуючим світом, в яких би було враховано саме ті особливості пізнавальних потреб, мислення, які має людина.

У цілому процес навчання за проектною системою потребує продуманої організації. Має смисл все – і емоції дітей, коли вони працюють над проектами, і переживання, і те якого роду запитання вони задають... Все це – прояви творчої активності, розвитку креативності школярів. Тому на уроках варто стимулювати в першу чергу запитання дітей, відповіді на запитання вчителя займають вторинну позицію. Потрібно помічати «розумні помилки», по можливості їх оцінити – саме вони часто є показником прояву творчості, просто відповідними засобами розв'язання навчальної задачі учень може ще не володіти.

Крім того, типологія проектів (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-зорієнтовані) дозволяє дітям вибрати собі найбільш комфортний характер діяльності. Є діти, яких ми називаємо «я сам». Їм цікаво все робити самим від початку й до кінця, тому для них найкращим варіантом стають індивідуальні проекти. Інші віддають перевагу роботі у групах. Хотілося б звернути увагу на те, що проектні технології навчання відтворюють процеси дослідницької діяльності, оскільки містять цикл і мають на меті процеси руху від незнання до знання (на відміну від традиційних лінійних технологій навчання) (рис.1).



Рис.1 Етапи роботи над проектом

Перед роботою над проектом потрібно оголосити загальні Критерії оцінювання проектів: актуальність, цілісність, реалістичність, результативність, раціональність, оригінальність ідеї, якість представлення. Під час проектної діяльності учень не тільки має засвоїти необхідні знання й уміння, а й навчитися шукати і знаходити об'єкти їх практичного застосування. Саме таке навчання підносить інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює її активність, творчість, креативність, гідність і самосвідомість.

Проекти сприяють креативної обдарованості особистості кожної дитини, активно заохочують її критично мислити і працювати у напрямку формування власного світобачення.

До проектної діяльності я залучаю абсолютно всіх учнів, не зважаючи на їх рівень знань чи вік. Бо тут найголовнішим є сам процес роботи, а не її результат.

Проекти, які розвивають креативну обдарованість особистості учня, можуть бути представлені як підсумкова творча робота з інформатики у вигляді:

- журналу, публікації, газети чи книжки – при вивченні теми “Текстовий редактор”;
- портфоліо, презентації – при вивченні теми “Комп’ютерні презентації”;
- веб-сторінки – при вивченні теми “web-програмування”;
- графічного проекту – при вивченні теми “Графічний редактор”;
- електронного бухгалтерського звіту – при вивченні теми “Електронні таблиці”;
- програми для роботи бібліотеки, обліку вчителів чи учнів – при вивченні теми “Бази даних”;
- відеофільму, кліпу, відеоролику – при вивченні теми “Робота з мультимедіа”.

Впровадивши проектну роботу в процес навчання, стає можливим познайомити дітей ближче не тільки з інформатикою, але й з будь-якою галуззю, предметом, вибраною темою проекту. Я стараюсь знайти і підібрати теми проектів, які є актуальними для учнів і відповідають періоду часу, порою року (“Як зустрічають Новий Рік у світі”, “Різдво”, “День святого Валентина”, “Гороскоп”, “Великдень”, “Як вибрати професію”, “База даних учнів класу” та ін.).

Практичне значення методу проектів полягає в тому, що значно підвищуються можливості школярів у вивченні предмету (інформатики). Щоб зрозуміти «як це зроблено», учень готовий опрацювати не тільки ігровий матеріал, але й значно складніші та серйозніші розділи теорії. Інформатика відкриває для дитини перспективи для самонавчання в напрямку, що її цікавить. Переваги методу проектів полягають у тому, що його використання допомагає зняти психологічні бар’єри у взаємодії учнів з комп’ютером, розвиває потребу в творчій, креативній діяльності, створює умови для самовираження школяра, підсилює мотивацію до навчання. Проте метод проектів не принесе очікуваних результатів, якщо буде існувати сам по собі, не матиме пролонгації на наступних уроках, темах, існуватиме окремо від іншого, традиційного освітнього процесу. Досягнення учнів не обмежується проектними роботами, але, в певній мірі, є їх логічним продовженням і результатом. Насамперед, це участь в Всеукраїнських олімпіадах, міжнародних, обласних та міських змаганнях та конкурсах – все це форми індивідуальної творчо-пізнавальної роботи з обдарованими дітьми.

Роль вчителя у роботі над проектом визначальна, але тільки на першому етапі. Вчитель виступає як організатор, старший, більш досвідчений товариш, що знає і розуміє потреби, інтереси та можливості кожної дитини. Я – це поштовх, що надихає учнів на творчий лад: знайомлю їх з подібними, раніше виконаними роботами, згадую найдрібніші деталі з попередніх проектів, чітко ставлю мету, наголошую на індивідуальності кожної роботи, прошу дітей мислити креативно. І головне – ніяких, обмежуючих творчий запал і креативний потенціал дітей, правил!

Беручи все вище сказане до уваги, вчитель повинні і себе запитати, чи варто було займатися даним проектом і чи спробую я це ще раз. Особисто у мене ніколи не виникало жодного сумніву і мої учні завжди отримували велике задоволення від процесу та результатів роботи. Дуже важливим є позитивне ставлення до кожної дитини, заохочування, вдячність за вчасно й вдало виконану роботу, що неодмінно надихне учнів на творчі злети, креативні, свіжі й неординарні ідеї.

*Висновки.* Метод проектів допомагає школярам розвивати креативну обдарованість особистості, набувати ключових компетентностей, без яких їм не обійтись в житті, незалежно від обраної у майбутньому професії. В результаті, учень відчуває себе впевненим на ринку праці, вмє адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, є психологічно стійким, розвиває здатність до самоореалізації та формування творчої особистості. Використання методу проектів дає можливість учневі розвиватися як творчій особистості, здатної до практичної роботи і до активної пізнавальної діяльності. В учнів формуються навички пізнавальної і дослідницької діяльності, розвивається критичне мислення та навички

грамотно працювати з інформацією Я, як вчитель, стараюсь допомогти учням в цьому використовуючи метод проектів як освітню технологію.

1. Волгіна А. Метод проектів як освітня технологія / Л. Волгіна, І. Болеслав // Завуч. – 2007. – № 4. – С. 2 – 12.
2. Горобець О. Застосування на уроках фізики методу проектів для формування в учнів професійно орієнтованих компетенцій / О. Горобець, В. Савченко // Вісник Чернігівського ДПУ. – 2009. – Вип. 65. – С. 40–44.
3. Кендау Д., Догерті Дж., Йост Дж., Куні П. Intel Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група ВНУ, 2004. – 416 с.
4. Інформатика. Навчальна програма для учнів 10-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту // [електронний ресурс]. – <http://www.mon.gov.ua/>
5. Косогова О. Метод проектів: [посібник] / О. Косогова. – Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2008. – 114 с.
6. Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-97 від 07.03.01// [електронний ресурс]. – [http://www.mon.gov.ua/laws/list\\_1\\_9\\_97\\_01.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_97_01.doc)
7. Морзе Н. Метод проектів та підготовка вчителів до його використання / Н. Морзе // Критичне мислення: Зб. наукових праць. – Харків. – 2002. – С. 72–79.
8. Сергеев И. Как организовать проектную деятельность учащихся: [практическое пособие для работников образовательных учреждений] / И. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2004. – 250 с.
9. Шарко В. Навчальна практика з фізики: [Навчально-методичний посібник для вчителів і студентів] / В. Шарко. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 224 с.
10. Перспективні освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. Г. Сазоненко. – К., 2000.
11. Романовська М. Метод проектів у навчальному процесі: Методичний посібник. – Х., 2007. – 160 с.

*The article deals with the importance and role of method projects as the educational technology, its effectiveness for the creation of complex conditions for development of the creative talent of a schoolchild in the system of modern teaching technologies.*

**Key words :** *method of projects, project technology, project, creativity, creative talent.*

**УДК 37.01 : 372.4**

**ББК 74.200.411.1**

**Оксана Лоюк**

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розглядаються проблеми розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку. Визначається особлива роль вчителя в створенні психолого-педагогічних умов для творчої, продуктивної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час.*

**Ключові слова:** *творче мислення, молодший шкільний вік, сучасна школа, початкова освіта.*

*Постановка і обґрунтування актуальності проблеми.* Сучасний соціум характеризується динамізмом, інтелектуалізацією праці, демократизацією суспільства, швидкою зміною інформаційних технологій. Відбувається трансформація економіки, звичних суспільних стереотипів. За таких умов виникає необхідність формування особистості юного громадянина як творчої, креативної, здатної до гнучкої адаптації в різних життєвих ситуаціях.

Тож актуальною проблемою в навчально-виховному процесі сучасної школи є розвиток творчого мислення учнів початкової школи. Молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого формування навчальної діяльності, яка є провідною в цьому віці. Тому

доцільно в цей віковий період розвивати творчі здібності, формувати вміння спостерігати, аналізувати явища, порівнювати властивості предметів, робити висновки.

*Аналіз досліджень з проблеми.* Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури свідчить, що проблема розвитку творчого мислення особистості стала об'єктом досліджень з другої половини ХХ століття та активно розробляється в дидактиці за сучасних умов.

Психолого-педагогічні дослідження (Г. Альтшуллер, Ш. Амонашвілі, В. Біблер, Е. Боно, П. Гальперін, Є. Ільїн, О. Матюшкін, М. Миревич, Дж. Ніренберг, Я. Пономарьов) засвідчують, що творче мислення людини є важливим засобом розв'язання багатьох життєвих ситуацій. Вчені визначили предмет і методи психології творчості, здійснили загальний аналіз психологічних закономірностей творчого мислення особистості.

Низка дослідників (І. Волков, О. Гін, Ю. Кулюткін, О. Митник, В. Моляко, А. Рахімов, А. Симоновський, Г. Сухобська) розкривають психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення дітей різного віку. Науковцями розроблено ефективні методики активізації мисленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки українськими дидактами досліджуються різноманітні аспекти проблеми розвитку творчого мислення та творчого потенціалу молодших школярів, а саме: формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. Сухомлинського (Г. Бондаренко); психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів (І. Воронюк); методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності (В. Григор'єва); особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку (В. Іванова); підвищення ефективності творчого потенціалу молодшого школяра (М. Шопіна). Вчені наголошують на тому, що саме в молодшому шкільному віці за допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва закладається фундамент у формуванні творчої особистості, здатної продукувати цікаві ідеї, виявляти творчу активність, ініціативність, оригінальність у різнобічній діяльності.

*Метою* статті є висвітлення проблеми розвитку творчого мислення учнів у навчально-виховному процесі початкової школи.

*Виклад основного матеріалу статті.* Життєвий досвід доводить, що в складних умовах та ситуаціях орієнтується і знаходить гнучке рішення творча, креативна людина, здатна до оригінальних задумів, генерування нових ідей. “Державі потрібні не відмінні виконавці, а інтелектуально розвинені, творчо обдаровані особистості” [2, с. 4].

Професор М. Чепига у своїй праці “Плекаймо інтелектуальну еліту” зазначає: “Здатність продукувати думки та ідеї – це ознака інтелекту. Людей, які продукують ідеї, називають інтелектуалами” [14, с. 7].

Зауважимо, що проблем розвитку творчого начала учнів молодшого шкільного віку досліджуються досить давно, однак багато проблем залишається невирішеними. Найважливіша роль у розвитку творчої особистості дитини належить школі. Вона має навчити кожну дитину самостійно та креативно мислити, гнучко адаптуватися до умов життя, що швидко змінюються.

На жаль, у сучасній школі значна частина навчального часу відводиться репродуктивним завданням, також відтворювальний характер має велика кількість вправ у підручниках. Говорячи про розвиток творчого мислення, ми не можемо обійти стороною творчі здібності дитини. Педагоги, працюючи над розвитком творчих можливостей дітей, багато зусиль докладають для розвитку спеціальних творчих здібностей у певній галузі (музичній, літературній тощо). А загальні творчі властивості дитини (здатність генерувати ідеї, гнучкість розуму, застосування знань й умінь у новій ситуації) залишаються поза увагою вчителів [15, с. 4].

О. Кульчицька справедливо зауважує, що шкільне навчання ґрунтується переважно на активізації лівої півкулі головного мозку, яка обробляє інформацію логічно, лінійно. В той

час, як правій півкулі, функцією якої є сприймання структур, зв'язків, почуття прекрасного, належить другорядна роль у процесі мислення людини [5, с. 13].

Такий дисбаланс природних можливостей людини призводить до дисгармонії установок людини в діяльності. “Криза мислення полягає в неекологічній експлуатації однієї з частин цілого людського органа – мозку, в той час як інші симетричні органи людини працюють гармонійно,” – наголошує Т. Хребто, заступник голови Харківського регіонального Центру гуманної педагогіки [13, 82].

Науковець С. Терепищій так говорить про стан сучасної освіти: “...величезний виклик майбутнього – це запит на креативність, інноваційність. Про це багато говорять, але реальна освіта залишається освітою знань і фабрикою кліше” [12, с. 5].

Навчальний процес у сучасній школі ґрунтується на засвоєнні стандартної інформації, оволодінні значною сукупністю знань, де самі знання розглядаються як кінцевий підсумок успішного навчання.

На думку багатьох дослідників, перешкодою творчому мисленню є не широкий обсяг знань, а невміння ними користуватися. “Сковувати творче мислення можуть лише знання, завчені як догми або як єдино можливі варіанти розв'язання технічної задачі” [8, с. 15].

Цінною в контексті нашого дослідження є думка талановитого педагога-новатора В. Сухомлинського про те, що знання не повинні накопичуватися як мертвий багаж з установкою на те, що, можливо, колись стануть у пригоді. Формальні, неосмислені знання не тільки не приносять користі, а й затримують інтелектуальний, психічний розвиток школярів, стають перешкодою в засвоєнні нових знань. Вчений справедливо зауважує, що “...про справжні знання можна говорити лише тоді, коли вони стають фактором духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтереси і прагнення” [11, с. 367].

Вченими доведено, що дитина у віці від 6 до 10 років по своїй природі є дослідником, який прагне осмислити світ, образ самого себе й свого місця у світі. Вона поступово приходить до висновку, що немає необхідності щоразу починати своє дослідження спочатку, а можна скористатися уже відомими знаннями, як власними, так і досягненнями попередніх поколінь [4]. Дослідник дитячої творчості С. Максимова стверджує, що в учнів початкової школи спостерігається зниження пошукової активності, їхня активність спрямована на самостійне знаходження невідомого” [7, с. 83].

Відтак, молодший шкільний вік є сензитивним періодом по відношенню до розвитку здібності дітей визначати невідоме і активно його досліджувати. А вміння визначати невідоме (виникнення запитання), перетворювати невідоме й у відоме говорить про те, що дитина починає творчо мислити. Тому важливою умовою для розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку є створення педагогом проблемної ситуації, в якій дитина оволодіває довільною постановкою запитання, спрямованого на всебічне обстеження даної ситуації. До того ж, в цей віковий період відбувається перехід від пізнавальних запитань, спрямованих дорослому, до пошукових, спрямованих до самого себе. Н. Сумакова зазначає: “Вже в 15-20 відсотків дітей 8-9 років спостерігаються не просто спроби самостійно дати відповідь на запитання, яке виникло, а розгорнутий пошук відповіді на сформульоване самою дитиною запитання — проблему, який здійснюється в формі внутрішнього діалогу” [9, с. 22]. А внутрішній діалог є продуктивною формою мисленнєвого процесу.

Для того щоб дитина стала активним дослідником, потрібно побудувати діалог вчителя і учня таким чином, щоб спонукати останнього ставити запитання, стимулювати його пізнавальну активність. А орієнтація молодшого школяра на пошук відповіді, а не на постановку питання, використання вчителем на уроках завдань, адресованих пам'яті, а не мисленню, призводить до кризи в розвитку запитань у дітей. Аналіз запитань, які задаються на уроках вчителями початкової школи показує, що лише 10 % цих запитань містять в собі елементи невідомості і протиріччя, спрямовані на розвиток думки дитини. “Таке співвідношення запитань на уроці — тих, що стимулюють мисленнєву активність (10 %) і перевірних (80%) – може самим несприятливим чином відбиватися на виникненні запитань у дітей” [9, с. 21].

Дослідженню проблемної ситуації за допомогою запитань дитина навчається в процесі спілкування з дорослим, під його керівництвом як на уроках так і в позакласний час. На особливу увагу з цього приводу заслуговує думка відомого сучасного дослідника творчого мислення учнів А.З. Рахімова: “мислення учнів не може функціонувати як саморегулююча система і пізнавальна цінність, діти постійно потребують зовнішньої корекції та підтримки. Мисленнєва діяльність характеризується як нецілеспрямована, неупорядкована” [10, с. 59].

Досвід прогресивної педагогіки свідчить, що творче начало дитини успішніше розвивається в процесі самостійної, правильно організованої діяльності і майстерного педагогічного керівництва. Тому перед сучасним вчителем стоїть завдання організувати навчально-виховний процес в школі таким чином, щоб навчити учнів самостійно мислити, створювати мотиви для діяльності, ставити перед собою цілі, пропонувати способи виконання роботи, здійснювати контроль-оціночні дії власним досягненням.

Освітнє середовище має забезпечувати можливість кожній дитині розвивати природні нахили та обдарування. Лише педагог який сам має високий рівень розвитку творчих здібностей, може створити найоптимальніші умови для розвитку творчого мислення, уяви, фантазії учнів.

Для дітей молодшого шкільного віку навчально-виховний процес має бути максимально цікавим, пізнавальним, насиченим позитивними емоціями, почуттями подиву, захоплення, радості від інтелектуальної праці. Важливо облаштувати довкілля школярів таким чином, щоб воно сприяло появі нових ідей та думок. Діти повинні виховуватися в атмосфері довіри, співпереживання, співпраці, в атмосфері в якій вони почувалися б достатньо впевненими в своїх силах та розумових здібностях, могли б висловити свою думку. Головна роль в створенні позитивного мікроклімату в класі належить учителю, який проявляє доброзичливе ставлення до учнів, підтримує їх спроби проявити творчу активність, дає своєчасно, позитивну оцінку продуктивній діяльності школярів, ставиться до них, як до повноцінних партнерів, зводить до мінімуму страх зробити помилку, не порівнює успіхи дітей.

Весь навчальний процес має здійснюватися на високому рівні складності. Ефективними формами, методами, прийомами розвитку творчого мислення молодших школярів є:

- удосконалення змісту навчання;
- вільний вибір навчальних завдань, способу діяльності;
- створення тимчасових творчих груп;
- колективні творчі справи;
- дискусії, проблемні діалоги;
- методи мозкового штурму, емпатії, синектики, багатомірних матриць, “відкритих запитань”;
- виховні заходи, гуртки, тощо.

Також важливою умовою формування творчого потенціалу учнів є вивіреним баланс у використанні завдань, спрямованих на розвиток різних видів мислення, які активно розвиваються в молодшому шкільному віці: наочно-дійове, наочно-образне, образно-просторове, образно-символічне й словесно-логічне.

Дієвим засобом розвитку творчого мислення молодших школярів є просвітницька робота педагога з батьками учнів з означеного питання. Адже загальновідомо, що саме сім'я є незамінним соціальним інститутом розвитку особистості. Школа, в свою чергу, покликана сприяти виробленню умінь та навичок сімейного виховання, долати педагогічну та психологічну неграмотність значної частини батьків. Їх увазі варто пропонувати методичні рекомендації щодо розвитку творчого мислення дітей, також потрібно застерегти від неправильних незворотних за своїми наслідками дій, які стримують мисленнєві процеси у дітей.

Відомий психолог дослідник дитячого мислення О. Лук вказує на найбільш потужні гальма розвитку творчого мислення дітей в сім'ї:

- негативне ставлення до дій дітей щодо дослідження ними властивостей предметів, якщо ці дії призводять до псування цих речей;
- боротьба з дитячими фантазіями;
- намагання дорослих різко відділити “роботу” від “гри”;
- дратування батьків, коли діти задають багато запитань;
- використання в якості покарання або вимоги інтелектуальну діяльність [6, 92-94].

“Свобода і творчість створюють вищу організацію життя, а не свавілля і насилля”, – стверджує професор Ш. Амонашвілі. [1, 32] Він вважає, що життя буде змінюватися не міцними знаннями людей, а їх вмінням творити прекрасне і прямувати до прекрасного. “Людина так створена: творчість є її природа. Думка дається їй тільки для того, щоб вона творила. Тільки через творчість вона пізнає і удосконалює себе, стає будівничим безмежного Всесвіту.” [1, с. 27] Тому вчителі кожного свого учня повинні надихати на творчість, на “мандрівку” в майбутнє, щоб вони могли будувати теперішнє, щоб кожен, хто прийшов в цей світ, встиг проявити повноту свого божого дару [1, с. 7,10].

*Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.* Аналіз публікацій відомих педагогів, психологів з проблеми розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку дозволяє зробити висновок, що навчання в сучасній школі носить більше репродуктивний, характер, що, в свою чергу, стримує гармонійний творчий розвиток особистості.

Важливу роль у розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку відіграють позитивні емоції, почуття допитливості, подиву. Розвиткові творчих можливостей учнів сприятимуть такі психолого-педагогічні умови: демократичний стиль спілкування вчителя з учнями, створення здорового морально-психологічного клімату в учнівському колективі, позитивна оцінка творчої діяльності учнів, забезпечення матеріально-технічної бази для організації навчально-виховного процесу.

1. Амонашвили Ш. Учитель. вдохнови меня на творчество! [Ш. Амонашвили; Всеукраинская ассоциация Гуманной Педагогики; Центр Гуманной Педагогики, Артемовск]. – Донецк: Изд-во „Ноулидж”, 2011. – 52 с.
2. Антощак О. Розуміння → розум → творчість / О. Антощак, І. Ганжала, Н. Ніколаєнко. – К.: Вид. дім „Шкіл. світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
3. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Кременя. – К., 2009
4. Коротяєв Б. Педагогічна філософія: колективна монографія / Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. –340 с.
5. Кульчицька О. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці // Обдарована дитина. – 2000. –№ 1.– С. 10-14.
6. Лук О. Учити мыслить. – М.: Знание, 1975. – 96 с.
7. Максимова С. Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.
8. Настасьєв Г., Пашенко Д. Невичерпне джерело : В.О. Сухомлинський про дитячу технічну творчість. – К.: Знання, 1988. – 48 с.
9. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. Матюшкина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
10. Рахимов А. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учебное пособие по спецкурсу. – Уфа, 1988. – 168 с.
11. Сухомлинський В. Вибрані твори : В 5 т. / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 638 с.
12. Терепищій С. Сучасна освіта – це інноваційність // Освіта України. –2011. – № 8. – 28 січня. – С. 5

13. Хребто Т. Я учусь у тебе, ребенок... // Педагогический вестник „Три ключа”. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2009. – С. 82.

14. Чепига М. Плекаймо інтелектуальну еліту. Навчальний посібник – Л.: Тріада плюс, 2007. – 536 с.

15. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. – 112 с.

*The article deals with the problem of development of creative thinking in pupils of primary school. A special role of a teacher is presented in order to create psychological and educational conditions for creative activity of pupils at classes and after their studies.*

**Key words:** *creative thinking, primary school age, modern school, primary school.*

УДК 373.545 : 376.54

ББК 74.262.23

Ірина Лучків

Іванна Бродин

### РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

*У статті розкривається методична система формування творчої особистості школярів, яка включає: цілі, зміст, методи і прийоми, організаційні форми і засоби навчання.*

**Ключові слова:** *обдаровані діти, творчі завдання, пізнавальний інтерес.*

**Актуальність.** Формування творчої обдарованості є одним з головних завдань школи на сучасному етапі її розвитку. Творча обдарованість особистості є запорукою інтенсивного економічного розвитку країни, її національного престижу. Це зв'язано з рівнем загальної освіти, уваги до розвитку творчих здібностей особистості. Школа повинна сприяти не лише одержанню знань з основ наук, але й розвивати у школярів творче евристичне мислення. Проте практика свідчить, що випускникам наших шкіл бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості.

Інтелектуальний і творчий потенціал України залежить від того, чи зможе педагогічна наука розробити технологію виявлення й подальшого розвитку творчих здібностей учнів різних вікових категорій. Тому розробка методів і форм організації навчально-виховного процесу з фізики, спрямованого на виявлення і формування творчої особистості, є актуальною проблемою.

**Мета:** розкрити шляхи формування творчої обдарованості учня в процесі навчання фізики.

Школа покликана якомога раніше виявити якості творчої особистості в учнів і розвивати їх. Зважаючи на те, що діти народжуються з різними задатками, більше уваги треба приділяти розвитку творчої особистості у здібних та обдарованих учнів. Щоб керувати процесом формування і розвитку здібностей обдарованих учнів учителю треба знати їх характерні особливості.

Завдяки певним особливостям поведінки, вмінню абстрагувати, ставити цікаві запитання, робити висновки обдаровані учні привертають до себе увагу науковців, вчителів, однокласників, батьків. У результаті наукових досліджень Д. Богоявленської, В. Ільїна, Г. Чистякової, Е. Голубевої, Ю. Гильбуха, О. Гаринца, С. Коробка, А. Шепіро, В. Паламарчук, І. Волощука, В. Кобзара виділено такі характерні особливості обдарованих дітей.

Обдаровані діти мають добру пам'ять, особистий світогляд, добре розвинуте абстрактне мислення; вони дуже активні і завжди чимось зайняті, прагнуть працювати більше за інших або займають себе самі, інколи справами, що не мають безпосереднього стосунку до уроку; ставлять до себе високі вимоги, у них гостро розвинуте почуття справедливості, боляче сприймають суспільну несправедливість; настирливі в досягненні результату у сфері, яка їх цікавить, для них характерний творчий пошук; хочуть вчитися і досягають у навчанні успіхів, навчання дає їм задоволення; завдяки численним умінням (класифікувати, категоризувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати і

прогнозувати, робити висновки) вони здатні краще за інших займатися самостійною діяльністю, особливо в галузі математики, фізики, біології; вміють критично оцінювати навколишню дійсність і прагнуть проникнути у суть речей і явищ, фантазувати; вони задають багато питань і зацікавлені у позитивних відповідях на них; урок для них особливо цікавий тоді, коли використовується *дослідницький метод*; вони із задоволенням виконують складні і довгострокові завдання; завдяки частому звертанню до засобів інформації, вони, у більшості випадків, вміють швидко виділяти найбільш важливі відомості, самостійно знайти необхідні джерела інформації; порівняно зі своїми ровесниками, вони краще вміють розкривати взаємозв'язки між явищами і сутністю, індуктивно і дедуктивно мислити, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати і узагальнювати їх.

Для роботи з обдарованими дітьми учитель повинен: бути доброзичливим і чуйним; знати особливості психіки обдарованих дітей, розуміти їх потреби та інтереси; мати високий рівень інтелектуального розвитку і широке коло інтересів і вмінь; бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей; мати жвавий і активний характер; володіти почуттям гумору (але без нахилу до висміювання); бути самокритичним, готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення; мати творчий нетрадиційний особистий світогляд; мати спеціальну післявузівську підготовку до роботи з обдарованими дітьми і бути готовим до подальшого придбання спеціальних знань.

Основними методами вивчення творчості є методи спостереження, самоспостереження, вивчення продуктів учнівської діяльності, тестування, анкетування та експериментальні методи. Рівень сформованості творчих можливостей учнів при вивченні природничо-математичних дисциплін визначається тим, настільки в них розвинені інтелектуально-логічні та індивідуально-евристичні здібності.

**Інтелектуально-логічні** здібності учня виявляються у вмінні аналізувати, виділяти істотне, абстрагуватись; описувати явища, процеси; формулювати правильне означення об'єкта, аргументовано розкривати сутність питання; доводити, обґрунтовувати.

**Інтелектуально-евристичні** здібності особистості включають: здібності генерувати ідеї, здібність до фантазії, асоціативність пам'яті, здібність бачити протиріччя і проблеми, здібність до переносу знань у нові ситуації, незалежність мислення, критичність мислення.

Для діагностики творчих здібностей можна запропонувати систему якісних, розрахункових дослідницьких завдань, яка включає: а) евристичні завдання; б) логічні завдання; в) алгоритмічні завдання.

Евристичні завдання сформульовані таким чином, що не вказують учневі напряму мисленнєвого пошуку. При виконанні евристичного завдання учень повинен сам догадатися не тільки про спосіб розв'язання висунутої в завданні проблеми, але і які знання при цьому треба актуалізувати, куди направити свій пошук.

Логічні завдання передбачають таке формулювання, яке створює проблемну ситуацію і вказує одночасно напрям мисленнєвого пошуку, в ході якого учень повинен самостійно встановити зв'язок між відомим і шуканим.

Формулювання алгоритмічного завдання точно визначає послідовність дій учня, які регламентовані умовою завдання.

Рівень розвитку здібностей учня до творчого і простого переносу знань, умінь і навичок визначається об'ємом підказки, яка здійснює корекцію мисленнєвої діяльності. Такою системою завдань з різними рівнями проблемності можна користуватись не тільки для діагностики здібностей, але і для керування активною пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення програмного матеріалу з фізики.

Нижче наведемо приклад одного з таких завдань при вивченні електролізу.

1. Як можна експериментально визначити елементарний електричний заряд?

2. Як можна експериментально визначити елементарний електричний заряд, користуючись законами Фарадея?

3. Як можна експериментально визначити елементарний електричний заряд, використавши відповідне обладнання?



Виконання одного і того ж завдання, але на різних рівнях пізнавальної продуктивної діяльності дозволяє діагностувати творчі здібності учня.

У школі повинні створюватись сприятливі умови для самовираження кожного учня у різних видах діяльності і розкриття їхніх нахилів, здібностей, обдарувань в умовах індивідуалізації навчання.

Формування творчої особистості учня буде успішним, коли здійснювати системний підхід при навчанні фізики.

Методична система навчання, в процесі якої формується творча особистість школярів, повинна включати п'ять компонентів: цілі, зміст, методи і прийоми, організаційні форми і засоби навчання.

*Мета* – виростити інтелектуала з високим рівнем розвитку, глибокими і міцними знаннями, практичними вміннями.

*Зміст* включає не тільки теоретичний матеріал підручника і систему вправ, передбачених програмою, а й спеціально розроблену систему прикладів і задач, які сприяють розвитку творчості учнів. (Їх ще називають творчими).

В. Моляко [2] творчою називає задачу, яка або вся є незнайома для суб'єкта, або містить новизну, що зумовлює значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язання.

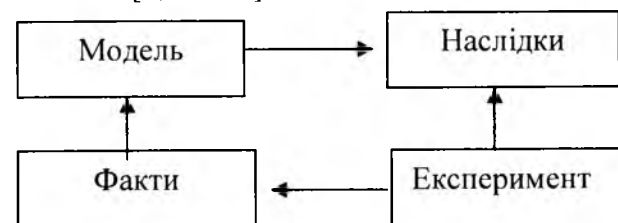
Сьогодні вже розроблені вимоги до творчих задач, відома їх класифікація. В. Крутецький [1] для розвитку творчого мислення пропонує задачі таких типів: задачі з неформульованою вимогою; задачі з зайвими даними; задачі з кількома розв'язками; задачі зі змінною умовою; задачі на доведення.

Для посилення розвивальної функції задач рекомендуються такі прийоми: побудова різних математичних моделей; розширення кола запитань до умови задачі; розв'язування задачі різними способами; переформулювання задачі; складання задачі подібної до даної.

Творчі задачі, які розв'язують з учнями, повинні складати визначену систему. Система задач буде ефективним засобом розвитку творчого мислення учнів, якщо в її основу покладені такі принципи: а) принцип постійного наростання складності пропонованих задач; б) принцип спрямування на відкриття нових явищ, конструювання нових приладів або одержання певних технічних ефектів.

Принципи побудови творчих задач, напрями розробки їхнього змісту, а також типи задач з усіх розділів шкільного курсу фізики розроблені В. Разумовським [4, с. 125-133].

При розробці змісту творчих задач доцільно звернутись до розгляду циклу творчої діяльності [8, с. 250].



Слід зазначити, що найважливіші етапи творчої діяльності пов'язані з переходом від вихідних фактів до абстрактної моделі явища, а також від теоретичного передбачення закономірностей явища до його експериментальної перевірки.

Рівень готовності учнів до дослідницької діяльності можна визначити за таксономією Б. Блума. Наведемо приклад діагностичної контрольної роботи з розділу "Теплові явища".

1. Дайте визначення поняттям: питома теплосміст речовини, питома теплота плавлення, питома теплота випаровування, питома теплота згорання, внутрішня енергія, температура (3 бали) – знання.

2. Доведіть, що при плавленні кристалічних тіл температура не змінюється (3 бали) – розуміння.

3. Чому при облицювання будинків використовують пінопласт

(1 бал) – застосування ?

4. Яке з наведених тіл має найбільшу теплопровідність: залізний цвях, цегла, вата, повітря в кімнаті, сильно розріджений газ – вакуум

(2 бали) – аналіз ?

5. Вказати порядок виконання лабораторної роботи по визначенню питомої теплоємності даного тіла (2 бали) – синтез.

6. Порівняйте процеси плавлення кристалічного і аморфного тіл

(1 бал) – оцінювання .

Практикою підтверджено, що формування і розвиток творчої особистості учнів у великій мірі залежить від творчих здібностей учителя [7, с. 121-123]. Якщо вчитель працює творчо, то його творчо обдаровані учні розкриваються, реалізують свої можливості і досягають блискучих успіхів. Що для цього повинен робити учитель? Шукати шляхи, які активізують пізнавальну діяльність учнів.

Пропонуються [6, с. 96] використовувати такі методи активізації уваги учнів: мотивації учіння, збудження інтересу, проблемних ситуацій, евристичний та дослідницький. Розкриємо зміст деяких з них.

Метод мотивації учіння передбачає формування у свідомості учнів розуміння того, що матеріал, який вивчається на уроці, буде потрібний їм не лише для загального розвитку, а знадобиться у практичному житті.

Найбільше активізується мотивація учіння при викладанні фізики на основі між предметних зв'язків.

Для активізації уваги учнів до матеріалу, який вивчається, важливо збуджувати пізнавальний інтерес. Ще Дістервег говорив: «Кожна людина в тій мірі звертає увагу на якийсь предмет, наскільки предмет цікавий для неї». Учителю треба вміти виділяти декілька ступенів цікавості в навчанні: початковий ситуативний, який виникає за певних умов і швидко зникає. Другий – допитливість, для якої характерне прагнення глибше ознайомитись з тим чи іншим предметом або явищем, але вона поширюється не на весь предмет, а лише на деякі його частини. Найвищий ступінь цікавості – пізнавальний інтерес, коли учня цікавить все, що зв'язано з цим предметом, коли виникає бажання самостійно розібратись у проблемній ситуації, розв'язати нестандартну задачу. Саме такий інтерес слід розвивати в усіх учнів і особливо в обдарованих.

На початковому етапі організації навчально-творчої діяльності ефективними є методи проблемного навчання. Навіть в тому випадку, коли проблемну ситуацію створює сам вчитель і сам її вирішує учні сліdkують за логікою викладання матеріалу, навчаються різних способів мислення.

При використанні частково-пошукового методу у більшій мірі активізується пізнавальна діяльність учнів. Коли учні самі формулюють і розв'язують проблему, вони включаються в інтенсивну пошукову діяльність. Це – дослідницький метод вивчення нового матеріалу. Дослідницький метод вважають основним методом навчання творчості. Ідеями дослідження повинні бути просякнуті всі форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, учнівські проекти, індивідуальна та самостійна робота при розв'язанні дослідницьких та винахідницьких завдань.

Наведемо приклади таких завдань:

1. Дослідіть від чого залежить звукопровідність газів, рідин, твердих тіл. Яким чином можна змінити звукопровідність різних речовин? Як це можна використати на практиці?

2. Водіям автомобілів відомо, яку небезпеку для руху може спричинити освітлення світлом фар зустрічних автомобілів. Застосовуючи явище поляризації, запропонуйте кілька способів захисту від освітлення.

3. Поясніть відомі вам способи визначення коефіцієнта поверхневого натягу рідини. Виконайте відповідні досліди і зробіть висновки.

Цикл наукового пізнання	Етапи роботи над навчальною задачею
1. Постановка проблеми з опорою на факт із спостережень	1. Осмислення питання задачі
2. Вивчення проблеми	2. Аналіз змісту задачі
3. Формування робочої гіпотези	3. Створення схеми розв'язування задачі (догадка)
4. Розробка теорії (логічні і математичні дії)	4. Розвиток ідеї, її реалізація (розв'язання задачі)
5. Планування й експериментальна перевірка нової теорії	5. Аналіз розв'язків задачі та їх перевірка

Виникає питання: як ефективно організувати роботу з класом під час використання вчителем на уроках творчих завдань. Учитель може використати групову форму роботи, нові евристичні методи творчої діяльності: “мозкової атаки”, синетики, морфологічного аналізу, метод фокальних об'єктів [5, с. 9-10].

Удосконалити навчально-виховний процес з обдарованими дітьми, дати їм не тільки глибокі і міцні знання, але й сформувати практичні уміння допомагають факультативні заняття, позакласна та гурткова робота, на яких учні виконують творчі лабораторні роботи, розв'язують експериментальні творчі задачі, залучаються до творчого конструювання. Для розвитку творчої особистості у здібних та обдарованих учнів слід широко залучати їх до участі у предметних турнірах, інтерактивних конкурсах “Кенгуру”, “Левеня”, “Колосок”, “Бобер”, роботі секції МАН, різних етапах предметних олімпіад.

Розвиток творчої обдарованості учня буде ефективним, якщо в організації творчої діяльності враховувати: можливість змісту шкільного курсу фізики у творчому розвитку особистості; систему творчих завдань, що враховує вікові особливості учнів; організацію навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає використання творчих завдань на різних етапах навчального пізнання.

Тільки врахування комплексу психолого-педагогічних і методичних вимог, які сприяють формуванню і розвитку творчої особистості учня у процесі навчання, може забезпечити досягнення поставлених цілей.

1. Крутецкий В. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
2. Моляко В. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 94 с.
3. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с.
4. Разумовский В. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физики. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
5. Слєпкань З. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики // Математика в школі, № 1. – 2003. – С. 7–13.
6. Бєвз Г. Методи навчання математики. – Х.: Вид. група “Основа”, 2003. – 96 с.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. Пехота, А. Кікєнєко, О. Любарська та ін.; за заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
8. Розв'язування задач з фізики: Практикум / За заг. ред. Є. Коршака. К.: Вища шк. Головне вид-во, 1986. – 312 с.

*This paper deals with the methodical system of a creative high-school personality formation which includes aims, content, methods and ways, organization forms and educational means.*

**Key words:** *gifted children, creative tasks, educational interest.*

## РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розкривається сутність поняття креативності, як однієї з важливих умов реалізації розвитку креативних здібностей учителів дошкільного навчання на заняттях іноземної мови.*

**Ключові слова:** *креативність, виховний вплив, розвиток, творча діяльність, якості людини.*

*Актуальність проблеми.* У сучасному суспільстві величезною проблемою становиться розвиток креативності майбутніх викладачів дошкільного навчання іноземної мови. Адже, викладач дошкільного навчання формує та закладає перші навички вивчення іноземної мови. Формування творчої особистості, викладача дошкільного навчання, здатного вчасно відмовитися від стереотипних дій і способів неможливо без перебудови вищої школи на основі інноваційних підходів до організації педагогічного процесу.

Творча особистість є найвищою цінністю для будь-якого суспільства. Сьогодні соціально-педагогічні умови нашої держави потребують творчого вчителя, здатного адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, використати раніше отримані знання для рішення практичних завдань, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, правильно підбирати завдання, бути комунікабельним, толерантним і самостійно займатися професійно - особистісним самовдосконаленням. Відомо, що рівень ефективності розвитку суспільства залежить від рівня розвитку творчого потенціалу кожної окремої людини. Тому проблема формування творчого вчителя і досі є найактуальнішою педагогічною проблемою.

Кожна сфера людської діяльності, у тому числі мовленнєва, нерозривно пов'язана із спрямованістю особистості, її інтересами, потребами, відношенням до вивчення іноземної мови. Проблемою підготовки викладачів дошкільного навчання займалися Л. Артемова, Н. Бабєнєко, А. Богущ, О. Бігич, І. Верещагіна, І. Зимня, Г. Китайгородська, О. Кононєко, С. Леонтєва, З. Нікітенєко, С. Ніколасва, О. Нєгневицька, В. Плахотник, Т. Полонська, С. Роман, Т. Шкваріна та інших, які стверджують, що така форма роботи сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя і базується на особистісній зацікавленості дошкільників, тому що в процесі групової творчої взаємодії краще усвідомлюється цінність інших людей і формується потреба у спілкуванні з ними.

*Мета* статті полягає в обґрунтуванні можливості розвитку креативних здібностей як показника професіоналізму сучасного викладача дошкільного навчання іноземної мови.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Підготовка майбутніх фахівців до творчої, професійної діяльності не може обмежуватися тільки оволодінням ними системою знань, необхідних для вироблення професійних умінь та навичок. Розвиток креативності як основи творчої діяльності сполучається з виробленням знань й умінь через механізм саморозвитку й самоорганізації їх у навчальному процесі. Сучасний стан реалізації освітніх завдань вимагає від викладачів шкіл і вищих навчальних закладів практичного розв'язання цієї проблеми, створення в навчальному процесі умов для розвитку творчих здібностей особистості. Крім того, в педагогічній діяльності вчителю доволі часто приходиться здійснювати педагогічний вплив на основі згорнутого аналізу ситуації, передбачати можливі наслідки свого виховного впливу тощо. Це вимагає від вчителя творчого підходу до виконання своєї діяльності, саме ці причини роблять актуальною проблему розробки методичного характеру, які допомогли б на практиці розвитку креативності.

У психологічній літературі креативність найчастіше розглядається як творча здібність, як здатність генерувати нові оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних задач.

Організація творчої діяльності в навчальному процесі з одного боку спирається, а з іншого створює умови для розвитку творчих здібностей. Традиційним є запропоноване Б. Тепловим наступне визначення здібностей: “індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності...” [6, с. 10–11].

П. Торренс визначав такі показники креативності: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість ідей. Л. Єрмолаєва-Томіна вказує на наступні критерії креативності: широта категоризації, гнучкість, оригінальність, швидкість мислення [3].

М. Сторфер велику роль в креативності відводить також уяві та фантазії.

В. Дружинін робить висновок на основі багатьох досліджень про більшу детермінацію середовища ними впливами креативності, ніж інтелекту, якщо за основу приймати дивергентне мислення [2]. Тому можемо за допомогою створення спеціальних умов впливати на розвиток креативності у дошкільників та учнів.

Існують певні умови, які сприяють, стимулюють розвиток креативності:

- ситуації незавершеності чи відкритості;
- дозвіл і стимулювання до формування великої кількості запитань;
- розвиток відповідальності і незалежності;
- увага до інтересів дитини з боку батьків і однолітків;
- гармонічність стосунків між батьками, а також між батьками і дітьми;
- спільність інтелектуальних інтересів членів родини;
- створення умов для наслідування творчій поведінці, блокування проявів агресивної та деструктивної поведінки.

Також, однією з соціально-педагогічних умов розвитку креативності є використання спеціальних методів і прийомів.

Л. Єрмолаєва-Томіна зазначає, що за допомогою наступних психічних процесів можна регулювати креативність: 1) сприймання (чутливість до субсенсорних підказок, розвиток умінь бачити незвичайність, неточність, оригінальні властивості суб'єкта, інтуїтивного бачення суттєвого, спонтанність, незалежність від фіксованої установки та ін.); 2) уяви та фантазії (включення їх в процес рішення конкретного завдання); 3) емоції та почуття (сфера саморегуляції і самоконтролю) [3].

Досліджуючи природну творчість, вчені запропонували називати здібність, відповідну творчій діяльності, креативністю. У педагогіці під креативністю розуміють такі різноманітні здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазію, інтуїцію, здатність до вирішення проблем і т. п. Акцентуючи процес творчої діяльності, В. Козленко дає таке визначення креативності: креативність – пошуково-перетворююче ставлення особистості до самої себе, яке виявляється в пошуково-перетворювальній активності [4].

Креативність є основною, але не є єдиною здібністю, що забезпечує евристичну освітню діяльність. Оскільки у результаті творчості й опосередкованої діяльності дошкільників неодмінно відбувається процес пізнання, то разом з креативною діяльністю здійснюється когнітивна. Для того щоб креативні та когнітивні процеси мали загальну структурну основу та виражалися в загальноосвітніх результатах викладачів, необхідна організаційно-методологічна діяльність, здійснювана на базі його відповідних здібностей відносяться такі якості, як цілеспрямованість, самовизначення, рефлексія та ін. Таким чином, триєдність таких сутностей, якостей людини, як когнітивність, креативність і оргдіяльність, складають основу того, що ми називаємо евристичними здібностями:

1) Когнітивні (пізнавальні) якості – умінь відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння питання, творче мислення та уява.

2) Креативні (творчі) якості – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; розкутість думок і відчуттів, рухів; прогностичність; наявність своєї думки та ін.

3) Методологічні (оргдіяльнісні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності й умінь їх пояснити; умінь поставити мету й організувати її досягнення; рефлексивне мислення; комунікативні якості та ін.

Традиційне навчання, в основі якого лежить опора на пам'ять, не сприяє ефективності розвитку мислення й пізнавальної активності маленьких учнів, не служить формуванню їх смаку. Не ставить проблем перед їх думкою, не розвиває в них схильності до спостереження. Навчально-виховний процес, побудований на традиційному інформативному викладі матеріалу. Приводить до того, що маленький учень втрачає цікавість та допитливість до предмета. У результаті він навіть не шукає в житті іншого змісту, крім того, що очевидно; народжується почуття заспокоєності, байдужості. А як ми вже казали, що творчі здібності проявляються та розвиваються лише в активній продуктивній діяльності. І головна задача вчителя дошкільного навчання іноземної мови, знайти індивідуальний підхід до кожного учня, зацікавити, привити інтерес до занять, позитивно відноситися до предмету.

Навчання дошкільників англійської мови – це особливий вид освітньої діяльності. У процесі навчання мова виступає водночас предметом і провідним засобом навчання. У процесі навчання діти не вивчають складових частин незнайомої мови, а одразу опановують її як засіб спілкування. Навчання дошкільників англійської мови – це передусім система певним чином організованої педагогом цільової ігрової діяльності нагромадженого обсягу англійської мови та вмінь. Тобто мета дошкільного навчання передбачає реалізацію виховних, розвивальних, освітніх та практичних цілей. Процес навчання англійської мови має бути засобом соціалізації дитини, допомагати розкрити її особистісний потенціал з урахуванням індивідуальних особливостей. Практична ціль дошкільного навчання англійської мови передбачає оволодіння дітьми уміньми в аудіюванні та говорінні, достатніми для того, щоб вступити у мовленнєвий контакт зі співрозмовником, долучитися до розмови, отримати і передати елементарну інформацію, пов'язану зі змістом дитячого спілкування, припинити спілкуватися та ін., а не просто сказати якусь фразу англійською мовою.

Викладачу дошкільного навчання англійської мови краще розпочати свою роботу з дітьми п'ятирічного віку. Більшість дітей цього віку досягає інтелектуальної, вольової, мотиваційної та емоційної готовності вивчати другу мову у колективі. У дітей цього віку вже сформувався достатній запас слів і правильна вимова звуків, вони вживають граматичні форми рідної мови згідно із законами і нормами граматики, прагнуть і уміють орієнтуватися у ситуаціях спілкування, підтримують розмову, ведуть діалог, здатні зосереджуватись і концентрувати увагу в ігрових формах діяльності, виявляють інтерес до спілкування, прагнуть добитися успіху, захоплення тощо.

На шостому році життя діти легко засвоюють звукову форму морфем. Мовленнєвий апарат дитини характеризується гнучкістю, податливістю для формування іншомовної вимови. Добре розвинута здатність до імітації.

Водночас у навчанні дітей старшого дошкільного віку англійської мови мають враховуватися психологічні чинники, які вимагають здійснювати навчальний процес іншими формами, методами та прийомами, ніж у навчанні молодших та старших школярів.

Єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення англійської мови має стати сплетеність цих мотивів та інтересів у гру, позаяк ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Дослідження підтвердили, що кожне заняття з англійської мови можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитися у формі, дидактичної сюжетно-рольової гри.

Організація занять, що будуються на довільному запам'ятовуванні та довільній імітації без гри, не відповідає психічному розвитку дитини. Лише ігрова комунікативна спрямованість кожного заняття дає змогу зробити навчання таким, щоб іншомовний матеріал запам'ятовувався, осмислювався дитиною мимовільно. У грі дитина буде мимовільно докладати зусиль, напружувати пам'ять, вправлятися у вимові звуків, вживанні іншомовних слів та фраз.

Мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях. Кожне заняття будується як ігрове спілкування педагога і дітей та під його керівництвом дітей між собою. Заняття з англійської мови – це не нав'язування педагогом дітям виконанням комплексу різних мовних вправ, це система певним чином організованої ігрової діяльності, що сприяє розвитку і вихованню дитини, реалізації у процесі такої діяльності набутого досвіду і формуванню нового досвіду та психічних якостей у процесі засвоєння мінімізованого обсягу англомовних знань та вмінь.

Використання гри як провідної форми діяльності дітей на заняттях англійської мови вимагає від викладача уміння передбачати:

- чи захочуть діти гратися у запропоновану їм гру і що має бути зроблено для того, щоб їм захотілося це робити;
- якими прийомами в сюжет гри будуть вводитися нові лексико-граматичні структури, фонетичний та мовленнєвий матеріал, здійснюватися їх вивчення, тренування та застосування;
- які навички і вміння мають відпрацьовуватися;
- які вправи і у якій послідовності доцільно включати в гру для формування умінь і навичок;
- як буде дотримано вимогу забезпечення систематичності та регулярності використання ігор та ігрових вправ.

Для педагогів, які займаються навчанням дошкільників іноземної мови, доцільно ігри класифікувати:

1. Ігри маніпуляції з предметами (з м'ячем, іграшками, ляльками, ігровим посудом та меблями, лото, доміно, малюнками, картками, натуральними предметами тощо).
2. Ігри пов'язані з рухами, фізичними діями ( Хоровод, Потяг, стрибки , біг, ходьба та ін.).
3. Ігри – змагання ( в парах, групах, командах).
4. Рольові ігри на основі уявних та реальних ситуацій (У лікаря, День народження, У магазині та ін.)

Згідно з метою та завданнями навчання дидактичні ігри діляться на: *мовні* (фонетичні, лексичні, граматичні); *мовленнєві* (розвиток аудіювання, говоріння); *комунікативні* (формування навичок спілкування).

Використання рідної мови на заняттях обов'язкове, особливо на перших етапах вивчення мови, саме рідною мовою організовується ігрова діяльність, пояснюються завдання, способи їх виконання. Лише тоді, коли усі діти будуть розуміти і реагувати на прості звертання, вказівки, розпорядження, прохання, що робляться англійською мовою, викладач зможе обмежити використання рідної мови.

Підбір креативних, цікавих завдань забезпечує позитивне відношення до вивчення англійської мови та більш швидке запам'ятовування іншомовної лексики. Ігрові ситуації занять мають моделювати дитяче спілкування, ігри, аналогічні іграм рідною мовою, поєднувати мовленнєві та не мовленнєві дії, вербальне та невербальне спілкування, візуальне та звукове подання інформації, використання англомовних соціокультурних джерел, адресованих дітям (пісні, вірші, ігри, інші види фольклору та авторські тексти, оснащення заняття тематичними малюнками, роздатковим матеріалом, перегляд відео дисків, прослуховування аудіо записів).

Особлива увага має приділятися логічній послідовності, взаємозв'язку використання рецептивних, репродуктивних, продуктивних, комунікативних та умовно-комунікативних вправ. Вчителю необхідно уважно продумати зміст занять і підібрати різні види вправ, які підходять до тієї або іншої теми.

*Висновки.* Таким чином, у процесі аналізу науково-педагогічних джерел та фахової літератури з'ясовано, що проблема розвитку творчих здібностей дошкільників знаходить широке значення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці, але потребує подальшої розробки. Викладачі розуміють важливість та необхідність розвитку креативних здібностей у

навчальному процесі. Ми намагалися привести приклади, для кращого розвитку креативних здібностей при вивченні англійської мови серед дошкільників.

1. Англійська для дошкільнят / Т. Шкваріна. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
2. Дружинин В. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Проблемы развития творческих способностей у детей (за рубежом) // Вопросы психологии. – 1974. – № 4.
4. Козленко В. Проблема креативности личности / В. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв. ред. А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
5. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики: метод. посібник / С. Устименко, Н. Токарева, А. Воронін, О. Пінська. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 268 с.
6. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. – М: Наука, 1961. – 536 с.
7. Горшина К. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

*At this article is considered the notion as creativity, it is the main important condition of realization developing creative abilities for the teachers who teach children on the foreign classes.*

**Key words:** *creativity, educational influence, development, creative activity, people qualities.*

УДК 374.3

ББК 74.200.587

Марія Мельничук

### ОРГАНІЗАЦІЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ ЛАНКИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*У статті йдеться про організацію допрофільної підготовки як складника системи профільного навчання, про цілі допрофільної підготовки, розглядається професійне самовизначення, інноваційний компонент змісту допрофільної підготовки.*

**Ключові слова:** *профільне навчання, допрофільна підготовка, професійне самовизначення.*

Одним із найважливіших напрямів реформування освіти в Україні є перехід до допрофільної підготовки та профільного навчання в старшій школі. Кожен заклад освіти шукає власну модель профільного навчання, адаптовану до умов регіону, можливостей (кадрових і матеріальних) освітньої установи.

Проте в усіх єдина мета: створити умови для розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи, підготувати їх до свідомого життєвого вибору, сформувати соціально-психолого-індивідуальну готовність кожного учня до роботи в режимі профільного навчання, виховати конкурентоспроможну молоду людину, компетентну особистість, якій притаманні мобільність знань, критичність мислення, а найголовніше – готовність діяти.

Реалізація галузевої програми впровадження профільного навчання передбачає досягнення групи цілей допрофільної підготовки як складника системи профільного навчання в старшій школі. А саме:

- створення рівного доступу до якісної освіти різним категоріям школярів відповідно до їхніх нахилів та потреб;
- забезпечення наступності між загальною і професійною освітою;
- створення умов для диференціації змісту навчання старшокласників, можливості побудови учнями індивідуальних освітніх програм;
- забезпечення поглибленого вивчення окремих предметів навчальної програми повної середньої освіти [5, с. 10].

Заходи галузевої програми здійснюються в три етапи:

I – підготовчий – створення нормативно-правового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення;

II – допрофільної підготовки – створення умов для вибору школярами профілю навчання, професійного самовизначення;

III – перехід на власне профільне навчання – створення експериментальних педагогічних майданчиків з упровадження різних форм профільного навчання й технологій навчального процесу в профільній школі; апробація системи управління освітніми структурами, що забезпечують профільну освіту.

Водночас слід зазначити, що нормативно-правові документи й науково-теоретичні дослідження недостатньо повно характеризують допрофільну підготовку учнів. Документами передбачено здійснення у 8-9-х класах допрофільної підготовки, яка створює умови для самовизначення випускника основної ланки з метою підготовки до свідомого вибору сфери діяльності.

Професійне самовизначення – це багатовимірний і поетапний процес, який базується на діагностичній основі, на спільній роботі класного керівника, психолога школи, батьків, учнів, учителів, медичного працівника. На вибір професії впливає багато чинників: мода, престижність, соціальне оточення, професійний устрій сім'ї, індивідуальні інтереси, здібності, захоплення випускника.

За словником з профорієнтації і психологічної підтримки професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає за критерій професіоналізму просто приналежність до професії або здобування спеціальної освіти, відповідно і себе оцінює з цих позицій, інша людина вважає, що критерієм професіоналізму є індивідуальний творчий внесок у свою професію, збагачення своєї особистості засобами професії, відповідно він інакше з цієї вищої планки себе самовизначає і далі само реалізує [2, с. 39–40].

Професійне самовизначення – це процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудового середовища і способів її самореалізації. Це тривалий процес узгодження внутрішньо особистісних і соціально-професійних потреб, який відбувається впродовж усього життєвого і трудового шляху. Професійне самовизначення передбачає вибір кар'єри, сфери діяльності та власних можливостей [2, с. 39–40].

В умовах профільного навчання педагог має управляти самовизначенням учнів. Виділяють десять стрижневих позицій цього процесу.

1. Взаємодія з родиною.

Взаємодія сім'ї і школи щодо формування готовності до професійного вибору буде ефективною, якщо:

- вивчається соціальний і психологічний склад учнів старших класів, мотиваційної готовності до професійного вибору;

- професійний вибір виступає як умова освітнього середовища школи;

- сім'я є суб'єктом адаптації учнів до майбутнього професійного вибору;

- спільна робота сім'ї і школи виступає як відкрита соціально-педагогічна система, що сприяє вдосконаленню внутрішніх потенціалів особистості старшокласника і орієнтує на самореалізацію і готовність їх до професійного вибору;

- батьки залучаються до освітньо-виховного процесу, ведеться робота щодо підвищення їх психолого-педагогічної культури на засадах індивідуального і диференційованого підходів;

- створюється єдиний освітній простір, що включає спільну творчу діяльність учнів, їх батьків і вчителів школи в освоєнні програм професійної орієнтації;

- розробляється науково-методичне забезпечення з соціально-педагогічної та психологічної орієнтації молоді до вибору професії.

2. Однаково, з повагою ставитися до різних видів праці.

Це, зокрема, означає, що не слід виховувати любов до однієї професії і відповідну “професійну гордість” за рахунок знецінення інших видів праці. Потрібно знаходити доводи, позитивні приклади, інформацію, що мотивує, в рамках внутрішніх ресурсів кожної даної професії, не протиставляючи її іншим, як менш важливим, нецікавим, непривабливим, негідним.

3. Культивувати уявлення про повну психологічну структуру праці при характеристиці, пропаганді, рекламі будь-якої професії.

4. Ставитися до знань про світ різноманітних професій, як до знань про суспільство і як до важливої ланки світогляду.

Не можна сказати, що людина має задовільні знання про суспільство, якщо їй погано відома така істотна частина суспільного життя, як безліч видів професійної праці.

5. Культивувати не стільки уявлення про профвідбір, «відсів» невідповідних для тієї або іншої роботи, скільки ідеї пошуку, розвитку і максимального використання цінних якостей людини, піклуватися не стільки про “визначення”, “психодіагностику”, скільки про формування професійної придатності людини (аналіз труднощів формування профпридатної людини – теж є засіб її діагностики); культивувати ідеали поліпшення виробничого середовища, умов і засобів праці згідно з особливостями людини.

6. Не вирішувати питання за того, хто вибирає професію.

7. Враховувати свідомий і самостійний вибір професійного трудового шляху, свідомо і самостійно збудований особистісний професійний життєвий план підростаючої людини.

8. Доходити до кожного в справі керівництва професійним самовизначенням, а також і формуванням професіонала. Важливо поєднувати при цьому групові, масові форми роботи і форми індивідуальні. Груповими і масовими обмежуватися не можна.

9. Дотримувати професійну, педагогічну і психологічну таємницю, педагогічного такту.

10. Діяти на користь того, хто вибирає професію, допомагаючи йому погоджувати їх з уявленнями про благо суспільства, народу в цілому [4, с. 30].

Отже, професійне самовизначення – це тривалий процес внутрішнього пошуку людиною “своєї професії”, формування для себе професійних позицій, перспектив, життєвих планів і цілей.

Нині в Європі та Америці термін «профільна орієнтація» використовується все менше, адже раніше це пов'язували з одноразовим вибором професії. Тепер стає більш характерною частіша зміна місць роботи й професії, тому поступово утверджується термін кар'єра. Цей термін враховує “весь трудовий шлях людини, усю послідовність конкретних робіт і посад”. Перед педагогічними колективами стоїть завдання сформувати в молоді постійне прагнення до здобуття освіти, опанування нових предметів, факультативів, які розширюють світогляд людини та сприяють плануванню майбутньої кар'єри. Тому перший етап на шляху до вибору професії найважливіший: це вибір профілю навчання в 10-12-му класах. Важливо, щоб спроможність учня до вибору була сформована не стихійно, а завдяки цілеспрямованим педагогічним заходам саме на етапі допрофільної підготовки. В основній школі має пройти індивідуальна “примірка” профілів з урахуванням універсальних видів діяльності відповідно до особистості учня. Кожну діяльність можна характеризувати тріадою “мета – засоби – об'єкт”. Саме діяльність найкраще визначає схильність до професії та пов'язана з формулою “хочу діяти”. Діяльність, профіль, професія пов'язані з поняттями засоби праці, об'єкт праці. Засоби праці – ручні, механічні, автоматичні (напівавтоматичні), функціональні (знання, компетентності, здібності, фізичні можливості людини). Згідно з класифікацією професій, об'єктом або предметом праці можуть бути техніка, людина, природа, знак, художній образ. Отже, на засадах діяльнісного компонента змісту допрофільної підготовки, завдання вибору профілю в основній школі зводяться до засвоєння – “примірки” видів діяльності кожного профілю і вибору найбільш відповідного здібностям та індивідуальним потребам учнів. Наприклад, із технічного напрямку потрібно організувати «примірку» особистості учня до таких універсальних видів діяльності, як:

- інтелектуальний (техніка, знакова система, природа);
- підприємницький (людина);
- практичний (техніка);
- конвенціональний (знакова система).

Інноваційний розвиток змісту допрофільної підготовки пов'язаний із забезпеченням компетентнісного підходу до профільного вибору учнів. Така модель виокремлює три групи компетенцій, які дають змогу людині прийняти рішення стосовно майбутньої кар'єри:

- компетенції, пов'язані з отриманням даних про себе, свої цінності, здібності, інтереси, внутрішні та зовнішні ресурси та обмеження;
- компетенції, пов'язані з наданням відомостей про особливості можливих видів зайнятості, реалізацію своїх здібностей у різних видах праці та про вимоги професій;
- компетенції, які дозволяють обирати альтернативи майбутньої діяльності й планувати варіанти подальшої освіти або просування в професії [3? с. 57-81].

Ураховуючи, що невід'ємним наслідком нововведення виступають певні чинники ризику, у кожному навчальному закладі потрібно передбачити заходи для їх профілактики та корекції організації навчально-виховного процесу.

Один із чинників ризику - помилковий вибір профільного навчання. Профілактика - допрофільна підготовка (групи спеціальностей або сфери діяльності); профконсультації; "проба сил" у гуртках, секціях, на соціальних та виробничих практиках. Корекція - можливість змінити профільне навчання раніше, ще до переходу в 10-й клас.

Другий - вибір профілю, зорієнтований на спеціальність, яка має малу кількість запитів або високопрестижну та висококонкурентну (актор, юрист тощо). Профілактика - розвиток резервного профільного навчання з обраного напрямку (лікар - медсестра, фельдшер, масажист).

Третій - вибір напрямку (сфери) діяльності без урахування фізіологічних та психологічних особливостей індивідуума. Профілактика - фізіологічна та психологічна діагностика, консультація спеціалістів. Корекція - заохочення до інших видів діяльності, які доступні за показниками.

Четвертий - скорочене та менш глибоке вивчення непрофільних дисциплін, формування ставлення до них як другорядних і не дуже потрібних, що не дає можливості формувати індивідуальну культуру за межами обраної спеціальності. Профілактика - пошук взаємозв'язку різних навчальних закладів; залучення учнів до культурно-змістовної діяльності (КВК, студії, конкурси, виставки) [3, с. 60].

Психологи пропонують використовувати стратегію лійки - заохочувати учнів до розширення своїх намірів відповідно до професійних можливостей, а потім скорочувати кількість виборів і детальніше оцінювати оптимальний перелік варіантів. Запровадженню цієї ідеї в практику сприятимуть такі вправи щодо розробки варіантів вибору:

1. Відновіть у пам'яті спогади про свої бажання.
2. Складіть опис ідеальної для вас ситуації та визначте, з якими професіями вона збігається.
3. Розкрийте зміст рекламних оголошень, які вас зацікавили.
4. Перелічіть професії своїх знайомих і виберіть серед них найпривабливішу для вас.
5. Проведіть обговорення своїх професійних намірів із батьками, друзями.
6. Розпитайте своїх друзів, які професії, на їхню думку, підходять для вас і чому [1, с. 12].

Методичний аспект проблеми в значній мірі розв'язує обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, одним із напрямів методичної роботи якого є розробка банку даних авторських програм курсів за вибором, факультативів, спецкурсів, гуртків та їх навчально-методичне забезпечення, що сприяє розв'язанню групи дидактичних завдань допрофільної підготовки, а саме:

- забезпечує профорієнтаційний вибір учнів (основи вибору професії, професії нашого регіону, світ професій тощо);
- має пізнавальний характер і сприяє вибору профілю навчання;

- має позапредметний характер (діловодство, основи раціонального харчування тощо);
- забезпечує міжпредметні зв'язки й сприяє вивченню суміжних предметів;
- поглиблює зміст профільних предметів.

Ще одним методичним складником допрофільної підготовки є профорієнтаційні курси. МОН України надало гриф навчальним програмам курсів "Людина і світ професій" для учнів 8 - 9-х класів та "Побудова кар'єри" для учнів 10-11-х класів [1; с. 12].

Забезпечення психолого-педагогічного супроводу допрофільної підготовки передбачає відповідну підготовку педагогів до роботи в нових умовах. Необхідно подолати дефіцит кваліфікації вчителя стосовно теоретико-методологічної та методичної культури, умінь складати (або обирати) робочу програму курсу за вибором, відпрацювання нових освітніх технологій та форм оцінювання діяльності учня тощо. Сьогодні, як свідчить практика, найважливішими проблемами для команди кожного навчального закладу виступають такі:

- корекція програми розвитку навчального закладу;
- організація системи допрофільної підготовки учнів;
- вибір моделі профільного навчання;
- відпрацювання механізмів управління навчальним процесом у старшій школі;
- проведення експертизи (моніторингу) якості системи профільної освіти.

Успіх інноваційної діяльності на рівні навчального закладу багато в чому залежить від продуктивної взаємодії колективів педагогів як один з одним, так і з методичними установами різного рівня. Актуальність взаємодії між навчальними закладами пов'язана з низкою причин, основною з яких є загальність проблеми: усі школи впроваджують допрофільну підготовку і поступово відпрацьовують різні форми її організації. Такий підхід забезпечує можливість взаємного розвитку творчого потенціалу одне одного, об'єднання ресурсів, що важливо під час організації проектно-дослідницької та пошуково-експериментальної діяльності учнів. Простий і традиційний обмін досвідом між навчальними закладами вже недостатній, є потреба в такій формі взаємодії, яка допомагає розвиватися та зберігати індивідуальність, конкурентоспроможність. Необхідність ефективної співпраці з методичними установами пов'язана з потребою якомога швидше засвоїти нові підходи до розробки навчальних програм, навчити використовувати на практиці арсенал нових методичних засобів та педагогічних технологій.

Отже, інноваційний компонент змісту допрофільної підготовки як складника профільного навчання пов'язаний з упровадженням діяльнісного характеру навчання, компетентнісного підходу, особистісно зорієнтованого змісту освіти, соціалізації учнів у контексті майбутньої професійної діяльності.

1. Василенко Н. Організація профільного навчання в середній школі [Текст] / Н. Василенко // Завуч. - 2009. - № 19. - С. 2-22.

2. Климов Е. Психология профессионального самоопределения / Е. Климов. - М.: Феникс, 1993. - С. 39-40.

3. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. - К.: К.І.С., 2003. - С. 57-81.

4. Пряжников Н. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. Пряжников. - М.-Воронеж. - 1996. - С. 180.

5. Смирнова М. Профілізація старшої школи - напрямок організації сучасної освіти / М. Смирнова // Управління освітою. - 2004. - № 6 (54). - С. 10-13.

*The article deals with the pre-profile training organization as a constitutive part of the profile studies system, aims of the pre-profile training, considers the professional self determination, innovative component of the pre-profile training content.*

**Key words:** profile training, pre-profile training, the professional self determination.

## ЗМІСТ І СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито зміст і структуру педагогічної технології розвитку математичних здібностей у старшокласників, встановлено взаємозв'язок із складовими професійно-педагогічної готовності до її впровадження.

**Ключові слова:** технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, професійно-педагогічна готовність.

Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів, адже сприяти формуванню креативної особистості може тільки вчитель, який сам є творчою особистістю. Сьогодні ставлять високі вимоги до майбутніх учителів, а тому підвищення якості професійної підготовки студентів, зокрема формування їх творчої активності, має бути пріоритетною проблемою вузівської освіти [1, с. 5].

Якість професійної підготовки педагогів забезпечується широким спектром засобів: оновлення змісту навчального процесу відповідно до останніх досягнень науки і практики. Підвищення науково-педагогічної кваліфікації вчителів, залученням їх до активної участі в науково-дослідній роботі тощо. Таким чином, важливим завданням вищої педагогічної освіти в Україні є підвищення професійної готовності педагогічних працівників.

Мало вивченою залишається проблема формування професійної готовності майбутніх учителів математики до розвитку математичних здібностей у старшокласників. Вона передбачає розв'язання ряду завдань як на теоретичному, так і методологічному рівнях дослідження.

*Метою статті є:* розкрити зміст і структуру педагогічної технології розвитку математичних здібностей у старшокласників, встановити взаємозв'язок із компонентами професійно-педагогічної готовності до її впровадження.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн та інші); вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В. Безпалько, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко, В. Серіков та інші); проблемам дослідження педагогічної творчості й особливостям підготовки до неї майбутніх учителів (В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Лузіна, С. Сисоєва та інші).

З огляду на проведений аналіз психолого-педагогічних праць, пов'язаних із розвитком здібностей, нами виділені змістові характеристики математичних здібностей як особистісного феномену [2; 3].

У рамках загальної проблеми виділено дидактичні вимоги, що забезпечують реалізацію розвивальної функції навчання математики [4]. Встановлені особливості дидактичної системи розвитку математичних здібностей у старшокласників реалізуються в розвивальній педагогічній технології. Саме технологічне забезпечення розвитку математичних здібностей виступає важливою складовою дидактичної готовності, представленої на функціональному рівні професійної готовності майбутніх учителів. При цьому, як у розробленні технології розвитку, так і в процесі її реалізації, ми дотримуємося думки про необхідність застосування аналітико-синтетичного методу, його підвиду структурного аналізу, пов'язаного з розвитком навчального і наукового пізнання від абстрактного до конкретного.

Поняття „технологія” в системі освіти постійно змінюється і набуває все нових рис і деталей. На сучасному етапі переважає підхід, коли „технологія” визначається як „спеціально організована галузь знань про засоби і процедури оптимізації освіти людини” [5, с. 11].

Зміст поняття педагогічної технології розкрито в роботах В. Безпалько, Б. Лихачова, М. Кларіна та інших. На думку дослідників педагогічною технологією називається:

- проект певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці [6, с. 5];
- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання [7];
- системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [8].

Вітчизняний методист-математик З. Слєпкань вважає, що педагогічна технологія – галузь знання, яка охоплює методи, організаційні форми, засоби навчання і теорію їхнього використання для досягнення мети навчання, виховання і розвитку особистості [9, с. 14].

Ми поділяємо думку, що в усіх визначеннях педагогічної технології загальним є її спрямування на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання [10].

Технологія навчання відображає спосіб засвоєння навчального матеріалу в межах певного предмета, теми, питання. Тому це поняття близьке, але не тотожне до педагогічної технології. Технології навчання, як правило, варіативні й подібні до предметних методик [9, с. 14].

У науково-педагогічній і навчально-методичній літературі усталеною є думка про те, що педагогічні технології розвиваються у вигляді дидактичних систем, тобто видів навчання, які не зникають у минуле безслідно, а підживлюючись новими ідеями, трансформуються в прогресивні й довго зберігають материнські корені [11]. Тому технологія розвитку математичних здібностей у старшокласників представляється як дидактична система, що розробляється на основі визначеної структури математичних здібностей, ураховує особливості особистісного розвитку учнів старших класів, а також забезпечує їх цілісну навчально-математичну діяльність.

*Квінтесенцією такої технології є* актуалізація основних структурних компонентів математичних здібностей (системотвірного, кодувально-формалізованого, когнітивно-узагальнювального, мнемічно-узагальнювального) з метою створення зон найближчого математичного розвитку старшокласників у процесі постановки та розв'язування задач чотирівневої задачної системи розвивальної математичної освіти, організації навчання математики у формі повноцінної навчально-математичної діяльності. У зв'язку з цим, етапність навчання, як одна з ознак технологічності, має відповідати змісту і структурі цієї діяльності: потребо-мотиваційний, проєктувальний, конструктивний, реалізаційний, рефлексивний етапи. Тому центральне завдання вчителя полягає в створенні умов для формування навчально-математичної діяльності старшокласників та забезпечення розвитку їх як суб'єктів цієї діяльності.

Педагогічні технології вивчаються на трьох теоретичних рівнях: *науковому* (розробка цілей, змісту, методів і засобів навчання, проєктування педагогічної системи); *процесуально-описовому* (алгоритмізація процесу навчання, визначення цілей, змісту, методів і засобів досягнення результатів); *процесуально-дієвим* (покрокове втілення технології за допомогою особистісних, інструментальних та методологічних засобів) [12]. Вважаємо, що науковий і процесуально-описовий рівні педагогічної технології розвитку математичних здібностей у старшокласників визначаються функціональним рівнем професійно-педагогічної готовності, тоді як процесуально-дієвий рівень технології зумовлюється і функціональною, і особистісною готовністю (рис. 1).

Установлені структурні зв'язки підтверджують думку про складну взаємозалежність теорії, методики і технології навчання. З огляду на проблему дослідження вважаємо, що теорія навчання, з одного боку, з'ясовує закономірності навчального процесу, змісту та структури дидактичної системи, націленої на розвиток математичних здібностей у старшокласників. А з іншого – обґрунтовує закономірності підготовки майбутніх учителів, що забезпечує формування професійної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників.

Методика навчання, на наш погляд, розв'язує такі два головні завдання:

- 1) втілює обґрунтовану теорію в процесі вивчення математики та проведення позакласної роботи в старшій школі;
- 2) реалізовує теорію розвивального навчання майбутніх учителів у процесі вивчення елементарної математики, проведення спеціального курсу „Формування професійно-педаго-

гічної готовності до розвитку математичних здібностей учнів старшої школи”, проходження студентами педагогічної практики та підготовки ними курсових і дипломних робіт.

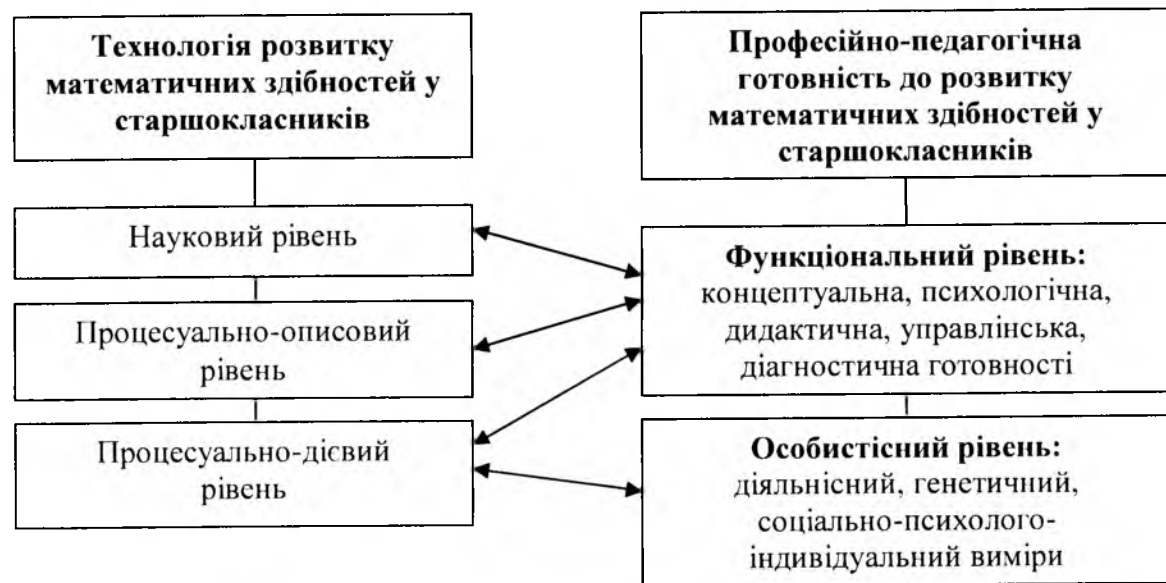


Рис. 1. Взаємозв'язок складових технології розвитку математичних здібностей і структурних компонентів професійно-педагогічної готовності до її впровадження

Технологія навчання, по-перше, виявляє умови та визначає етапність упровадження дидактичної системи розвитку математичних здібностей у старшокласників, а по-друге, забезпечує способи реалізації дидактичної системи професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей учнів старшої школи.

З огляду на тлумачення математичних здібностей як складних особистісних утворень, вважаємо, що їх розвиток має здійснюватися в процесі реалізації технологій розвивального, проблемного та особистісно орієнтованого навчання.

Перспективою наших подальших досліджень є з'ясування особливостей технології розвитку математичних здібностей старшокласників у процесі оволодіння теоретичним матеріалом: формування математичних понять і вивчення теорем.

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті: Проект // Педагогічна газета. - № 7. - 2001. - С. 4-6.

2. Крутецкий В. Психология математических способностей школьников. - М.: Просвещение, 1968. - 432 с.

3. Семенець Л. Проблеми формування математичних здібностей у контексті діяльнісного підходу // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. - Випуск 127. - Черкаси, 2008. - С. 135-139.

4. Семенець Л. Розвиток математичних здібностей у старшокласників як сучасна дидактична проблема / Л. Семенець // Підготовка майбутнього педагога в умовах реформування сучасної вищої освіти: проблеми, теорія і практика: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. - Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. - 2011. - С. 123-124.

5. Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. - К.: Видавничий центр „Просвіта”, 2000. - 368 с.

6. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 191 с.

7. Лихачёв Б. Педагогика / Б. Лихачёв. - М.: Юрайт-М, 2001. - 166 с.

8. Кларин М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 80 с.

9. Слепкань З. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. - Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. - 240 с.

10. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. Пехота та ін. - К.: В-во А.С.К., 2003. - 240 с.

11. Подласый И. Педагогика Общие основы процесса обучения / Иван Павлович Подласый. - М.: Педагогика, 1999. - 317 с.

12. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т 1 / Г. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

*In the article maintenance and structure of pedagogical technology of development of mathematical capabilities is exposed for senior pupils, intercommunication is set with constituents professionally pedagogical to readiness to its introduction.*

**Keywords:** technology, educational technology, technology training, vocational and educational readiness.

УДК 37.015.3 :376.54

ББК 74.200.44

Анатолій Сологуб

### ЛОКАЛЬНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

У статті автор пропонує педагогічну систему локального моніторингу якості креативної освіти обдарованих учнів та здійснює спробу експериментально підтвердити її ефективність у формуванні креативної особистості.

**Ключові слова:** локальний моніторинг, якість креативної освіти.

Актуальність дослідження проблеми моніторингу (лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) у зв'язку з надзвичайно швидкими темпами соціально-економічних змін і загостренням конкуренції виникає гостра потреба системної корекції програм, планів розвитку установ, підприємств, тощо в будь-якій галузі і в тому числі в освіті. Для кожної освітньої установи цінним є встановлення показників якості освіти, які у вузькому значенні завжди специфічні і відповідають моделі випускника, що визначають цілі, задачі і зміст освіти в даній установі, її кадровий потенціал та науково-методичне забезпечення умов освіти. Моніторинг якості креативної освіти обдарованих учнів це – якість творчого освітнього середовища, реалізації творчого навчально-виховного процесу і його результатів. Він ґрунтуються на визнанні загальновідомої аксіоми, що талант - це багатство для кожної держави і кожного суспільства в будь-яку історичну епоху і воно стає тим заможніше і конкурентоздатніше, на міжнародному рівні, чим більш повноцінно самореалізуються всі його громадяни. Лауреат Нобелівської премії П. Капіца стверджував, що талант – це не тільки економічний фактор, а й національне надбання, оскільки талановиті люди суттєво впливають на розвиток і характер суспільства в цілому і звертав увагу на ознаки, які дійсно виявляють рівень розвитку суспільства і виділив три якісні характеристики:

- розповсюдження здорового способу життя, що вимірюється тривалістю життя;
- ріст матеріального добробуту, що вимірюється ростом сукупного суспільного продукту;
- ростом духовних та інтелектуальних здібностей людей [5].

Висновки академіка П. Капіци переконливо доводять суспільну значущість розвитку розумових творчих здібностей для вирішення проблем людської цивілізації в цілому і будь-якої держави. Закономірно, що загальна середня освіта України увійшла в XXI століття, зазнаючи радикальних змін. Модернізація освітньої системи розгортається на принципах гуманізму і демократизму, диференціації й індивідуалізації, які забезпечують утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповнішого розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб. За цих умов проблема якості розвитку навчання і виховання стає стрижневою, що визначає перспективу концептуального і технологічного



оновлення освітньої галузі. Реформування середньої школи в Україні, що здійснюється після III Всеукраїнського з'їзду освітян, викладених у Національній стратегії розвитку освіти вимагає особистісного підходу до учня й виховання його як креативної особистості [5].

У зв'язку з цим особливе значення має урізноманітнення і посилення педагогічної уваги персонально до кожного окремого обдарованого учня, а тому постійного дослідження його самого та результатів його діяльності. Іншими словами, слід здійснювати моніторинг якості креативної освіти як застерігаючого психолого-педагогічного, медико-валеологічного спостереження на засадах особистісного креативного підходу. Останній тим цінний, що креативну діяльність учнів і педагогів визнають не як одну із складових у визначенні устрою діяльності навчального закладу і особливостей навчально-виховного процесу, а як головну ідею Концепції діяльності. Педагогічна цінність моніторингу якості креативної освіти визначається тим, що в ході навчально-виховного процесу педагоги можуть своєчасно виявляти будь-які проблеми життєтворчості учня і здійснювати корекцію умов навчально-виховного процесу і тим суттєво позитивно їх змінювати і впливати на кінцеву якість його освіти. Учень завдяки використанню моніторингу як суб'єкт співтворчості з вчителем та іншими учнями стає одночасно й об'єктом системної педагогічної підтримки. Постійна і глибока увага вчителя до учня стає повсякденною нормою. Вчитель у процесі моніторингу якості креативної освіти одержує об'єктивні дані про умови та результати діяльності певного учня, а тому має можливість науково й конструктивно, точно і різноманітно, сердечно й вимогливо впливати на учня. І як наслідок, включати учня в пошукову творчу діяльність за підтримки його фасилітаторів: керівників навчального закладу (директора і його заступників), учителів, практичного психолога, медичних працівників, батьків та й самих учнів. Результати моніторингу й висновки, сформульовані на їх підставі, дають змогу постійно порівнювати досягнення учня з прогнозованими і розглядати його не як статичний, а як динамічний об'єкт педагогічної уваги, що знаходиться в постійному фізичному, фізіологічному і психічному розвитку.

До останнього ж часу в середній освіті недостатньо педагогічних технологій внутрішнього, тобто локального моніторингу, в якому використовувалась би система визначення рівня розвитку учня в будь-якому аспекті. Навіть досвідчені керівники, вчителі, психологи середніх навчальних закладів, та й батьки, а в першу чергу, самі учні відчують в цьому гостру необхідність. Ще більш гострою, на наш погляд, є проблема розробки педагогічної системи самомоніторингу педагогів та учнів, оскільки самооцінка, яка неодмінно передбачається нею, є своєрідним механізмом саморегуляції особистості. На ній ґрунтуються здатність кожного з учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів, навчально-допоміжного персоналу) та й технічних працівників до самоконтролю, самокритичності, самовдосконалення і, в решті-решт, результативності діяльності навчального закладу та забезпечення ним якості освіти.

*Стан дослідження проблеми.* Історія створення теорії моніторингу якості освіти починається з виникнення ідеї оцінювання результатів діяльності навчальних закладів і нараховує більше, ніж 100 років. Термін “моніторинг” з'явився спочатку на позначення процесу постійного спостереження за станом ґрунту, потім він розповсюдився на інші сфери науки й практичної діяльності та став активно використовуватись у соціології, економіці та біології. Впровадження у зарубіжній освітній практиці моніторингу якості почалось в 30-х роках ХХ століття і розвиток його теорії відбувався в чотири етапи. На середину 90-х років ХХ століття теорія моніторингу ґрунтується на потужній методологічній базі, використання статистичних методів вимірювання теоретичних даних та впровадження багаторівневих моделей. Методологічні засади моніторингу освіти розроблялись зарубіжні вчені Т. Гусен, Б. Блум, Річард М. Вулф, Джон Ф. Ківз, Джеймс С. Коулман, Т. Невіл Послтвейт, Д. Матрос, А. Орлов, О. Суббето, Р. Тейлор, Р. Торндайк, та вітчизняні вчені І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшина, Г. Лукіна, О. Ляшенко та ін. [2, с. 520].

Історія становлення системи моніторингу освіти в Україні починається з кінця 90-х років створенням центру моніторингу освіти. Переважна кількість наукових робіт з теорії

моніторингу освіти присвячена його проведенню на державному, регіональному та міському рівнях. Значно менша увага науковців присвячена проблемам локального моніторингу, який здійснюється безпосередньо в навчальних закладах і зовсім недостатньо робіт із проблеми моніторингу якості креативної освіти. Очевидно це пояснюється тим, що ідеї креативної освіти ще тільки починають знаходити свій розвиток у теорії педагогіки та педагогічній практиці. Соціально-економічні зміни, які відбуваються в суспільстві, і, зокрема, в освіті дедалі більшою мірою будуть визначати соціальну цінність навчального закладу, в якому особистість учня спонукається до творчості і розвитку у нього креативності.

*Постановка проблеми.* Виходячи з мети моніторингу креативної освіти, визначаємо його організацію і зміст, за яких керівники закладів є експертами і дослідниками в системі моніторингу. Вони постійно націлені на визначення істинних причин як поведінки учня, так і умов його діяльності. Такий дослідницький підхід здійснюється заради підвищення творчого потенціалу учня і забезпечення таким чином його життєвої самодостатності. Зважаючи на наш дослідницький підхід (креативний) у моніторингу, вважаємо за доцільне зупинитися на тлумаченні творчості й креативності, оскільки до останнього часу ці поняття педагогіки-практики часто помилково ототожнюють.

Творчість – це процес або діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей, що відрізняються новизною, оригінальністю, а то й унікальністю. Результат творчої діяльності людини залежить від розвиненості комплексу індивідуальних і особистісних особливостей людини і, зокрема, здатності створювати нове, тобто – креативності – такої психогенетичної властивості, що є безцінним капіталом для окремої людини, і суспільства загалом. Вона, як стверджує відомий психолог, спеціаліст у сфері бізнесу Г. Адлер, креативність фахівця в першій половині нового століття стане ресурсом, від “критичної маси” якого буде залежати все [1]. Століття інформації принесло з собою радикальні зміни у всіх сферах життя людини, навіть у побуті. Але впровадження Інтернету означало демократизацію на ключовому інформаційному напрямі. Доводиться переглядати класичну тезу “той, хто володіє інформацією, володіє світом”, оскільки число “володарів” світу неосяжно шириться. Частина інформації, без сумніву, збереже цінність на всі часи. Але на основний її масив, силу широкої доступності в наші дні, як і на інший товар, розповсюдиться вплив універсальних ринкових законів запиту та пропозиції. Зараз, коли за декілька хвилин можна “скачати” будь-яку інформацію з Інтернету, ринкова її вартість знизиться. А ось могутність людського розуму не втратить своїх позицій як ключовий фактор. Завдячуючи творчому мисленню, креативності людини здійснювався і буде здійснюватись прорив до нових наукових горизонтів і життя людської цивілізації. Логічно, що креативність мислення людини порівнюють із дефіцитним товаром. Пророком ери творчості можна вважати Дж. Гілфорда, який у своїй промові ще в 1950 р. як президент Американської психологічної асоціації викликав великий інтерес до феномену креативності. Вона, на думку вченого полягає в тому, що індивід, виявляє зіркість у пошуку проблем, здатність їх вирішувати завдяки особливостям дивергентного мислення, якому властива оригінальність, швидкість, гнучкість, асоціативність, ретельність у розробці ідей тощо.

Креативність як структурний елемент особистості характеризується творчими потенціалом, активністю, спрямованістю, ініціативністю, імпровізаційністю, неповторністю тощо. Як загальна творча здібність, вона пов'язана з розвитком уяви й фантазії людини. Креативам як особистостям, в яких виражений креативний потенціал, характерні неабияка енергійність, сміливість, гнучкість, завзятість, висока самоорганізація і працелюбство. В залежності від того, як ці якості розвинені у креативної особистості, можуть бути творчі досягнення різних рівнів.

За визначенням О. Ляшенко якість освіти багатоаспектне й багатовимірне явище і в широкому розумінні вона на думку автора може розглядатися як єдність багатьох компонентів: особистісних рис і здатностей тих хто навчається; навчального процесу як результату педагогічної діяльності; освітніх програм, навчальної літератури тощо;

навчального середовища, в якому відбувається освітній процес; ресурсного забезпечення педагогічного процесу; управління системою освіти [3].

Розроблена нами педагогічна система локального моніторингу якості креативної освіти, ґрунтується на розумінні її як такої, що одночасно є якістю умов і результатів творчої діяльності, націленої на пошук і розробку учнями нового творчого продукту і формування їх як креативних особистостей [4]. Наш підхід узгоджується з розумінням А. Стрижова, який до внутрішніх компонентів якості освіти (іншими словами, що забезпечується локально в навчальному закладі) відносить компоненти: якість освітнього середовища, якість реалізації навчального процесу, якість результатів освітнього процесу [3]. Розробляючи, досліджуючи і впроваджуючи систему управління ліцеєм, який має на меті створення умов формування креативної особистості учня, прийшли до висновку, що особливо важливим постає включення всіх суб'єктів навчально-виховного процесу до забезпечення компонентів якісної креативної освіти. Іншими словами, керівники та педагоги закладу, орієнтувались, як дослідники, завжди діяти на науковій основі, оригінально й сміливо. Тому керівник навчального закладу в системі креативної освіти має оволодіти знаннями теорії моніторингу і менеджменту, самомоніторингу і самоменеджменту і вміти визначати мету та завдання і визначати хронологію подій свого робочого дня.

Таким чином, основна мета педагогічної системи локального моніторингу якості креативної освіти полягає у його використанні, як засобу забезпечення якості освітнього середовища, якості навчального процесу, якості результатів освітнього процесу. Педагогічна система локального моніторингу креативної освіти творчо обдарованих учнів передбачає завдання своєчасного виявлення і вирішення будь-яких проблем у ході діяльності навчального закладу та всіх суб'єктів його навчально-виховного процесу. Об'єктом нашої педагогічної системи локального моніторингу креативної освіти творчо обдарованих учнів виступає весь педагогічний процес в цілому, а предметом окремі складові компоненти: управлінська та навчальна діяльність керівників закладу, педагогів і учнів, та їх вихованість, освіченість, розвиненість, а також майстерність учителів, спрямованих на формування креативної особистості.

Наукова новизна педагогічної системи локального моніторингу полягає у визначенні наявності в навчально-виховному процесі умов особистісного підходу до учня й виховання його як креативної особистості, здатної бачити проблеми життя, розробляти план, програму для використання, знаходити нове, оригінальне їх вирішення і ефективно впровадження.

Теоретичне й практичне значення педагогічної системи локального моніторингу якості креативної освіти визначається тим, що вона вказує на необхідні умови формування креативної особистості і може бути практично використана для організації діяльності середніх навчальних закладів для творчо обдарованих учнів.

У залежності від об'єкта, предмету, мети та завдань моніторингу, він може бути кількох видів: адміністративний, учнівський, валеологічний, господарський та фінансово-економічний.

Адміністративний моніторинг – це дослідження стану дотримання законів України, Статуту закладу, правил внутрішнього розпорядку, наказів директора, що виявляють систему управління навчальним закладом. В адміністративному моніторингу досліджується стан виконання принципів, наукової організації праці та використання різноманітних засобів управління закладом. У психолого-педагогічному моніторингу досліджується урочна та позаурочна частина навчально-виховного процесу ліцею з метою психологічної корекції діяльності педагогів. У свою чергу, в учнівському моніторингу досліджуються умови та результати діяльності ліцеїстів з метою корекції навчально-виховного процесу.

Валеологічний моніторинг передбачає дослідження стану здоров'я учнів, профілактики та реабілітації їх після захворювань. Крім того він слугує дослідженню санітарно-гігієнічних умов на уроці, умов охорони життя та здоров'я показників фізичної підготовленості учнів.

У господарському моніторингу досліджується матеріально-технічний стан приміщень та території ліцею, пожежної безпеки тощо, а у фінансово-економічному – досліджується фінансово-економічний стан закладу за поточний період.

Учнівський моніторинг здійснюється в процесі урочної навчально-дослідницької, позаурочної науково-дослідницької та культурної світської діяльності учнів.

У навчально-дослідницькій діяльності об'єктом моніторингу є особистість ліцеїста як дослідника, а предметом дослідження – його творчі здібності (креативність) та умови навчально-виховного процесу. У ході моніторингу визначаються наявність організаційних умов розвитку мотивів та психіки, що здійснюється на уроках та індивідуально-групових заняттях.

Моніторинг у науково-дослідницькій роботі ліцеїстів спрямований на дослідження умов і результатів теоретичного та практичного оволодіння знаннями, вміннями та навичками наукової діяльності як дослідника. До них відносяться наукові курсові та конкурсні роботи, що передбачають роботу ліцеїстів у бібліотеці з літературою, в лабораторії – з обладнанням, приладдям, апаратами, в природі – з натуральними зразками гірських порід, мінералів, рослин, тварин тощо. У культурній світській діяльності моніторинг спрямований на дослідження умов соціалізації особистості, реалізації і самореалізації її духовних, культурних потреб як людини і соціальної істоти, а також визначення її духовності, креативності як результату.

Управління моніторингом здійснюється як системою в декілька етапів: підготовка до моніторингу, здійснення дослідження моніторингу, узагальнення результатів моніторингу, застосування результатів моніторингу, програмування і планування діяльності закладу.

З метою управління моніторингом ми визначили функції експертів, якими є заступники директора.

На першому етапі підготовки до моніторингу адміністрація навчального закладу намагається створити умови мотивування оволодіння педагогами методологічних засад моніторингу і домагається усвідомлення необхідності запровадження технології моніторингу, його основної ідеї, мети, завдань, принципів оволодіння методикою технології моніторингу тощо.

На другому етапі моніторингу здійснюється експертне визначення умов та результативності креативної освіти у закладі.

У моніторингу, як психолого-педагогічному дослідженні, застосовуються загальнонаукові методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція, гіпотетичний та системний методи, ідеалізація, узагальнення, формалізація, абстрагування), конкретні наукові методи педагогічних досліджень (спостереження, самоспостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, експертні оцінки, лабораторні експерименти, тести) та математичні методи обробки результатів наукових досліджень.

На третьому етапі узагальнення результатів моніторингу здійснюється формування і формулювання висновків про умови та результати діяльності закладу, окремих учнів, педагогів, класів. У зв'язку з цим моніторинг здійснюється систематично з використанням засобів оргтехніки. Одержані дані моніторингу вносяться у комп'ютер і створюється інформаційний банк технології моніторингу. В разі потреби (вчителі, батьки, керівники) можуть одержати його дані, але з дозволу директора, оскільки інформація моніторингу має конфіденційний характер.

На четвертому етапі застосування результатів моніторингу інформація про якість креативної освіти доводиться для використання педагогічним колективом навчального закладу при проведенні педагогічних рад, нарад при директорі, нарад керівників закладів, для годин спілкування педагогів з учнями, індивідуальних консультацій для них та їх батьків. Крім того вона використовується для видання узагальнюючих наказів, рекомендацій, усних розпоряджень, розробці і вдосконаленні положень діяльності закладу в окремих напрямках і в цілому.

На п'ятому етапі програмування і планування діяльності закладу всі працівники ліцею розподіляються в різні творчі групи за ознакою їх посадових обов'язків і, використовуючи

інформацію моніторингу, залучаються до розробки річного плану діяльності закладу, методичного об'єднання, кафедри, служби в тих чи інших напрямках роботи: навчальному, методичному, господарському, фінансовому тощо. Для розробки програми соціально-економічного розвитку закладу залучаються всі працівники, учні, їх батьки, громадськість.

Для здійснення моніторингу якості креативної освіти використовують спеціальні бланки протоколів, назва яких визначається видом моніторингу, в них визначається тема, об'єкт, мета та завдання моніторингу. Крім того, в них детально визначається методика дослідження та відводиться місце для запису поточних спостережень експерта, висновків та рекомендацій. В залежності від виду моніторингу, об'єкта та його предмету визначаються їх складові компоненти та критерії. У визначенні креативності ліцеїста складовими компонентами є рівень творчого розвитку психіки, мовлення, оволодіння прийомами творчої діяльності, як дослідження, фонд знань, умінь та навичок.

При здійсненні моніторингу його виконавець як дослідник, спостерігаючи за об'єктом дослідження, оцінює його діяльність вербально й математично, розглядаючи через призму предмету дослідження і використовуючи критерії оцінювання за трьохбальною шкалою (0, 1, 2).

У період з 1990 р. до 2007 р. на базі Криворізького природничо-наукового ліцею, нами було здійснено експеримент, який мав на меті дослідження ефективності розробленої нами педагогічної системи локального моніторингу та сприяння її якості креативної освіти творчо обдарованих учнів.

Доцільність застосування педагогічної системи креативної освіти ґрунтується на засадах гуманістичної психології, що визначає сутність особистості учня як людини і найвищої світової унікальної цінності, якому педагогічною системою локального моніторингу забезпечуються умови універсальної і персональної підтримки й самореалізації його як творчо обдарованої дитини. Ми визначили основні його завдання:

- розробити науково-методичний комплекс різних видів моніторингу (бланки протоколів), визначивши його критерії та показники;
- експериментально перевірити доцільність та ефективність моніторингу в цілому та окремих його видів;
- експериментально визначити вплив застосування педагогічної системи локального моніторингу на розвиток креативності учнів та їх успішність.

*Методика дослідження.* Багаторічні дослідження проблем творчого розвитку ліцеїстів, що тривали в період з 1990 по 2007 рр. на базі навчальних закладів Дніпропетровської (Криворізький природничо-науковий ліцей), Полтавської (Хорольська гімназія) та Луганської (Багатопротиліній ліцей) областей. Для перевірки висунутої нами гіпотези, досягнення мети і виконання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних і емпіричних досліджень. Емпіричними методами опитування, педагогічного спостереження та педагогічного експерименту, ми вивчили та узагальнили досвід роботи шкіл та учителів, здійснили аналіз результатів їх діяльності, застосовуючи статистичні та математичні методи обробки результатів.

Констатувальний етап експерименту був проведений в період з 1990 по 2000 рр. за участю близько 1000 учнів та 100 вчителів. Формуючий етап експерименту був проведений на базі вказаних вище закладів з 2000 по 2007 рр. за участю 900 учнів, а підсумково-контрольний з 2007 по 2010 роки. На останньому етапі ми здійснили порівняльний аналіз даних моніторингу за окремими закладами й узагальнили одержані результати.

*Результати дослідно-експериментальної перевірки.* На констатувальному етапі експерименту показали високий рівень якості креативної освіти, що здійснюються у криворізькому природничо-науковому ліцеї. Це відповідає 85 % умовної шкали, прийнятої нами, визначення ефективності різних форм навчально-виховного процесу та розвитку креативності ліцеїстів. Особливо успішно педагоги створюють організаційні умови творчої діяльності. У зв'язку з цим вчителі достатньо уваги приділяють зовнішньому вигляду ліцеїстів, позі при сидінні, пунктуальності, санітарно-гігієнічних умов, підготовці робочих місць та технічних

засобів навчання. Вчителі достатньо майстерно володіють технікою привітання, тактовні, мають належний зовнішній вигляд, доцільно використовують технічні засоби навчання. Але, створюючи організаційні умови, вчителі недостатньо володіють прийомами організації уваги ліцеїстів та їх мотивації, що відображається на результатах якості креативної освіти. Окремі вчителі, створюючи умови розвитку мотивів, майстерно здійснюють психологічну підтримку ліцеїстів, органічно поєднуючи автономність і умови діяльності їх у колективі, вільного вибору змісту, видів індивідуальної роботи, пошуку способів вирішення проблем, завдань тощо. Разом з тим, моніторинг умов розвитку мотивів показує недостатній рівень володіння методикою дидактичної взаємодії в системах "ліцеїст – вчитель" та "ліцеїст – ліцеїст". Крім того, вчителі недостатньо майстерно підбирають зміст завдань, що заважає ліцеїстам органічно переходити до більш складних завдань. Націленість на виконання завдань навчального процесу і поспішність вчителів не дає змоги створювати достатньо сприятливі умови розвитку мотивів показом соціальної значущості навчального матеріалу та показом його внутрішньої гармонії чи протиріччя у змісті явищ, предметів тощо.

Моніторинг умов розвитку психіки показує недостатню готовність вчителів до розвитку уваги та її концентрації, переключення й розподілу, готовності до запам'ятовування і відтворення, точності пам'яті, розвитку волі, емоцій та почуттів. Вчителі не досить вміло володіють технікою розвитку уяви та фантазії. У створенні умов розумового розвитку в навчально-дослідницькій діяльності як найбільш важливого для розвитку творчих здібностей вчителі витримують достатньо високий рівень науковості навчання, систематизації знань і їх осмислення, аналізу й синтезу, порівнянню й абстрагуванню, класифікації і систематизації. Питома вага використання вчителями ліцею частково-пошукового та дослідницького методів, як і рівень розвитку креативності ліцеїстів, є недостатньо високими. Як показали дослідження, причина криється в тому, що педагоги хибно ототожнюють інтелектуальні і творчі здібності, вважаючи можливим розвиток останніх одночасно з першими (розгляд навчального матеріалу, виконання вправ, завдань, які викликають інтелектуальну, але не творчу діяльність ліцеїстів).

Підводячи підсумок дослідження якості креативної освіти як умов урочної та поза-урочної навчально-дослідницької діяльності ліцеїстів, варто зазначити, що лише незначна частина вчителів у навчально-дослідницькій діяльності працює на *стимульно-продуктивному рівні*, що відповідає загальній оцінці навчально-виховного процесу (15 %). Цю категорію складають переважно досвідчені вчителі, які довгий час працювали, сповідуючи ідеї авторитарної педагогіки. Вони обов'язково виходять із того, що визначають учня як об'єкт педагогічного впливу, якому треба передати знання та сформувати в нього вміння та навички. Більшість педагогів (40 %) працюють на *евристичному рівні*, що забезпечується проблемним викладом, вирішенням пізнавальних задач і завдань, які передбачають суттєві зміни в структурі знань. До цієї категорії відносяться вчителі різного педагогічного досвіду, різного рівня педагогічних здібностей, але однаково високої потреби в концептуальній відповідності діяльності закладу, займаній посаді вчителя такого спеціалізованого навчального закладу як ліцей.

Молоді спеціалісти знаходяться у пошуку і на початку своєї діяльності працюють на *репродуктивному рівні* (20 %), але вже через короткий період роблять спроби забезпечувати умови розвитку креативності. В залежності від педагогічних здібностей, на кінець навчального року вони оволодівають технологією креативної освіти. Четверта частина педагогів працює на *креативному рівні*. До цієї категорії відносяться переважно вчителі з вираженими якостями творчої особистості. Серед них зустрічаються рівною мірою як молоді спеціалісти, так і зрілі педагоги, які не переобтяжені комплексом авторитарності і педагогічним досвідом довготривалої роботи.

У результаті нашого дослідження на констатувальному етапі експерименту вималювалась картина ефективності діяльності педагогічного колективу у розвитку креативності ліцеїстів. 85 – 90 % ліцеїсти мають особливо високий рівень фонду знань і умінь. Вони виявляють такі властивості, як правильність і повнота, глибина й усвідомленість тощо.

Ліцеїсти виявляють достатньо високий рівень розвитку інтелекту: здібність концентрувати, переключати й розподіляти увагу, високу готовність до запам'ятовування і відтворення, обсяг, точність і довготривалість пам'яті, високі вольові якості. Разом із тим, ліцеїсти не виявляють достатньої сили уяви та фантазії й емоційності. Рівень розвитку мислення ліцеїстів характеризується високою здатністю до аналізу і синтезу, порівняння й абстрагування, але разом із тим ліцеїсти виявляють недостатню оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, тобто креативні здібності. І особливо низький рівень ліцеїсти виявляють в оволодінні прийомами творчої дослідницької діяльності. В зв'язку з цим показово те, що ліцеїсти не виявляють достатній рівень зірковості в пошуках проблем, у формулюванні теми навчальних досліджень, визначенні об'єкта та предмета, гіпотези, в розробці програми, плану експериментування та його виконання. Особливе утруднення ліцеїсти відчують при аналізі й узагальненні результатів та їх обговоренні. Виступи ліцеїстів – недостатньо ґрунтовного змісту та безсистемні за структурою. Саме з цієї причини вони виявляють нервовість і допускають помилки філологічного характеру у вимові та написанні тексту при звітуванні. Кращого бажав рівень розвитку творчих навичок, користування науковою та науково-популярною літературою та рівень оформлення творчих робіт.

В оцінці креативності ліцеїстів ми визначили чотири рівні. *Пасивно-репродуктивний рівень*, що характеризується низьким фондом знань, умінь та навичок та низьким рівнем розвитку психіки, що зумовлює здатність ліцеїста до відтворення фактів, явищ, подій, без суттєвих змін (в умовній шкалі – до 25 % від теоретичного – 100%) виявляє незначна кількість ліцеїстів (10 %).

*Продуктивний рівень*, що характеризується середнім фондом знань, умінь і навичок та середнім рівнем розвитку психіки, що зумовлює здатність ліцеїста старанно працювати в межах заданого або знайденого способу дії (в умовній шкалі – 25-50 %) виявляє приблизно 30 % ліцеїстів.

*Евристичний рівень*, що характеризується достатньо високим фондом знань, умінь і навичок, володінням прийомами інтелектуальної діяльності та здатністю вести пошуки нових засобів, прийомів, варіантів вирішення проблеми, що не стимулюються зовнішніми фактами (в умовній шкалі – 50-75 %) виявляють приблизно 35 % ліцеїстів.

*Креативний рівень*, що характеризуються високими показниками фонду знань, умінь та навичок, володінням прийомами інтелектуальної та творчої діяльності і здатністю самостійно вирішувати проблеми (в умовній шкалі – 75-100 %) виявило приблизно також 25% ліцеїстів.

Одержані дані констатувального експерименту показують, що більшість обдарованих учнів експериментальних закладів має достатньо високий загальний розвиток мотивації, психіки, мови, наявний фонд знань, умінь, навичок і тому мають продуктивний рівень (30%), евристичний (35%) та креативний (25%). Загалом це складає 90% і свідчить, що 9 із 10 учнів відповідають вимогам до навчальних закладів для творчо обдарованих учнів. Не дивлячись на це, вважаємо, що цей показник не свідчить про вичерпаність проблеми розвитку креативності обдарованих учнів. Оскільки серед тих учнів, які мають недостатній рівень креативності, можуть виявитися майбутні винахідники, науковці, політики тощо.

На формульованому етапі експерименту застосування педагогічної системи моніторингу якості креативної освіти нами встановлені деякі зміни.

*Пасивно-репродуктивний рівень*, що характеризується низьким фондом знань, умінь та навичок та низьким рівнем розвитку психіки, що зумовлює здатність учнів до відтворення фактів, явищ, подій, без суттєвих змін виявляє, як і на констатувальному етапі, незначна кількість учнів (приблизно 3%).

*Продуктивний рівень*, що характеризується середнім фондом знань, умінь і навичок та середнім рівнем розвитку психіки, що зумовлює здатність учня старанно працювати в межах заданого або знайденого способу дії виявляє приблизно 35 %.

*Евристичний рівень*, що характеризується достатньо високим фондом знань, умінь і навичок, володінням прийомами інтелектуальної діяльності та здатність вести пошуки нових

засобів, прийомів, варіантів рішення проблеми, що не стимулюються зовнішніми фактами виявляють приблизно 27 % учнів.

*Креативний рівень*, що характеризуються високими показниками фонду знань, умінь та навичок, володінням прийомами інтелектуальної та творчої діяльності і здатністю самостійно вирішувати проблеми виявило приблизно також 35 % учнів.

Одержані дані узагальнено на підсумково-контрольному етапі експерименту в табл. 1.

Таблиця 1

Моніторинг якості креативної освіти

№ з/п	Рівні	Етапи експерименту	
		Констатувальний (%)	Формувальний (%)
1	Пасивно-репродуктивний	10	3
2	Продуктивний	30	35
3	Евристичний	35	27
4	Креативний	25	35
	Всього	100%	100%

Порівнюючи одержані дані на формульованому і констатувальному етапах нами встановлено, що кількість учнів (у %), які проявляють пасивно-репродуктивний рівень розвитку, у зв'язку із застосуванням педагогічної системи локального моніторингу якості креативної освіти зменшується на 7%, а продуктивного, евристичного і креативного збільшується відповідно на 5%, 8% і 10%. На підставі одержаних даних очевидна ефективність застосування розробленої нами системи моніторингу, оскільки кількість учнів, що підвищували свій рівень креативності з введенням системи збільшувалась, а пасивно-репродуктивного рівня розвитку креативності зменшувалась.

*Висновки.* 1. Висунута нами гіпотеза дослідження про доцільність застосування педагогічної системи локального моніторингу креативної освіти, розробленої нами, що ґрунтується на засадах гуманістичної психології, підтвердилась.

2. Вона суттєво впливає на якість освітнього середовища, якість реалізації навчального процесу, якість результатів освітнього процесу і тому сприяє підвищенню рівня розвитку креативності учнів.

1. Адлер Г. С.К. или мускули творческого интелекта / Пер. с англ. С. Потаненко. – М.: Фаир-ПРЕСС, 2004.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відпов. ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 521.

3. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / За ред. О. Ляшенко. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 27.

4. Сологуб А. Креативна освіта: моніторинг якості. – Кр. Ріг.: Іріда, 2007.

5. Сологуб А. Креативное образование: талант и здоровье. Монография. – Кр. Рог: ИВИ, 2000. – 255 с.

*In the article an author offers the pedagogical system of the local monitoring of quality of creative education of the gifted students and carries out an attempt to experimentally confirm its efficiency in creative personality formation.*

**Keywords:** local monitoring, quality of creative education.

## ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглядаються особливості діяльності позашкільних закладів, співтворчість педагога і дитини, колективна взаємодія, визначається роль дослідницької діяльності в забезпеченні розвитку у дітей креативно-практичних можливостей, індивідуальної обдарованості, таланту, пізнання та мислення.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, креативні здібності, позашкільна освіта.

Позашкільна освіта – це освітньо-виховна діяльність різних за формою закладів для дітей та учнівської молоді. Такі установи як будинки творчості, клуби, станції юних натуралістів, еколого-натуралістичні центри і просто загальноосвітні школи та дитячі садки, що працюють як за рахунок вчителів-ентузіастів при відсутності матеріальної бази, так і при повному сучасному науково-технічному забезпеченні, здійснюють поглиблену освіту з учнями і сприяють виявленню інтересів і здібностей до тієї чи іншої сфери пізнання, до того чи іншого фаху.

Позашкільна робота нерозривно пов'язана з позакласною. Інколи вони відрізняються одна від одної лише місцем зосередження (на базі школи чи спеціалізованого закладу). Тим паче, обидві форми роботи в більшості випадків нерозривно пов'язані з навчально-виховним процесом та навчальними програмами відповідних шкільних дисциплін, у нашому випадку – природничих.

Позашкільна і позакласна робота ґрунтується на знаннях, практичних навичках, що набуваються під час навчання. Але її основна мета полягає у збагаченні й поглибленні набутих знань в позаурочний час згідно з інтересами особистості. Саме така система навчально-виховного процесу покликана забезпечити кожній дитині можливість гармонійно розвивати власні здібності у вільний від навчання час [1, с. 153].

Ось чому в останні роки загострилася увага суспільства до позашкільних закладів як засобу соціально-громадського виховання дітей, де більш інтенсивніше відбувається процес формування окремої особистості. Так, Т. Сущенко (1996) до важливих характеристик повноцінної людської особистості відносить позитивне ставлення до життя, реалізацію себе в улюбленій діяльності, здатність до безперервного духовно-творчого самовдосконалення; соціальну відповідальність [4, с. 109].

У зв'язку з цим актуальності набуває проблема роботи позашкільних навчальних закладів із питань науково-дослідницької та соціально-практичної діяльності. У цьому плані педагогічні працівники позашкільних закладів створюють умови, завдяки яким забезпечується розвиток креативних здібностей, виявлення індивідуальної зацікавленості особистості не лише в певній галузі знань, а й в окремо окреслених напрямках однієї з природничих наук.

Цьому сприяють різні форми діяльності (теоретичне навчання, практичні заняття, наукові конференції, диспути, бесіди і т. ін.), які залучають вихованців до самостійної роботи (збору фактичного, наукового матеріалу, дослідження на навчально-дослідних ділянках, у лабораторіях, куточках живої природи, теплицях, оранжереях, на полях учнівських виробничих бригад, фермерських господарств, метеорологічних майданчиках тощо) та формування в них на цих засадах міцних природничих знань.

Позашкільні навчальні заклади у загальній системі неперервної освіти (у нашому випадку переважно освіти загальноєкологічної) і виховання виконують не додаткову, а випереджувально-прогностичну функцію [4, с. 119].

Розвиток здібностей здійснюється у процесі практичної або теоретичної діяльності. Здібності сприяють ефективній і швидкій активності в багатьох видах діяльності та є дуже важливими для становлення творчої, креативної особистості.

Відтак, метою статті є аналіз формування креативної особистості учнівської молоді в умовах позашкільних закладів екологічного профілю крізь призму навчально-дослідної роботи.

У процесі навчання вчитель забезпечує розвиток таких здібностей та вмінь:

- пізнавальних – здібність до легкого засвоєння значного обсягу інформації; великий словниковий запас, допитливість, критичність мислення; уміння організувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, переносити засвоєне раніше на новий матеріал, аналізувати ситуацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати гіпотези, формувати висновки;

- творчих – дивергентність мислення, його швидкість та гнучкість, здібність до генерування оригінальних ідей, розвинута уява, інтуїція і т. ін.

Важливим для творчого розвитку особистості є схильність до самоаналізу, наполегливість у виконанні поставлених завдань, незалежність мислення та поведінки, внутрішня мотивація [2, с. 5–9].

У психолого-педагогічному аспекті пошуково-дослідницька діяльність розвивається як:

- різновид творчої діяльності;
- процес включення особистості в самостійне збирання й дослідження інформації, формування на цій основі знань, умінь і навичок пізнавальної та творчої діяльності;

- дієвий засіб підвищення якості й ефективності знань і вмінь, складна динамічна система, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей та їх причинно-наслідкових зв'язків – співпрацю та співтворчість педагогів і вихованців, що будується на взаємоповазі, визнанні важливості пізнавальної та творчої діяльності, зацікавленості в спільному успіху та наслідках діяльності.

У загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах пошуково-дослідницька діяльність учнів особливо ефективна за умови впровадження активних дидактичних методів навчання пошукового, експериментально-дослідного, конструкторського спрямування, серед яких особливого значення набули інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий та дослідницький методи.

Ці методи мають бути спрямовані на три основні стратегії збагачення змісту освіти школярів:

1. Стратегія дослідницького навчання, метою якого є активізація навчання, надання йому дослідницького спрямування.

2. Стратегія проблематизації, яка передбачає орієнтацію на постановку перед школярами проблем різного характеру.

3. Стратегія індивідуалізації, в якій головним є не формування особистості за певною моделлю, а створення умов для повного прояву й розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

Важливо так використовувати педагогічні технології, щоб не лише поповнювалися знання та вміння школярів, але й розвивалися такі якості особистості, як пізнавальна активність, самостійність, вміння творчо розв'язувати різного роду завдання, формувались уміння практичного та креативного застосування набутих знань.

У таких моделях розвиток креативних здібностей школярів у процесі пошуково-дослідницької діяльності розглядається педагогами з позиції концептуальності навчально-виховної роботи, а також процесуально-технологічного підходу, що дає змогу:

- визначити і забезпечити наявність компонентів процесу розвитку креативних здібностей;

- виділити умови організації педагогічного процесу, що забезпечує розвиток креативних здібностей;

- забезпечити ефективну організацію педагогічного процесу, спрямованого на розвиток креативних здібностей школярів шляхом залучення їх до дослідницької діяльності.

Сутність різних наукових підходів до розробки зазначених моделей визначається не лише організаційно-технологічними особливостями педагогічного процесу, але й характером

творчої діяльності педагогів, можливостями оцінювання динаміки розвитку креативних здібностей школярів. Важливою є й адекватність принципів організацій навчально-виховного процесу, серед яких особливе значення мають такі:

- гуманізація – передбачає переорієнтацію стратегії виховання на розвиток обдарувань, здібностей, інтересів, схильностей дитини;

- єдність загальнолюдського і національного, що має на меті формування високої духовної культури особистості;

- розвивальний характер навчання, спрямований на розвиток і саморозвиток, який вимагає переорієнтації процесу навчання з предметних на процесуальні й мотиваційні аспекти співпраці, співтворчості педагога й учня;

- диференціація та індивідуалізація навчання, які повніше забезпечують творчий розвиток кожного учня, враховуючи особливості його інтелектуальної, емоційно-вольової та практичної сфер, фізичного й психічного стану;

- оптимізація навчально-виховного процесу, що передбачає досягнення кожним учнем найвищого для нього рівня розвитку креативних здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності внаслідок вибору найдоцільніших форм і методів навчання при найменших витратах часу, відкритості навчально-виховного закладу щодо інноваційних перетворень, трансформації в контексті розвитку соціуму й власного саморозвитку.

При цьому характерними структурними особливостями системи є взаємодія суб'єктів процесу розвитку креативних здібностей, перехід на саморегулювання, з даного рівня на інший (більш високий), а також динамічність цілей.

Цілісність системи визначається низкою функцій:

- прогностичною (проекування процесуальної системи розвитку особистості);

- інтегративною (забезпечення взаємозв'язку всіх компонентів розвитку креативних здібностей);

- регулятивною (забезпечення функціонування процесу в цілому);

- комунікативною – характеризує зв'язок усіх компонентів процесу та забезпечує його моніторинг) [5].

Навчально-виховний процес у позашкільних закладах базується на певних загальних основах. Різноманітні за профілем гуртки, клуби, секції, екологічні агітбригади, природоохоронні загони, “голубі” та “зелені” патрулі, що працюють за програмами відповідного профілю й відрізняються від шкільних предметних програм своєю мобільністю, допомагають учням поглибити отримані в школі знання з певних предметів, підготуватися до професійної діяльності, як практичної, так і наукової.

Ефективність навчально-розвивальної та виховної діяльності сучасних навчальних закладів щодо розвитку креативних здібностей особистості засобами пошуково-дослідницької діяльності виявляється в:

- підвищенні результативності пізнавальної й творчої діяльності учнів;

- підвищенні рівня сформованості їх творчої компетентності, індивідуального стилю пізнавальної діяльності;

- прагненні до поглибленого вивчення наукових дисциплін, суміжних із профілем навчально-творчої діяльності, проблематикою навчально-дослідницьких проєктів;

- прагненні до творчого оволодіння новими знаннями та вміннями, а саме: цілеспрямованості й системності в пізнавальній і творчій діяльності;

- вияві готовності до співпраці та співтворчості з педагогами, учнівськими колективами; професійній орієнтації і допрофесійній підготовці;

- високому рівні самоосвітньої діяльності, а саме: постійного самоаналізу й самооцінки власної навчально-творчої діяльності; подальшого прагнення до творчого самовдосконалення; системному плануванні самоосвіти; комплексного підходу до самоосвіти [3, с. 23–27].

Отже, виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що пошуково-дослідницька діяльність школярів є важливим стимулюючим чинником для розвитку творчої особистості, формування її творчої активності, самостійності та громадянської свідомості.

Саме позашкільна освіта, при наявності у дитини зацікавленості від природи, має всі умови для подальшого її розвитку: раннє систематичне тренування за індивідуальною програмою, своєчасне залучення до самостійних експериментів і наукової роботи (МАН), участі у конкурсах, змаганнях, виставках, наукових дискусіях і ділових іграх.

Активні методи і форми організації позашкільної, позакласної освіти забезпечують кожній дитині гармонійний розвиток власних здібностей у вільний від навчання час. Поглиблене навчання з природничих дисциплін та їх окремих розділів виявляє індивідуальну зацікавленість особистості, розвиває пізнання, мислення, сприяє формуванню в учнівської молоді цілісної картини світу, виховує відповідальне ставлення до навколишнього середовища, людини й суспільства в цілому.

1. Вербицький В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи. – К.: СМІП “Аверс”, 2003. – 304 с.

2. Дослідження як технологія навчання // Біологія. Шкільний світ. – 2006. – № 15.

3. Пустовіт Г., Тихенко Л. Позашкільна освіта: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи: Монографія. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – Кн. 2. – 272 с.

4. Сущенко Т. Педагогический процесс во внешкольном учреждении. – К., 1996. – 144 с.

5. <http://www.nenc.gov.ua>

*In the article the features of extra-schools, creation teacher and child, collaborative, determined the role of research in ensuring the development of children creative and practical possibilities of individual talent, talent, knowledge and thinking.*

**Key words:** research activities, creative abilities, extracurricular education.

УДК 373.545

ББК 74.262.21

*Богдан Тарасенко*

## НОВІ МОЖЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ: ВІД ДІАГНОСТИКИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

*Стаття присвячена висвітленню інноваційного французького досвіду застосування компетентісного підходу при вивченні математичних дисциплін у коледжі та ліцеї. У ній аналізуються можливості даного підходу у формуванні та діагностики творчого потенціалу особистості учнів, розвиток якого розуміється як стратегічна мета сучасної освіти.*

**Ключові слова:** креативність, інноваційне навчання, щоденник компетенцій, таблиця оцінювання.

*Актуальність.* У сучасних умовах європейської інтеграції, запорукою динамічного розвитку суспільства є конкурентоспроможність його членів. Це означає уміння відстоювати свою власну позицію, ефективно діяти в умовах динамічного середовища, здатність до саморозвитку протягом усього життя. Творчий потенціал особистості виступає як запорука успішної діяльності. Отже, перед освітніми системами постає гостра проблема розробки та впровадження такого навчання, яке б забезпечило творчий розвиток усіх суб'єктів навчального процесу.

У Франції застосування компетентісного підходу в навчанні є стратегічною метою Міністерства освіти, про що зазначається у Законі про майбутнє школи, який був прийнятий у 2005 році.

За цих умов, європейський вектор розвитку України змушує освітян шукати та розробляти оптимальні умови застосування компетентісного підходу у вітчизняній освітній

системі. З цієї позиції, вивчення зарубіжного досвіду з цього питання є актуальним у вітчизняній теорії та практиці.

Поняття творчої особистості обґрунтовується в дослідженнях, публікаціях, фундаментальних працях таких психологів і педагогів як Дж. Гілфорда, Е. Торренса, К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Нойнер, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, В. Андрєєва, Я. Пономарьова, С. Сисєєвої та інших, які креативність розглядають як рису, що визначає здатність, або вміння особистості виконувати творчу діяльність.

На особливу увагу заслуговує авторська школа креативності українського науковця А. Сологуба, де головною метою навчального процесу є розвиток творчої компетенції учнів. Не менш цікавою є педагогічна система розроблена О. Остапчук, яка розуміє творчу діяльність учнів насамперед через творчу діяльність учителя.

Серед французьких учених, що займаються проблемами впровадження компетентнісного підходу, слід відзначити роботи Б. Грюжон (B. Grugeon), Ф. Перену (Ph. Perrenoud), М. Роменвілля (Romainville M.) та інших.

*Метою статті є з'ясувати та показати нові можливості застосування компетентнісного підходу, як основи інноваційно-креативного навчання у французькій середній школі (на прикладі математики), спрямованого на розвиток та оцінку творчого потенціалу особистості.*

*Виклад основного матеріалу.* Оскільки наше дослідження пов'язане з опрацюванням матеріалу іноземною мовою, вважаємо за необхідне, для запобігання неоднозначних трактувань, провести короткий термінологічний відступ. Термін "competence", утворився від англійського дієслова «to compete», що в перекладі означає "змагатися", тобто дослівно "компетенція" – це спроможність змагатися. В українському перекладі ми зустрічаємо вже два поняття, "компетенція" та "компетентність". Останній термін не має аналогу за кордоном (окрім країн СНД), що створює певні проблеми під час опрацювання закордонних джерел та наукової кореспонденції. Аналогічну точку зору знаходимо і в російських дослідників компетентнісного підходу: "В освіті прийнято термін "компетентність", що по-перше складно вимовляти, а по-друге, це не зовсім коректний переклад, ... "competence" є синонімом слова "sarcasie", що означає вміння ... відповідно, "компетенція" та "компетентність" – це вміння" [2, с. 258]. З цього приводу, український дослідник термінотворення П. Селігей спирається на думку французького філософа та математика Ж. Кондорсе: "Зловживання науковою мовою перетворює в науку слів те, що має бути наукою фактів" [3, с. 48].

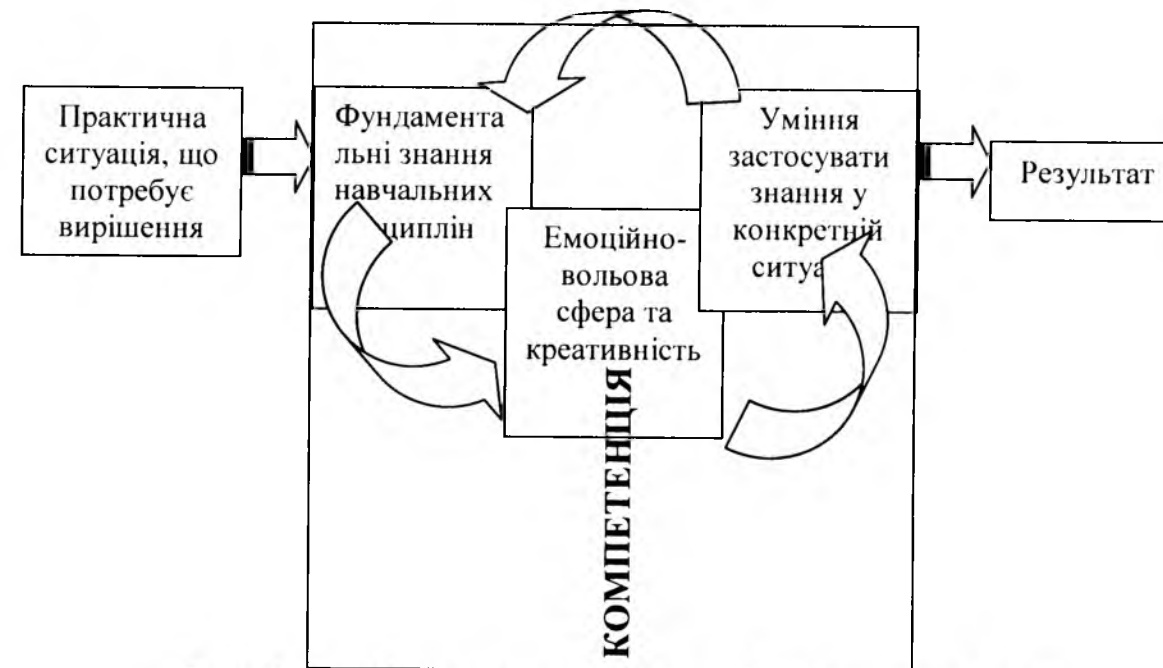
У французьких наукових джерелах, ми зустріли наступні поняття, що визначають термінологічне поле даного феномену: *approche par competences* (підхід за компетенціями), *connaissances* (знання), *sarcasie* та *habileté* (синонімічні, означають вміння), *attitudes* (відношення, навички, а також ментально-психологічні риси характеру). Термін "attitudes" це поняття, що включає до себе "habileté", та емоційно-вольову сферу, тобто відношення до своєї діяльності, відкритість та повага до інших, любов до пошуку, креативність. Таким чином мова йде про творчий характер діяльності, або максимально високий рівень оволодіння компетенцією.

Без сумніву, поштовхом до реалізації компетентнісного підходу в освіті стали міжнародні тести моніторингу якості навчання учнів (PISA та TIMSS), а також його бурхливий розвиток в економічній сфері [11].

Проблема вимірювання рівня креативності особистості полягає у тому, що вона є відносно незалежним фактором від інтелекту людини. Це твердження доводиться у "теорії інтелектуального порогу" Е. Торренса [12], який стверджує що немає креативної особистості з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низьким рівнем креативності. Ось у чому виявляється вразливість більшості тестів на виявлення рівня креативності, адже вони перевіряють головним чином її когнітивну складову.

Це протиріччя лежить в основі однієї з поковічних проблем дидактики, – перетворення, або трансформації знань із теоретичної площини в практичну. Французькі дослідники компетентнісного підходу Ф. Перену, та М. Девелей, вважають, що підхід за компетенціями тісно пов'язаний із цією проблемою, оскільки намагається вирішити питання застосування

набутих знань у реальних життєвих ситуаціях. Мова йде про те, що довгі роки шкільного життя не дають необхідних практичних знань, які потрібні учневі в суспільному житті. Звідси виникає ілюзія, начебто засвоєння енциклопедичних знань може бути запорукою успішної соціалізації. В результаті багато хто з учнів зазнає поразок під час вирішення складних, творчих завдань, що виходять за межі стандартної програми [9].



Як і будь-який інший складний психолого-педагогічний феномен, креативність має багато визначень. Так, О. Кульчицька говорить, що креативність розуміють як здібність, яка виявляється у здатності створювати незвичні і нестандартні ідеї, відходити у мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації [1, с. 167].

Ми розуміємо діагностику креативних здібностей особистості набагато ширше, ніж просто етап оцінювання досягнень учнів. Для того щоб отримати позитивний результат недостатньо лише перевірити творчі здібності особистості, необхідно щоб креативним був сам навчально-виховний процес. Система моніторингу має бути складовою навчального процесу і постійно здійснювати локальний аналіз досягнень учнів, щоб мати можливість вчасно відреагувати на персональні проблеми учня.

Своєчасний моніторинг якості освітніх послуг вимагає від навчального закладу органічної сукупності змісту, методів, форм, прийомів та засобів, при застосуванні яких учень є суб'єктом і головною дійовою особою творчої діяльності [4, с. 8]. Саме такі умови для розбудови креативного навчання на сьогоднішній день створює французьке Міністерство освіти та Уряд, за допомогою наступних стратегічних напрямів реформування середньої освіти: диференціація та профілізація змісту навчання; особистісно-зорієнтована освіта; науково-дослідницька робота учнів; гуманізація та інтеграція навчальних дисциплін; провадження компетентнісного підходу; застосування комп'ютерів та ІКТ у навчанні.

Перший напрям визначає саму структуру середньої освіти Франції. Загальний та технологічний ліцей (на першому році навчання єдиний заклад) на другому році навчання має сім серій, котрі в свою чергу розподіляються на профілі. Наприклад, серія S (scientifiques – наукова) загального ліцею складається з 5-и профілів: інженерні науки; біологія-екологія; математика; експериментальні науки (фізика-хімія або науки про життя та землю). Відповідно профілю та спеціальності, зміст освіти складається з обов'язкових дисциплін та курсів за вибором. Окрім цього, програма навчання диференціюється за рівнем складності.

В організації навчального процесу особливу увагу звертають на індивідуальний педагогічний супровід учнів (2 год. на тижд. у ліцеї), де вони можуть заповнити прогалини в знан-

нях. Також у ліцеї існують так звані адаптаційні класи (premières d'adaptation) для учнів, які вирішили змінити ліцей (напр. професійний на технологічний) або профіль. Ці класи мають спеціальний розклад, який допомагає учням адаптуватися до нових умов навчання [8, с. 32].

Також у рамках диференціації навчання були створені зони пріоритетної освіти – les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Метою останніх, було надання більшої автономії навчальним закладам, впровадження авторських методик навчання, оновлення змісту дисциплін і робота з обдарованими та проблемними дітьми. У колежах були запроваджені класи адаптованого навчання “Segr”» (для слабких або обдарованих дітей), а також спеціалізовані класи з мистецтв (поєднання навчання із заняттями музикою, малюванням, театральними студіями).

Про рівень застосування інтегративного підходу у французькій середній освіті свідчить той факт, що головною метою навчання учнів у колежах є побудова цілісної картини світу, в якому вони живуть. Це зазначено в усіх програмах загальноосвітніх предметів, тобто, на рівні програм чітко проголошується позиція цілісності, інтегративності, універсальності отриманих знань. Побудова цілісного сприйняття світу можливе лише за умови виокремлення зв'язків між всіма загальноосвітніми дисциплінами. Це стає можливим завдяки 6-ти інтегративним темам (статистичні знання у науковому погляді на світ, навколишнє середовище та сталий розвиток суспільства, енергія, метеорологія та клімат, здоров'я та природознавство, безпека), які зазначені в навчальних програмах і є обов'язковими для вивчення [10, с. 1].

Через ці теми вчителі намагаються поєднати наукову культуру учнів із прикладними проблемами повсякденного життя, вирішення яких повинно спиратися на наукові дані. Інтегративне вивчення здійснюється за рахунок годин, що відводяться в програмах природничо-математичних дисциплін. Наприклад, програма з математики третього класу колежу містить сім тем, вивчення яких передбачає інтегративні зв'язки з іншими дисциплінами, це: функції; перетворення графіків; математична статистика та теорія ймовірності; степінь числа; переріз сфери; швидкість та одиниці виміру.

Очевидно, що процес інтеграції дисциплін не можливий без певного базового рівня знань учнів. Інтеграція виникає в певних точках дотику між дисциплінами, які зумовлені дослідженнями та вивченням одних і тих же явищ та процесів навколишнього середовища. Такий підхід, у свою чергу, потребує знання певної семантики кожної науки (символи, терміни, формули) та загальнонаукових принципів дослідження [6, с. 305-306].

Один із засновників поняття “креативність” Дж. Гілфорд розуміє її як здатність до виявлення та формулювання проблем; генерування великої кількості ідей; розв'язувати проблеми нестандартним способом; вдосконалення об'єкту що сприймається; розв'язування проблеми через застосування відповідних аналітико-синтетичних операцій. Науково-дослідницька діяльність цілком відповідає усім вище зазначеним умовам, оскільки на кожному її етапі учень має змогу застосувати усі вище перераховані ознаки креативності.

У французькій середній школі, за останнє десятиліття запроваджено низку педагогічних інновацій, спрямованих на розвиток пошуково-дослідницьких навичок учнів, як запоруки творчої діяльності. Це travaux personnels encadrés (індивідуально керовані роботи, TPE) для загальних і технологічних ліцеїв, а також маршрут відкриття (Itinéraires de Découverte, IDD) запроваджений у колежі для ознайомлення учнів з основами науково-дослідницької діяльності.

У цьому аспекті не менш важливою є сама процедура проведення оцінки творчих здібностей особистості. Наприклад, дослідження М. Воллаха і Н. Когана показали негативний вплив на прояв креативності таких чинників: жорсткі часові рамки, що значно обмежені в часі; змагальна мотивація, мотивація досягнення та соціального схвалення; єдиний критерій правильності відповіді. Тобто, формат індивідуально-керованих робіт повністю задовольняє вимогам невимушеної, творчої атмосфери. Чим підтверджує беззаперечну перевагу саме таких форм науково-дослідницької діяльності як TPE та IDD у Франції, або МАН в Україні. У таких видах навчальної роботи розкривається емоційно-вольова сфера учня, зацікавленість проблемою, ширість, відкритість до спілкування, смак відкриття.

Підтвердження нашої позиції, щодо пошуково-проблемної діяльності, як основи творчого розвитку особистості, знаходимо в працях В. Одріна, Дж. Дьої, В. Сухомлинського, А. Сологуба.

Отже, орієнтація середньої освіти Франції на компетентнісний підхід, поставила питання про адекватне оцінювання компетенцій, як взаємозв'язку знань, умінь та творчої, емоційно-вольової сфери учня. Законом “Про майбутнє школи” запроваджується “Загальний фундамент знань та компетенцій”, що складається з 7-ми компетенцій, якими повинен володіти випускник колежу. А декретом від 11 липня 2006 року приймається “Індивідуальний щоденник компетенцій” (LPC), що має електронний формат, доступний батькам та учням на сайті Міністерства освіти Франції і покликаний оцінювати сім базових компетенцій.

Математичні компетенції разом з природничо-технічними утворюють одну з семи базових компетенцій, яка має назву – “Розуміння фундаментальних законів математики та природознавчих наук”. Оцінювання математичної компетенції пропонується проводити за допомогою індивідуальних таблиць оцінювання (grille d'évaluation) відповідно до програми з математики. Тобто, якщо програма для 3-го класу має чотири розділи, звідси 4-ри математичні компетенції: D1 – організація та обробка даних; D2 – числа та операції над ними; D3 – геометрія; D4 – величини та міри. Нижче наводимо приклад такої таблиці для перевірки компетенції D2 [7, 34].

Таблиця 1  
Індивідуальний щоденник компетенцій (перевірка математичної компетенції D2)

D2	Знання та уміння, якими необхідно володіти	Завдання 1, 2, 3 ... n			
		1-й рів.	2-й рів.	3-й рів.	4-й рів.
Числа та операції над ними	Операції над цілими числами (таблиця множення, базові операції, подільність числа)				
	Операції над десятковими числами				
	Операції над дробовими числами				
	Операції над буквеними виразами (перетворення, заміна, вирази першого ступеня)				
	Знати, коли можна використовувати 4-ри операції				
	Вміння рахувати: усно; за допомогою ручки; за допомогою технічних засобів				

Щоденник компетенцій – це орієнтир, який вказує на напрямок руху, та ні в якому разі не єдина правильна форма діагностики успішності учня за допомогою компетенцій. Наприклад, Б. Грюжон пропонує модель алгебраїчної компетенції, що має шість складових: алгебраїчна обробка; відношення арифметика – алгебра; вміння записувати алгебраїчні вирази; різні види алгебраїчного запису; алгебраїчна функція; алгебраїчна раціональність. Для її діагностики була розроблена серія програмних засобів Répète. Інші французькі науковці (педагогічна група з академії Реймс, на чолі з Ф. Скатоном) розвивають поняття “сітки оцінювання”, виходячи з визначення компетенції табл. 2., при цьому кожне завдання оцінюється за десятибальною шкалою.

Безперечно, за допомогою щоденника компетенцій, який складається з подібних таблиць, можна максимально точно відстежити еволюцію знань та здібностей кожного учня, але це потребує багато часу та певної підготовки вчителя.

*Висновки.* По-перше, поняття математичної компетенції передбачає, що учень окрім успішного засвоєння базових знань та умінь, ефективно застосовує математику у повсякденному житті, будує математичні моделі досліджуваних об'єктів, застосовує методи математичних доведень, вміє працювати з різними видами представлення інформації.

По-друге, компетентнісний підхід забезпечує інтегративність змісту програм та розвиток пошукових здібностей учнів через його спрямованість на науково-дослідницький



характер навчання. Тобто, успішне оволодіння компетенцією передбачає творчий характер діяльності, що визначає компетентнісний підхід як засіб креативного навчання.

Таблиця 2

Перевірка завдання за допомогою grille d'évaluation

Критерії оцінювання	Пункти оцінювання	Критерії оцінки
Аналіз умови задачі	Вибір необхідної теореми	Рішення обґрунтоване і доведене до кінця – 3 бали
Ініціативність	Алгоритм розв'язання задачі	Рішення часткове – 2 бали Рішення не виконане – 1 бал
Застосування знань	Правильність застосування теореми	Задача обґрунтована і має правильну відповідь – 5 балів
Дедуктивне обґрунтування	Спроба доведення	Обґрунтування правильне, але без відповіді – 3 бали Пошук і обґрунтування присутні, але частково – 2 бали
Оформлення	Оформлення відповіді	Якість оформлення – 2 бали

По-третє, французький досвід застосування компетентнісного підходу для діагностики креативності передбачає впровадження індивідуального щоденника компетенцій із застосуванням таблиць оцінювання, що перевіряють одночасно вимоги програм з математики та рівень оволодіння компетенціями, а отже і креативну культуру особистості.

1. Кульчицька О. Обдарованість та психологічні технології її розвитку / О. Кульчицька, С. Сисоєва, Я. Цехмістер // Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник / за ред. С. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – С. 145–192.
2. Мясников В. Образование в глобальном измерении: монография / В. Мясников, Н. Найденова, И. Тагунова. – М., ИТИИРАО. – 2009. – 512 с.
3. Селігей П. Сучасне термінотворення: симптоми та синдроми / П. Селігей // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 48–61.
4. Сологуб А. Моніторинг якості креативної освіти в ліцеї / А. Сологуб // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 8–11.
5. Одрін В. Технологія наукової і технічної творчості: нова наука та високоінтелектуальна інформаційна метатехнологія / В. Одрін // Вісн. НАН України. – 2005. – № 6. – С. 43–64.
6. Тарасенко Б. Застосування інтегративного підходу при вивченні природничо-математичних дисциплін у колежах Франції / Б. Тарасенко, Г. Шишкін // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту. ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол. П. Атамчук та ін.]. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17. – С. 304–306.
7. Document ressource pour le socle commun dans l'enseignement des mathématiques au collège / Direction générale de l'enseignement scolaire [Електроний ресурс]. – 2011. – 64 p. – Режим доступу: <http://www.eduscol.education.fr/soclecommun>
8. L'évolution du system éducatif de la France. Rapport nationale / Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. – Paris, 2004. – 119 p.
9. Perrenoud Philippe. L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? [Електроний ресурс] / Philippe Perrenoud. – Université de Genève, 2000. – Режим доступу: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>
10. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de mathématiques / Ministère de l'Éducation nationale. – Bulletin officiel spécial, 2008. – № 6. – 38 p.
11. Romainville M. L'irrésistible ascension du terme " compétence " en éducation... / M. Romainville // Enjeux. – 1996. – № 37–38. – P. 132–142.
12. Torrance E. The nature of creativity as maintest in its testing / E. Torrance // R. Sternberg (Ed.) The nature of creativity. – N.Y.: Cambridge University Press, 1988. – P. 43–75.

*This article is dedicated to treatment of French innovative experience in using of the approach by competences while studying the mathematical disciplines in colleges and lycées. Here its possibilities are analyzed in diagnostic and forming of creative potential of the pupil's personality, development of whom is considered as the strategic purpose of modern education.*

*Key words: creativity, innovative studying, diary of competences, table of evaluation.*

УДК 159.955.004.54 : 373.3 „3752”

ББК 74.200.411

Ліліана Хімчук

**УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ  
В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті вирізняє соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники формування творчого технічного мислення в учнів молодшого шкільного віку.*

*Ключові слова: технічне мислення, творче конструювання, соціально-психологічні чинники, індивідуально-психологічні чинники.*

*Актуальність.* Вирішення багатьох практичних завдань, які виникають при створенні і використанні складної сучасної техніки, а також при підготовці майбутніх спеціалістів, потребують високого рівня розвитку творчого технічного мислення. Тому проблеми мислення і його взаємодія з іншими пізнавальними процесами та з практичною діяльністю, які традиційно вивчалися загальною психологією, стали розглядатися в аспекті технічної діяльності людини.

Молодший шкільний вік є одним із важливих періодів у становленні технічно грамотної особистості. На цьому віковому етапі відбуваються значні зрушення у пізнавальній діяльності, закладаються основи мислення, уміння самостійно підходити до розв'язання різних задач у навчальній і трудовій діяльності. Будь-які намагання сформувавши мислення, зокрема, технічне, не можуть компенсувати у старшокласників того, що втрачено в молодшому шкільному віці.

Важливе місце у формуванні технічного мислення в учнів 1–4 класів займає позаурочна робота. Атмосфера позаурочної роботи – самостійність і, водночас, співтворчість учнів та педагогів – виховує у дітей розуміння власної самоцінності, викликає зацікавленість у спільних результатах та успішній діяльності. В умовах довіри, цікавої для дитини роботи в гуртку, який вона обрала за власною ініціативою, формується цілеспрямована особистість, котра знає свої можливості і у майбутньому буде на них спиратися.

На жаль, загальноосвітні навчальні заклади в наш час не приділяють достатньої уваги розвитку технічного мислення і технічних здібностей дітей: у більшості шкіл зникли гуртки технічної творчості, а центри дитячої творчості досить обмежені у кількості гуртків технічної спрямованості. З одного боку, це пов'язано з недостатньою увагою суспільства до проблеми розвитку технічного потенціалу держави, а з другого – слабкою матеріальною оснащеністю гуртків технічної творчості.

У 70–80-х роках минулого століття у фундаментальних психологічних дослідженнях розглядалися проблеми сутності технічного мислення (Г. Кудрявцев, Ю. Кулюткін, Б. Ломов, В. Моляко), підкреслювалася специфіка технічного мислення, яке включає „технічні судження” та „технічні умовиводи” (Б. Ананьєв, П. Іванов), наголошувалося на його оперативно-пошуковому спрямуванні, на умінні застосовувати технічні знання для розв'язання задач у різноманітних умовах (Г. Балл, А. Есаулов, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Т. Тихомиров). У роботах П. Іванова, І. Лернера, С. Максименка, М. Скаткіна піднімаються питання застосування проблемного методу навчання для розвитку в учнів уміння вирішувати технічно-пошукові задачі. Низка досліджень присвячена проблемі розвитку творчості, інтересу до технічної діяльності (Н. Литвинова), механізмів творчості (А. Брушлінський, Г. Буш, О. Ігнатівич, О. Матюшкін, Я. Пономарьов), профорієнтації на технічні професії (Н. Побірченко, В. Синявський, Є. Сгорова), трудового виховання (О. Хохліна), розвитку інтелектуальних здіб-

ностей учнів (В. Моргун, О. Самойлов, М. Смольсон), визначення особливостей та розробці способів ефективного розв'язання конструктивно-технічних задач (Н. Менчинська, С. Мілерян, Л. Мойсеєнко, І. Якиманська, Б. Якобсон), сутності творчості у процесі розв'язання практичних технічних задач та технічного винахідництва (П. Енгельмейєр, Я. Пономарьов, П. Якобсон).

У наукових працях вчених доведено значення позаурочної роботи (Т. Сущенко) та орієнтації учнів у процесі навчання на технічну творчість (П. Перепелиця), застосування відповідного тренінгового навчання для розвитку творчих здібностей у технічній діяльності (В. Моляко), значення особистісних якостей у розв'язанні учнями технічних задач (В. Рибалка).

На сучасному етапі О. Музиною [4] досліджуються вікові та соціально-психологічні аспекти мотивації творчої активності технічно обдарованих учнів, становлення творчої технічної обдарованості учнів.

Разом з тим, проблема формування технічного мислення учнів початкових класів в умовах шкільного навчання, особливо у позаурочний час, ще недостатньо розроблена у педагогічній та віковій психології.

*Мета статті* – вирізнити соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники, умови формування творчого технічного мислення учнів молодшого шкільного віку.

*Виклад основного матеріалу.* За українським педагогічним словником „Технічне мислення – це діяльність, спрямована на розв'язання різноманітних технічних завдань. Специфіка технічного мислення полягає саме в його структурі – воно включає теоретичні (понятійні), образні (наочні) та практичні (дійові) компоненти” [1].

Спроба визначити психологічні умови формування технічного мислення учнів 1 – 4 класів вимагає аналізу індивідуально-психологічних та соціальних чинників, що впливають на формування технічного мислення молодших школярів. Здійснити такий аналіз можна лише тоді, коли визначимо, яку позицію займають учні в системі суспільних відносин та їх особисту внутрішню позицію і психологічну готовність до технічної діяльності.

До необхідності визначення внутрішньої позиції, психологічної готовності та системи суспільних відносин молодших школярів ми дійшли в процесі психологічного дослідження дітей [5]. У результаті спостережень нами виявлено, що рівень технічного мислення молодших школярів залежить насамперед від таких обставин, а саме:

1. До соціально-психологічних чинників, що впливають на формування технічного мислення молодшого школяра можна віднести чинники макросередовища, тобто діяльність навчальних закладів та чинники мікросередовища, до яких відносяться матеріальне й моральне оточення особистості дитини як члена гурткового колективу. Це мікросередовище є полем функціонування конкретного колективу як єдиного цілого.

Поряд із системою офіційної взаємодії між учнями великий вплив на формування технічного мислення здійснюють і неформальні стосунки між дітьми. Товариські контакти, співпраця, взаємодопомога, формують більш комфортний мікроклімат у групі. Чим вища ступінь єдності формальних і неформальних стосунків між дітьми, тим більше позитивних впливів здійснюється на технічне мислення молодшого школяра.

2. Важливою групою чинників є предметна сфера діяльності учнівського колективу. Тобто весь комплекс технічних, санітарно-гігієнічних, екологічних, організаційних елементів.

3. Одним із важливих чинників є характер управління гуртковою роботою з боку керівника гуртка, вчителя. Це проявляється в певному стилі взаємин педагога і дітей. Важливим моментом у стосунках педагога з учнями є володіння вчителем такими прийомами, як зняття напруги. Прийом базується на застосуванні гумору в якості привертання уваги учнів. Вдалий жарт допомагає зняти напругу та викликає позитивні емоції, симпатію, зацікавлення. Іншим важливим прийомом є співпереживання, коли вчитель, керівник гуртка, психолог уподібнює свій емоційний стан до емоційного стану учня. Співпереживання вияв-

ляється у співчутті, солідарності. Вагомого значення набуває прийом стимулювання вміння фантазувати.

4. Раціональна організація навчальної діяльності (чіткі плани, програми, цілі, інструктаж); методика навчання (технічні засоби, наочність, методи викладу інформації, організація дій вчителів, керівників гуртків з урахуванням їх закономірностей пізнавальних процесів; досвід вчителя; індивідуальний підхід у спілкуванні й вихованні учнів).

5. Місце учня в шкільному колективі. Як навчання у гуртку визначає становище учня серед його ровесників та взаємовідносини учня з ними.

6. Наскільки учень відповідає тим вимогам, які пред'являє до нього педагог, тобто його психологічної готовності, яка включає такі компоненти: інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий.

Якщо оцінка особистості учня батьками, вчителями, ровесниками, визначається його успіхами в технічній діяльності, а він через недостатню підготовку не може досягнути бажаного результату, це призводить до негативного ставлення до занять у гуртку. Тому ставлення учня до навчання в технічних гуртках залежить насамперед від того, якою мірою навчання виявляється засобом реалізації його прагнення до нового суспільного становища. Стає зрозумілим, наприклад, що в тих випадках, коли, прийшовши в позашкільний заклад, учень не відчуває зміни свого становища, тобто успіхи у технічній діяльності не змінюють взаємовідносин із батьками, ровесниками, то бажання бути гуртківцем поступово знецінюється.

Однак обмежуватися тільки соціальними чинниками, що впливають на формування технічного мислення не можна, адже дитина на кожному етапі свого вікового і індивідуального розвитку уже володіє певними психологічними особливостями. Ці особливості, виникнувши під впливом середовища згодом трансформуються у внутрішні (індивідуально-психологічні), і стають реальними чинниками формування особистості. В результаті спостережень виявилось, що співвідношення зовнішніх вимог педагога з можливостями і потребами, мотивами самого учня складає центральну ланку, що визначає подальше формування технічного мислення учнів молодшого шкільного віку.

Однак, індивідуально-психологічні чинники, так як і зовнішні (середовище), є не визначальними. Тільки в сукупності, утворюючи внутрішню позицію учня його психологічну готовність до технічної діяльності впливають на формування технічного мислення молодшого школяра.

Так, до суб'єктивних психологічних умов успішності технічної діяльності належать індивідуальні якості учнів, а саме: мотиваційні установки, які визначають ставлення дитини до технічної діяльності; рівень попередньої підготовки; обдарованість, загальні й спеціальні здібності (тип нервової системи, працездатність, врівноваженість, емоційність); характерологічні особливості особистості учня (комунікабельність, організованість, відповідальність самоконтроль); стресостійкість і саморегуляція; відношення до особистості вчителя.

Вказані індивідуальні якості учнів утворюють психологічну готовність до технічної діяльності, яка є значущою умовою для формування технічного мислення.

Спостереження показали, що тільки за умови сформованої психологічної готовності до технічної діяльності середовище виступає дійсним чинником формування технічного мислення.

Під психологічною готовністю до технічної діяльності розуміємо необхідний і достатній рівень розвитку дитини для розв'язування технічних задач в умовах позашкільного навчання.

Розглядаючи проблеми готовності до трудової діяльності, В. Моляко [3] вирізняє такі рівні готовності: професійний, допрофесійний, непрофесійний.

Рівень, що характеризує можливість здійснювати конкретну діяльність завдяки спеціальній навченості та певному досвіду її виконання, характеризують як професійний. Рівень професійної майстерності розглядають, як досвід, що відзначається високою якістю, творчим підходом.

Допрофесійний рівень готовності може бути охарактеризований як незавершена підготовка до здійснення спеціальної діяльності. Непрофесійний рівень, як зрозуміло, свідчить про те, що людина не підготовлена до виконання тієї чи іншої задачі, не має досвіду практичної діяльності.

Вивчаючи конструкторську діяльність на професійному і допрофесійному рівнях, В. Моляко вирізняє чотири основні рівні конструювання: найпростіший, перший рівень, який характеризується обмеженістю елементів та виділенням найпростіших їх структур, а також безпосереднім поєднанням заданих частин задачі. Залежно від складності предмета, який потрібно створити, формується репродуктивний, продуктивний і творчий рівні.

Розкриваючи цю проблему більш детально, В. Моляко підкреслює, що дані рівні характеризують технічну конструкторську діяльність будь-якого вікового періоду.

Найпростіший рівень – блочне конструювання, характеризує безпосереднє поєднання окремих деталей за певним принципом, коли з окремих елементів складається вузол або окремих блоків. Так, наприклад, дитина з кубиків будує певну споруду або стіну з вікнами й дверима, яка складатиме елемент більш складної споруди.

Вищий рівень – побудова з окремих елементів і блоків цілого, системи.

Репродуктивний рівень пов'язаний з конструюванням за кресленнями і макетами. Це – дублююче конструювання, в якому використовується вже готовий принцип, що полягає у використанні продукту без змін або з незначними змінами.

Творче конструювання, на відміну від репродуктивного, передбачає створення принципово нового об'єкта, нової конструкції.

Готовність до будь-якої діяльності має свою структуру. Так, вчені М. Дяченко та Л. Кандибович [2] зазначали, що готовність до певного виду діяльності – це цілеспрямований вияв особистісних рис людини, зокрема її переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок. Розглядаючи складні види діяльності, авторами вирізнено елементи, які лежать в основі готовності до їх здійснення, а саме:

- осмислення своїх потреб, вимог суспільства, колективу, або завдань, поставлених іншими людьми;
- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання накресленого завдання;
- осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог;
- прогнозування перебігу своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату;
- мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням, використання самонавіювання в процесі досягнення цілей.

Безумовно, таку структуру динамічної готовності можна застосувати лише до дуже високого рівня, який ми пов'язуємо з професійною майстерністю. Для нашого дослідження важливим є рівень, на якому тільки здійснюється підготовка до спеціальної діяльності, тобто рівень, де особа ще не володіє всіма засобами виконання такого виду діяльності як технічна. На цьому етапі здійснюється як практична, так і теоретична підготовка. Саме сукупність цих двох видів готовності в подальшому сприяє росту професійної майстерності.

Основними психологічними компонентами готовності учнів 1–4 класів до технічної діяльності є знання, вміння, навички, мотиви. Цей специфічний вид діяльності поєднує в собі дві категорії – виконавську і творчу. Якщо для здійснення виконавської достатньо певних знань, умінь і навичок, то для творчої характерною є наявність умінь діяти в умовах нової ситуації, у випадках, коли відбуваються різка зміна умов.

У зв'язку із зазначеним нами досліджувався рівень сформованості умінь учнів будувати свою поведінку з урахуванням несподіваних ускладнень у тій чи іншій задачі. За

основу психологічної готовності до діяльності ми вважаємо розумову творчу стратегію дитини, оскільки ця стратегія передбачає вміння зрозуміти нове завдання, відшукати оптимальний спосіб його вирішення і здійснити сам процес розв'язання.

Важливим аспектом проблеми формування психологічної готовності до технічної діяльності є прагнення до переробки нової інформації – розуміння, аналіз, використання своїх знань у нових проблемних ситуаціях, вміння будувати гіпотезу й стратегію розв'язання завдання.

Розуміння – важлива складова розумової діяльності по здійсненню будь-яких завдань, що становить передумову успішного виконання того чи іншого виду діяльності. Процес та результат розуміння є основою для розв'язання зовсім або частково нових завдань. Воно завжди спрямоване на розкриття суттєвого у предметах, явищах, тому дитина може зрозуміти лише в тому випадку, якщо у її досвіді є відповідний багаж знань, так як розуміння базується не тільки на нових асоціаціях, але й на попередніх.

В учнів 1 класів розуміння зводиться до впізнавання, наприклад, впізнавання пристрою машини. В 3–4 класі проявляється осмислення того, що спостерігається; згодом проходить зіставлення з уже відомим.

Одним із важливих індивідуально-психологічних чинників формування технічного мислення є вікові та статеві відмінності. Особливості чоловічої та жіночої психології молодших школярів проявляються і в технічній діяльності. Дівчатка більш емоційні, у них часто виникають конфлікти, суперництво під час виконання технічних завдань. Хлопчики більш інертні, прагматичні. Тому поєднання в гуртках технічної спрямованості дівчат і хлопців часто є сприятливим чинником для керування технічною діяльністю молодших школярів.

*Висновки.* Саме актуалізація цих умов може підвищити ефективність формування технічного мислення в учнів 1–4 класів у позаурочній роботі.

Результати дослідження дають змогу припустити, що наявність соціально-психологічних та індивідуально-психологічних чинників утворює цілісне поєднання психологічних умов формування технічного мислення, які полягають у створенні творчого середовища, використанні творчого тренінгу, формуванні психологічної готовності до технічної діяльності.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Дяченко М. Психологические проблемы готовности к деятельности. / М. Дяченко, Л. Кандибович. – Минск, 1976. – 176 с.

3. Моляко В. Психологическая структура конструкторской деятельности / В. Моляко // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 55–63.

4. Музика О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2001. – 15 с.

5. Хімчук Л. Дослідження психологічних особливостей прояву компонентів технічного мислення в учнів 1-4 класів у позаурочній роботі / Л. Хімчук // Гірська школа Українських Карпат: науково-методичний журнал. – 2008-2009. – № 4-5. – С. 217–222.

*In this article the socio-psychological and individual psychological factors of creative technical thinking formation in pupils of primary school age are pointed out.*

**Keywords:** *technical thinking, creative design, social and psychological factors, individual psychological factors.*

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються проблеми розвитку творчої обдарованості молодших школярів. Увага приділяється потребі диференціації учнів за рівнем обдарованості, особливостям роботи з обдарованими дітьми та підготовці їх до творчості. Аналізується питання щодо місця діяльності у розвитку творчості. Пропонується внести зміни в роботу з творчо обдарованими учнями.

**Ключові слова:** творча обдарованість, творчий процес, творчість, суспільна свідомість, інновацій, технології.

**Актуальність проблеми.** Формування творчої особистості, яка вміє свідомо регулювати свою поведінку, проявляти активну життєву позицію у розв'язанні завдань, що стоять перед нею – одне з відповідальних завдань сьогоденної системи освіти.

Держава і суспільство в певній мірі дбають про розвиток творчих, ініціативних, обдарованих громадян, починаючи з дошкільця і аж до вищої школи. Проте у справі формування творчо обдарованої особистості в школі ще багато проблем.

З одного боку, стандартизована загальноосвітня школа з її основною увагою до проблеми «всіх навчити всьому», часто призводить до втрати обдарованих дітей. З другого – пережитки старих догм, про те, що всі діти рівні у своєму інтелектуальному розвитку, всі однакові у своїх можливостях призводить до того, що зміст, форми і методи роботи з ними теж однакові.

Даються взнаки і окремі пережитки у суспільній свідомості. Багато батьків виступають проти диференціації дітей за рівнем розумового розвитку в процесі формування класів. Недовіра владі, її інституціям проявляється і в тому, що громадськість побоюється, що формування навчальних груп буде не об'єктивним – в класи обдарованих попадуть діти керівної еліти чи більш заможних громадян.

Створення навчальних закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів в якійсь мірі наблизило систему освіти до розв'язання проблеми роботи з обдарованими дітьми, але мало що змінило у розвитку творчої обдарованості у школярів. Проблема залишається актуальною.

**Метою цієї статті є** викласти наше розуміння таких понять як «творча особистість», «творчий потенціал», «обдарованість», «творча обдарованість», «творча діяльність», а також показати окремі шляхи розв'язання проблем розвитку творчої обдарованості в молодших школярів та роботи з ними.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка учнів до творчості складна психолого-педагогічна проблема. Вона, згідно концепції академіка АПН України, доктора психологічних наук, професора, завідувача лабораторією психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка В. Моляко, розглядається як триада творчого процесу, що вимагає:

- розуміння суті того, що шукаєш;
- припущення про кінцевий результат бажаного і можливі шляхи його досягнення;
- співставлення того, що знайшов, з тим, що думав знайти [1, с. 201].

Для молодшого школяра, з відсутністю у нього належного життєвого досвіду і теоретичного мислення, це здавалося б, непереборна складність. Однак досвід творчо працюючих вчителів свідчить, що логіка творчого процесу цілком під силу учневі. Як стверджує дослідниця Н. Латиш (лабораторія психології творчості) «творче начало, творчий потенціал закладені природою в кожній людині. Всі діти – активні творці» [2, с. 433]. На її думку завдання педагога полягає в тому, «щоб кожну дитину приймати як творчу, розгледіти індивідуальні прояви творчості кожної дитини та намагатися розвивати ці здібності» [2, с. 433-434].

У педагогічній і психологічній науці ведеться дискусія: «чи можна навчати творчості, чи можлива регуляція процесів, що виходять за рамки системи “завдання” – “суб’єкт”? По-іншому кажучи, чи можна визначити конкретний рівень знань, умінь і здібностей та які саме вони мають бути для розв'язання творчої проблеми.

Від того, як ми відповімо на це запитання, – пише В. Моляко, – дуже багато залежить у теорії і практиці психології “навчання, праці, творчості, осмисленої, а можливо, і взагалі свідомої поведінки людини”. Відповідь на це питання дозволить “перейти до такого грандіозного явища, як осмислення можливостей практичного навчання творчості” [1, с. 203].

На нашу думку, навчати творчості молодших школярів можна. Найкраще це робити через їх особисту діяльність.

Дослідник О. Музика, аналізуючи творчу обдарованість, справедливо зазначає “Взаємодія людини зі світом опосередковується діяльністю” [3, с. 467]. На його думку, в ранні періоди розвитку людини творчість ще не носить свідомої перетворювальної активності. Вона постає тут як засіб адаптації. Навколишній світ (природний і соціальний) має стійкі і мінливі складові. Відповідно, на думку вченого, цей поділ зумовлює дві адаптаційні стратегії і два типи особистості – консервативну і творчу.

Розвиток творчої особистості в початковій школі ускладнюється тим, що вчителі, як правило, вимагають від дітей відтворення власних дій чи дій інших дорослих. Більше того, дітей привчають до певних стандартів. Наслідування, особливо, коли ще й недостатньо усвідомлене, не сприяє розвитку творчості.

Відтворення дії рідко буває абсолютно точним. Як стверджує О. Музика, “людина приносить щось своє, спочатку мимоволі, через біологічно закладену неспроможність точно відновити дію, а потім і свідомо, рухаючись від наслідування до творчості” [3, с. 469].

Проблемою підготовки до творчості є і те, що учні молодших класів по-різному реагують на оцінку їх дій на уроках вчителями та однокласниками.

Вчителі як правило схвалюють дії дітей, коли вони наближені до зразка. Чим краще дитина повторює зразок, детальніше передає текст підручника, повторює те, про що розповідав учитель, тим більше схвалення отримує дитина від учителя.

У цьому позитиві є певна небезпека – діти втрачають бажання творити, робити щось по-своєму, звикають лише до відтворення, а не до творчості.

Як справедливо стверджує дослідниця Н. Портницька, яка вивчала проблему наслідування як психологічного механізму розвитку творчих здібностей у дошкільньому віці, “завдяки схваленню розвиваються здібності до рутинних діяльностей...” [4].

Ми повністю розділяємо її думку про те, що творчі здібності й творча спрямованість краще розвиваються через визнання, змагальність, через бажання бути кращим, першим у класі, бути оригінальним. Саме тому в початкових класах так широко використовуються в навчальній діяльності творчі ігри.

Проблемою розвитку творчої обдарованості в молодших школярів є і недостатня підготовка вчителів до цього виду діяльності.

Методики навчання учнів початкових класів із різних предметів як завжди носять дещо консервативний характер. Новий зміст, новітні засоби навчання значна кількість (якщо не більшість!) учителів намагаються “вкласти” у звичні для них форми і методи роботи. У свій час використовувані ними методи були досить ефективними, але змінились діти, іншим став зміст освіти, новими стали вимоги до школи. Виникла потреба не тільки в розвинених, знаючих, але й творчо мислячих і творчо діючих учнях. Введення нових понять “технології”, “інновації” ще не говорять про реальне їх втілення в практику роботи кожного вчителя початкової школи.

Певною проблемою розвитку творчої обдарованості в молодших школярів є слабка підготовка вчителів-практиків до роботи з обдарованими учнями. Високий розвиток мислення, свобода висловлювання думки, багатство уяви, розвиненість різних видів пам'яті, швидкість реакцій, вміння піддавати сумніву те, про що говорить вчитель, неординарність

суджень – все це, поряд із дитячою простотою і певною нестриманістю, вимагає від вчителів мудрого терпіння, розсудливості, стриманості, належного педагогічного такту.

Для творчо обдарованих учнів вчитель має бути цікавим, багатознаючим, доступним, який уміє дружити з ними. Як правило обдаровані діти легко ранимі, важко переживають різкі зміни власних станів і відносин з учителем. Вони по-особливому реагують на форму, в якій їм роблять зауваження тощо.

**Висновки.** 1. Вищеназвані проблеми розвитку творчої обдарованості у молодших школярів далеко не вичерпують складність роботи з цією категорією учнів. Ми вважаємо, що творчо обдарованих дітей необхідно залучати до системи прогнозування, планування, організації та реалізації діяльності, аналізу її кінцевих результатів.

2. Для розвитку творчої обдарованості в учнів необхідні творчо працюючі вчителі, бо обдарованість – це здатність до розвитку здібностей (Г. Костюк).

3. Творчу обдарованість розвивати в найрізноманітніших видах особистої творчої діяльності учнів. Навчальна діяльність не лише повинна бути добре організованою, розвивальною, творчою, цікавою, напруженою, різноманітною за змістом, методами і формою, але й пов'язаною з творчою позакласною і позашкільною роботою учнів.

4. У процесі підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ оновити вивчення методик навчання молодших школярів у відповідності до нових викликів життя, нових учнів, нових можливостей системи освіти.

У навчальні плани ввести спецкурси, спецсеминари, тренінгові заняття з проблем роботи з обдарованими дітьми, з розвитку творчих здібностей в учнів, з педагогіки і психології творчості, з розвитку конструктивного мислення у молодших школярів тощо.

5. Більше уваги приділяти індивідуальним формам роботи з обдарованими учнями, звернувши особливу увагу на включення їх у творчу діяльність, де б розвивались наполегливість, самодисципліна, мужність, сильні натур, що готові захищати й впроваджувати нове.

6. На державному рівні створювати соціально-матеріальну базу, дбати про матеріальну зацікавленість вчителів та необхідні умови для роботи з обдарованими учнями.

Без рішучих кроків держави щодо створення класів чи шкіл для обдарованих, без певної диференціації і селекції за рівнем розвитку, здібностями та готовністю до творчої діяльності, звичайна загальноосвітня школа буде з певними труднощами розв'язувати цю проблему.

Ставши на ринкові, капіталістичні засади в економіці, не можна зберегти соціалістичні заклики до рівності в системі формування особистості. Потрібні радикальні зміни тому, що йдеться про виключно відповідальне завдання – формування творчої еліти країни.

1. Моляко В. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – С. 201–203.

2. Латиш Н. Прояви стратегіальних тенденцій у процесі конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку // Стратегії творчої діяльності / За заг. ред. В. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С.433.

3. Музика О. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості // Стратегії творчої діяльності. За заг. ред. В. Моляко. – К. Освіта України. – 2008. – С. 467 – 469.

4. Партницька Н. Наслідкування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К. – 2007. – 20 с.

*Problems of development of primary school pupil's creative giftedness are considered in the article. Attention is paid to the need of differentiation of pupils by level of giftedness, features of working with gifted and preparing them for creative activity. Questions of importance of activity in development of creativity are also considered in the article.*

**Key words:** creative giftedness, creative process, creativity, social consciousness, innovations, technologies.

УДК 37.011.32 : 37.017.93

ББК 74.200.411

Світлана Шевчук

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкриваються особливості прояву інтелектуальної обдарованості у дітей старшого шкільного віку під час навчально-виховного процесу, а також проаналізовано специфіку особистісних рис інтелектуально обдарованих дітей. На прикладі Житомирського обласного центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді висвітлені особливості цих проявів у старшокласників, подано низку рекомендацій педагогам позашкільних навчальних закладів щодо роботи з інтелектуально обдарованими дітьми.*

**Ключові слова:** інтелектуальна обдарованість, інтелектуальний розвиток, пізнавальні процеси, обдарована дитина.

Коли говоримо про інтелектуальну обдарованість, варто звернути увагу на те, що існують певні сенситивні періоди, в які людина є обдарованою для певних процесів. Існує думка, що всі діти раннього віку, деякою мірою, проявляють ознаки обдарованості. Дитячий вік є найбільш сприятливим для розвитку дитячих обдарувань. У таких дітей проявляється активна пізнавальна діяльність, біологічно зумовлено інтенсивний розвиток обдарованості та психо-фізіологічних процесів. Вони проявляють велику потребу в пізнанні, новій інформації, враженнях, набутті нового досвіду, вони прагнуть до всього нового, цікавого для них. Ладже адаптуватися до навколишнього світу вони можуть лише освоївши нове, незнайоме. В цьому є необхідність і потреба. Наприклад, у 2-3 роки – дитина є обдарованою для засвоєння мови, запам'ятовування слів. Згодом ця якість в неї зникає. Молодший шкільний вік є сенситивним, тобто благодотворним періодом для засвоєння нової інформації.

У підлітковому періоді дитина є відкритою для нових ідей, бо їде "пошук себе". Дитина, що є по справжньому обдарованою, випереджає свій віковий період, або поспішає у своєму розвитку два періоди одночасно – допитливість малюка і сміливість підлітка.

Цей віковий проміжок є найбільш цікавим для вивчення та дослідження, тому метою цієї статті є розкриття особливостей прояву інтелектуальної обдарованості саме у дітей старшого шкільного віку, а також аналіз специфіки особистісних рис інтелектуально обдарованих дітей та особливостей їх прояву під час навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах на прикладі Житомирського центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді.

Підлітковий вік є сприятливим для сприйняття нових знань і умінь, це період інтенсивного формування особистості, інтелекту, професійних інтересів, нахилів. Дуже великий внесок у розвиток їх особистості вносить соціум. Та інформація, з якою вони стикаються під час навчально-виховного процесу в великій мірі формує їх особистісну систему цінностей. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в сучасних дослідженнях учених приділяється значна увага проблемам інтелектуальної обдарованості. Глибокими теоретичними і різнобічними дослідженнями цієї проблеми займалися такі відомі психологи як, Б. Ананьев, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Дружинін, В. М'ясищев, Н. Лейтес та багато інших. Вони зробили великий внесок у теоретичну розробку даної проблеми. Наприклад, Н. Лейтес вважав, що прояв інтелектуальної обдарованості у дитини пов'язаний із надзвичайними можливостями у дитячі роки життя. Треба пам'ятати, зазначав він, що в дитячі роки швидкий розумовий розвиток відбувається у всіх дітей, здійснюючи цим визначний внесок дитячих років у становлення інтелекту [1, с. 14].

У теперішній час почали проводитися різноманітні дослідження обдарованих дітей (М. Холодна, О. Задоріна, І. Курбатова та ін.), в тому числі й лонгітюдні (Н. Кузьміна, К. Хеллер, О. Щелбанова, І. Аверіна), але переважно з метою апробації методів діагностики і виявлення обдарованих дітей, а також впливу різних спеціальних програм розвитку для обдарованих. У дослідженнях виявляються особливості особистості, інтелекту та креативності обдарованих дітей у порівнянні зі звичайними, але при цьому мало уваги приділяється

структурним і динамічним особливостям конгитивної сфери обдарованих дітей та підлітків.

Можна сказати, що з одного боку інтелектуально обдаровані діти відзначаються високою самооцінкою, високим інтелектуальним розвитком, активною потребою у пізнанні, енергійністю, високим рівнем адаптації та потребою у самовдосконаленні, цілеспрямованістю. Крім того, як зазначав Н. Лейтес, вони здатні швидко схоплювати зміст принципів, понять, положень. Така особливість вимагає широти матеріалу для узагальнення. Потреба зосереджуватися на сторонах проблеми, що їх зацікавила і намагання розібратися в ній. На жаль, ця потреба рідко задовольняється під час традиційного навчання, їй потрібно дати реалізуватися в спеціальних навчальних програмах через самостійну роботу, завдання відкритого типу, розвиток необхідних пізнавальних умінь [1, с. 205].

Інтелектуально обдарованим дітям притаманна здатність підмічати, бути розсудливими і висувати пояснення. Цілеспрямований розвиток вищих пізнавальних процесів у спеціальних навчальних програмах піднімає ці здібності на якісно новий рівень і звільняє від тягара нескінченних повторів очевидного [1, с. 208].

Обдаровані підлітки характеризуються більш економічною енергетичною системою регуляції інтелектуальної діяльності. Крім того, у пізнавальній діяльності частини підлітків прослідковуються ознаки адиктивної поведінки. Пізнавальна діяльність має різний зміст, функції і місце в загальній картині розвитку конкретної дитини. Аналіз особливостей розвитку підлітків дає змогу ввести термін “пізнавальна адикція”, яка відображає основні ознаки залежної поведінки у значної частини підлітків та співзалежності членів їхніх родин. У таких дітей пізнавальна діяльність часто відтісняє інші види діяльності на другий план і стає для них головною, а процес пізнання супроводжується зміною настрою та душевного стану (заспокоєння, емоційне піднесення). У такої дитини, переважає і є більш цінним сам процес пізнання, а не його результат.

З іншого боку література пропонує нам образ обдарованої особистості, який зовсім інший. Інтелектуально обдарована особистість живе складним життям, має неординарний внутрішній світ, занижену самооцінку, погану адаптацію. За спостереженнями психологів, інтелектуально обдарована дитина часто зосереджена на своїх думках, погано працює в колективі. Вона постає перед нами як невротична особистість, яка переживає хронічний емоційний стрес, занепокоєння, тривожність у зв'язку зі своєю несхожістю з однолітками. Перерви в пізнавальній діяльності часто викликають стан занепокоєння або нудьги у підлітків і це стимулює їх до повернення в процес пізнання.

Інтелектуально обдаровані підлітки знаходяться в стані великого ризику, соціальної ізоляції і несприйняття з боку однолітків. Реальний рівень здібностей обдарованих старшокласників не є зрозумілим для оточуючих, і нормальний для такої дитини процес розвитку розглядається як аномальна непристосованість до життя в суспільстві. У таких дітей виникають труднощі в знаходженні близьких по духу друзів, з'являються проблеми участі в іграх однолітків, які є не цікавими для них. Діти підлаштовуються під інших, хочуть здаватися такими, як усі. Вчителі дуже часто не розпізнають інтелектуально обдарованих учнів і негативно оцінюють їх здібності і досягнення. Складність цієї ситуації полягає у тому, що діти самі усвідомлюють свою несхожість [1, с. 153].

Для обдарованих дітей не існує стандартних вимог (все як у всіх), їм складно бути конформістами, особливо, якщо існуючі форми і правила ідуть у розріз з їх інтересами. Для них твердження, що “так прийнято” не є аргументом. Головна складність у розумінні й оцінці проявів будь-якої обдарованості, здібностей у роки дитинства – переплетення в них вікових і особливо індивідуальних властивостей. Так, Л. Венгер виділив, три категорії інтелектуально обдарованих дітей:

- 1) діти з надзвичайно високим рівнем розумового розвитку за інших рівних умов (відносно часто зустрічаються у дошкільному та молодшому шкільному віці);
- 2) діти з ознаками спеціальної, розумової обдарованості, наприклад у математиці чи будь-якій іншій області науки (таких учнів можна знайти у підлітковому віці);
- 3) діти, які чомусь не досягли успіхів у навчанні, але вони обов'язково володіють

яскравою пізнавальною активністю, оригінальністю психологічного змісту, великими розумовими резервами [2, с. 117].

Варто зазначити, що у таких дітей-підлітків часто існують проблеми у спілкуванні. Це і намагання перервати співрозмовника завдяки дуже швидкому “схопленню” його незакінченої думки, і звичка поправляти інших, часто пов'язаної з бажанням допомогти. А також використання ними жорстокої зброї інтелекту і висміювання оточуючих у відповідь на дійсну чи уявну образу, коли почуття гумору перетворюється на сарказм. За це, як зазначав В. Загорський і не люблять “ботаніків” [3, с. 144–146].

Західні психологи давно помітили, що сила сприйняття обдарованих дітей дуже велика і часто доходить до здібності читати думки. Підвищена чутливість обдарованих дітей означає і підвищену вразливість, яка впливає з нездійсненого бажання виправити очевидні несправедливості суспільства. Дуже часто високий інтелект супроводжується загостреним почуттям справедливості, яке переростає потім у юнацький максималізм. Американський психолог Л. Холлінгзуорт писала: “Багато реформаторів загинуло від рук наговпу, який вони хотіли просвітити. Високо обдарована дитина має навчитися сприймати дурнів терпеливо – не зловтішаючись, не гніваючись, не зневіряючись, а з розумінням, якщо нічого не можна виправити”. Поява подібного розуміння не пов'язана з отриманням нової інформації, це не знання, а мудрість. Саме її нестача є головною проблемою інтелектуально обдарованих дітей і підлітків, а нерідко й дорослих талантів [3, с. 144–146].

Довгий час вся система виховання була розрахована на підготовку посередніх, досить пасивних людей. Основний наслідок антиінтелектуальних установок – прагнення багатьох вчителів та батьків бачити свого учня чи свою дитину такою, як усі. В результаті страждають не тільки вчителі та батьки, але й самі обдаровані діти, для яких основним є “не виділятися”, не виглядати “білою вороною”. А це, в свою чергу, негативно впливає на їх самооцінку і в кінцевому результаті – на формування особистості. Рівесники та вчителі відчувають постійний інтелектуальний тиск із боку талановитих дітей. А ті, в свою чергу, відчувають недобррозичливість із боку оточення. Кожна цивілізована нація найбільшим своїм скарбом вважає талановиту, геніальну людину. Ще в 40-х роках відомий український психолог Г. Костюк написав декілька праць, а в 1963 році і книгу про розвиток здібностей у дітей. Своїми працями вчений закликав педагогів, громадськість звернути особливу увагу на цю проблему. Але вона ще довгі роки не знаходила свого вирішення [4, с. 81–82].

У Житомирському обласному центрі еколого-наатуралістичної творчості учнівської молоді за 20 років роботи ми мали справу з багатьма талановитими, розумними, допитливими дітьми. Коли ми тільки починали працювати в цьому позашкільному закладі, тоді на той час не було чіткого визначення терміну “обдарована дитина”. Не було відокремлення обдарованих дітей з основної маси вихованців. Не було поставлено завдань перед педагогами розвивати обдарованість, окремо працювати з обдарованими дітьми. Не акцентувалася увага саме на таких дітях. Як уже зазначалося вище, освітня програма робила акцент на рівності між дітьми, їхніми можливостями. Малось на увазі, що особливих дітей не було і кожна дитина за бажанням могла досягнути значних успіхів у певному розділі навчальної програми. Тільки у 2000 р. ми вперше почули термін “обдарована дитина”. Саме тоді й почав наш центр працювати над проблемною темою “Особистісно-зорієнтоване виховання та навчання дітей в умовах навчально-виховного комплексу “Обл. ЦЕНТРУМ – ЦРД № 68 – Еколіцей № 24, м. Житомира – ДАУ”. У той період педагоги не вникали у внутрішню сутність дитини, педагогічні методи були розраховані на колективне виховання, не було завдання глибоко визначати особистісні характеристики дітей, їхній індивідуальний внутрішній світ не мав такого значення для педагога.

У тому ж році в центрі з'явилася психологічна служба, яка і по теперішній час забезпечує психологічний супровід навчально-виховного процесу. Почали проводити психолого-діагностичні обстеження членів учнівських творчих об'єднань, спрямовані на виявлення їх індивідуальних задатків, здібностей, обдарувань та особливостей їх емоційної сфери.

Курс освітнього процесу змінився. Перед педагогами був уже не просто колектив, а

окремо кожна особистість зі своїм внутрішнім світом. Виник диференційований підхід до сприйняття учнів. Педагоги почали розуміти, що у кожної особистості є своя планка можливостей, різний рівень задатків. Одна дитина буде гарно вчитися в школі, інша не буде радувати вчителів ґрунтовними знаннями, але під час роботи в гуртку руками створить справжній шедевр. Тому, сьогодні перед педагогами особливо гостро стоїть завдання – виховати творчу особистість, зберегти обдарованість, талант.

На протязі останніх 10 років у центрі практикується низка занять психолого-діагностичного спрямування, щоб на їх основі відокремити групу дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості. Далі, деякі з них проявляють бажання розвиватися, ідуть назустріч педагогу, а деякі так і залишаються потенційно обдарованими, з невідомих причин. Проаналізувавши цю ситуацію, ми почали приділяти більше часу дітям, більш уважніше спостерігати за ними, працювати над створенням емоційного контакту з вихованцями. Прагнули до більш довірливих стосунків та намагалися створити у дітей пізнавальну мотивацію під час занять.

У нашому центрі є багато прикладів того, що саме емоційний контакт, довіра, створені дружні стосунки мали вирішальну роль у виявленні та розвитку дитячих обдарувань. Були випадки, коли дитина приходила просто поспілкуватися, а потім починала активно працювати у певному напрямі навчальної програми гуртка. У нашому закладі є суто наукові та прикладні гуртки, де діти можуть проявити себе науковцями, талановитими майстрами, створюючи дуже цікаві роботи власними руками. Це можуть бути поробки з природного матеріалу, вороби з лози, фітокомпозиції та ін. Така різнопрофільність гуртків підштовхує дітей до взаємодії між собою та педагогом. Спостерігаючи тривалий час за цим процесом, ми помітили, що обдаровані діти часто змінюють гуртки, бо намагаються зрозуміти, де їм буде найцікавіше, де вони зможуть досягти успіху найбільше. Не має сумніву в тому, що повноцінно обдарована дитина може розвиватися тільки тоді, коли поруч із нею буде творчий і неординарний вчитель. Керівники гуртків нашого центру відзначаються широким спектром різних здібностей. У них проявляється висока пошукова активність у плані пізнавальної діяльності. Деякі з них, не дивлячись на вік, постійно вдосконалюють свою майстерність, займаються самоосвітою, постійно підвищують свій фаховий рівень, оволодівають передовими технологіями, щоб якось заохотити дітей. Є такі керівники гуртків, які одночасно можуть розвивати і практичні навички з акторської майстерності, коли займаються з дітьми постановкою свят, сценок та виступу агітбригад.

Хочемо запропонувати низку своїх висновків щодо особливостей проявів інтелектуальної обдарованості у дітей старшого шкільного віку та дати рекомендації педагогам позашкільних навчальних закладів, котрими вони можуть скористатися під час навчально-виховного процесу. Наш досвід роботи свідчить про те, що:

1. У дітей старшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості проявляється висока пошукова та пізнавальна активність. Дитина активно випробовує себе в різних сферах діяльності. Насамперед вони хочуть випробувати себе як науковці, займаючись у Малій Академії Наук, беручи участь у різних олімпіадах, конкурсах і. т. ін.

Вчителя це не повинно шокувати, це ознака того, що дитина інтелектуально обдарована і вона прагне випробувати себе, займаючись у різних гуртках (іноді в декількох одночасно). Вчителю може здаватися, що це – несерйозне ставлення до занять, ознака поверхневого підходу, невихованості, неповаги. Він повинен ставитися до цього спокійно і не нервувати.

2. Наявність нестандартного погляду на світ (оригінальний світогляд, своєрідний, не схожий на інших, внутрішній світ, який проявляється в оригінальній, нестандартній манері одягатися, висловлюватися, спілкуватися з іншими).

Вчитель все це може визначити візуально. Діагностика може проходити під час занять, вчитель просто уважно спостерігає за поведінкою учнів, коли вони спілкуються між собою, як вони одягнені, коли приходять на заняття і, аналізуючи, робити для себе певні висновки. Спостерігаючи, вчитель має бути уважним і ставитися до вихованців з цікавістю і повагою. Деякі вчителі досить консервативні і все нове викликає в них подив, недовіру, а інколи й агресію. Навіть одне необережне слово, зауваження, жарт одразу може заблокувати

емоційний канал між дитиною і педагогом.

3. Коли інтелектуально обдаровані діти чимось зацікавляються, то в них проявляється вражаюча посидючість, здатність довготривалий час займатися однією і тією ж справою. Коли дитина дійсно знайшла справу, яка відповідає характеру її обдарувань, вона довго і наполегливо працює над цим інтересом. Іноді діти навіть відмовляються зробити перерву на відпочинок чи обід. До такої поведінки вчитель повинен ставитися з розумінням, не відволікаючи дитину від справ.

4. Дуже часто інтелектуально обдарована дитина має свою думку, погляди, може запропонувати декілька варіантів вирішення навчального завдання чи життєвих ситуацій.

Якщо вчитель не погоджується з думкою дитини, він повинен у м'якій формі поставити під сумнів це судження і в жодному разі не нав'язувати "свій правильний" варіант. І створити таким дітям сприятливі умови для роботи під час занять.

5. Інтелектуально обдаровані підлітки часто упереджено ставляться до соціуму, який їх оточує (до педагогів, однолітків, батьків).

Завдання вчителя створити умови для самовираження дитини і допомогти їй подолати це упереджене ставлення.

6. Інколи потрібно декілька років, щоб дитина проявила свою інтелектуальну обдарованість, вона повинна "визріти".

Вчитель повинен створити умови для того, щоб ця обдарованість проявилась. Проявити терпіння зі свого боку, не поспішати з висновками і поділом дітей на звичайних та обдарованих. У нашому центрі були випадки, коли дитина на протязі двох років поспіль відвідувала гурток і нічим особливим не відрізнялася, а потім вона проявила поетичні та акторські здібності. Це було несподіванкою для керівника, бо він сам не очікував побачити таке перевтілення.

*Висновок.* Підлітковий вік – це період інтенсивного формування особистості, інтелекту, професійних інтересів і нахилів. На їх розвиток впливають багаточисельні внутрішні і зовнішні чинники. Тому і проявлять себе інтелектуально обдаровані діти досить по-різному. Завдання педагога – подолати дисбаланс проявів обдарованості, зробити акцент на розвитку корисних, соціально-позитивних якостей, які допоможуть інтелектуально обдарованому підлітку адаптуватися в житті і досягти певних успіхів в інтелектуальній сфері. Цих дітей остаточно можемо виявити тільки після досягнення ними певних успіхів, за результатами їхньої праці: це і науково-дослідницькі роботи, вагомі, високого рівня, досягнення у професійній діяльності, призові місця у виставках чи просто гарні вироби, від яких всі отримують моральне задоволення.

1. Психология одаренности у детей и подростков: учебное пособие / Под ред. Н. Лейтеса. – М., 1996. – С. 14, 153, 205, 208.

2. Венгер Л. Педагогика способностей. – М.: Педагогика, 1973. – С. 117.

3. Загорский В. Как стать и как быть гением // "Она". – 1998. – № 3. – С. 144–146.

4. Соціальна психологія : навчально-методичний посібник / За ред. Л. Орбан, В. Хруща. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1994. – С. 81–82.

*In the article the peculiarities of intellectual genius manifestation of high school students is analyzed, besides the peculiarities of personal traits of intellectual genius and ways of their display during the educational process in Zhytomyr Regional Ecological Naturalist Youth Creativity Center is studied. Also recommendations to teachers of extra-school organizations with intellectually gifted children are given.*

**Key words:** Intellectual gift, intellectual development, perceptive processes, gifted child.

## З М І С Т

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Васянович Григорій.</i> Гуманізація освіти в контексті розвитку обдарованої дитини.	3
<i>Комар Ірина.</i> Опіка над обдарованими дітьми як напрям соціально-педагогічної діяльності УГКЦ: історико-педагогічний аспект.	7
<i>Костів Володимир.</i> Порівняльний аналіз дослідження креативності в сучасній науці.	11

### ВИЩА ШКОЛА

<i>Ващук Олена.</i> Проблема готовності вчителів до розвитку креативних здібностей академічно обдарованих старшокласників	19
<i>Кравець Любов.</i> Роль самоконтролю у формуванні особистості майбутнього педагога	24
<i>Лазарович Надія.</i> Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми	28
<i>Лисенко Олександра.</i> Комунікативна компетенція студентів ВНЗ у формуванні системи ціннісних орієнтацій	31
<i>Лисенко-Гелемб'юк Катерина.</i> Психологічний вплив саморегуляції в умовах навчально-професійної підготовки майбутніх вчителів	34
<i>Марцева Людмила.</i> Креативна обдарованість особистості як умова майбутньої професійної компетентності фахівця	38
<i>Махновська Ірина.</i> Креативні підходи до підготовки магістрів сестринської справи у житомирському інституті медсестринства	41
<i>Онїшко Валентина.</i> Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін для профільної школи	45
<i>Протас Оксана.</i> Вивчення стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників	52
<i>Свиридюк Олена, Свиридюк Володимир.</i> Креативність як невід'ємна складова комунікативної компетентності і професійних цінностей медичної сестри	56
<i>Смолінська Олеся.</i> Організаційна культура педагогічного університету як передумова здійснення підтримки креативної обдарованості школяра	63

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Ворошук Оксана.</i> Зміст соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми	68
<i>Галушак Галина.</i> Аналіз методик діагностування сімей із порушеною структурою	71
<i>Гаврилюк Світлана.</i> Педагогічна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу – складова успіху в розвитку творчої особистості	74
<i>Головач Людмила.</i> Методика виявлення рівня сексуальної культури особи (на основі технології “Кваліметричний профіль”)	78
<i>Гордіснко Леся.</i> Моделювання процесу формування кроскультурної грамотності старшокласників	84
<i>Зозуляк-Случик Роксоляна.</i> Виявлення і розвиток обдарованої особистості в діяльності соціального педагога	89

<i>Киричук Валерій.</i> Роль соціалізації у розвитку обдарованої особистості	92
<i>Котик Тетяна.</i> Духовний розвиток як критерій і результат творчої діяльності молодших школярів	102
<i>Кравець Надія.</i> Нові підходи до використання природничих знань в екологічному вихованні шестирічок	107
<i>Максимович Ольга.</i> Особливості виховання обдарованих дітей	111
<i>Мирна Інна.</i> Розвиток креативної обдарованості учнів у роботі класного керівника	116
<i>Мисак Богдан.</i> Креативність у формуванні якостей фізичної культури допризовників	120
<i>Шпільчак Любов.</i> Розвиток якостей креативної культури особистості дитини з дистантної сім'ї	124

### ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Будник Олена, Семенова Наталія.</i> Розвиток креативного мислення учнів шляхом використання інноваційних педагогічних технологій	127
<i>Дорошенко Ірина.</i> Метод проектів як освітня технологія – один з ефективних шляхів розвитку креативної обдарованості особистості школяра	131
<i>Лоюк Оксана.</i> До проблеми розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку	135
<i>Лучків Ірина, Бродин Іванна.</i> Розвиток творчої обдарованості учня в процесі навчання фізики	140
<i>Маценура Людмила.</i> Розвиток креативних здібностей викладачів дошкільного навчання на заняттях іноземної мови	145
<i>Мельничук Марія.</i> Організація допрофільної підготовки як невід'ємної ланки профільного навчання	149
<i>Семенець Лариса.</i> Зміст і структура технології розвитку математичних здібностей у старшокласників	154
<i>Сологуб Анатолій.</i> Локальний моніторинг якості креативної освіти обдарованих учнів	157
<i>Стадник Оксана.</i> Дослідницька діяльність як чинник розвитку креативних здібностей учнівської молоді в позашкільних закладах екологічного спрямування	166
<i>Тарасенко Богдан.</i> Нові можливості компетентнісного підходу у вивченні математики: від діагностики до розвитку креативної культури	169
<i>Хімчук Ліліана.</i> Умови формування творчого технічного мислення в учнів молодшого шкільного віку	175
<i>Хрущ Василь, Кочак Лілія.</i> Проблеми розвитку творчої обдарованості в молодших школярів	180
<i>Шевчук Світлана.</i> Особливості прояву інтелектуальної обдарованості у дітей старшого шкільного віку	183



## CONTENTS

### THE HISTORY OF PEDAGOGICS

- Vasyanovych Hryhoriy.* Humanization of education in the context of gifted child development. 3
- Komar Iryna.* Guardianship of gifted children as a trend of socially-pedagogical activity of Ukrainian Greec-Catholic church: historical and educational aspect. 7
- Kostiv Volodymyr.* Comparative analysis of creativity investigation in modern science. 11

### HIGHER SCHOOL

- Vaschuk Olena.* The problem of teachers' readiness to development of creative abilities of academic-gifted senior pupils. 19
- Kravets' Lyubov.* The Role of self-control in the future teacher formation process. 24
- Lazarovych Nadiya.* The peculiarities of professional preparation of pre-school education specialists to work with gifted children. 28
- Lysenko Olexandra.* Communicative competence in the formation of students values. 31
- Lysenko-Helemb'yuk Kateryna.* Psychological effect of self-regulation in teaching and training of future teachers. 34
- Martseva Lyudmyla.* Creative giftedness of a personality as a condition of future professional competence. 38
- Mahnovska Iryna.* Creative approaches to masters' training in nursing education in Zhytomyr Institute of Nursing. 41
- Onipko Valentyna.* Cultural approach to professional training of future teachers for working in profile school. 45
- Protas Oxana.* The state of future teacher preparation study to professional self-determination accompaniment of senior pupils. 52
- Svyrydyuk Olena, Svyrydyuk Volodymyr.* Creativity as an integral part of a communicative competence and professional values of a nurse. 56
- Smolinska Olesya.* Organizational culture of pedagogical university as a precondition of support performing of creative giftedness of schoolchildren. 63

### THE THEORY OF UPBRINGING

- Voroschuk Oxana.* The content of social-pedagogical work with gifted pupils. 68
- Haluschak Halyna.* The analysis of methods of diagnostics of families is with broken structure. 71
- Gavrylyuk Svitlana.* Pedagogical skills of an educator is of great importance in creative personality development. 74
- Holovach Lyudmyla.* Methods of exposure of sexual culture level of a person (on the basis of "Qualimetry profile" technology ) 78

- Gordienko Lesya.* Modelling of the process of cross-cultural literacy formation of high-school pupils. 84
- Zozulyak-Sluchykh Roxolyana.* Diagnostics and development of gifted personality in social teacher's activities. 89
- Kyrychuk Valeriy.* The role of socialization in gifted personality development. 92
- Kotyk Tetyana.* Spiritual development as a criteria and a result of creative activity of junior pupils. 102
- Kravets Nadiya.* New approaches to the use of natural knowledge in ecological education of six year children 107
- Maksymovych Olga.* The features of upbringing of gifted children. 111
- Myrna Inna.* The development of creative giftedness of pupils in form master's work. 116
- Mysak Bogdan.* Creativity in the formation of qualities of physical culture of young people. 120
- Shpilchak Lyubov.* The claim of creative becoming of child personality from distant families. 124

### THE THEORY OF EDUCATION

- Budnyk Olena, Semenova Nataliya.* The development of creative thinking of pupils by means of innovative educational technology. 127
- Doroshenko Iryna.* Method of projects as the educational technology – is one of the most effective ways of creative giftedness development of the pupil's personality. 131
- Loyuk Oxana.* To the problem of creative thinking development of children in primary school. 135
- Luchkiv Iryna, Brodyn Ivanna.* Creative giftedness development of the pupil in the process of physics studying. 140
- Matsepura Lyudmyla.* Creative abilities development of educators at foreign language classes. 145
- Melnychuk Mariya.* The pre-profile training organisation as an integral part of professional studies. 149
- Semenets Larisa.* The content and structure of a development technology of mathematical capabilities of senior pupils. 154
- Sologub Anatoliy.* Local quality monitoring of creative education of gifted pupils. 157
- Stadnyk Oxana.* Research activity as a factor of creative abilities development of pupil youth in extra-school establishments of ecological direction. 166
- Tarasenko Bogdan.* New possibilities of competence approach in studying Math: diagnostics and creative culture development. 169
- Himchuk Liliana.* The factors of creative technical thinking formation in pupils of primary school age. 175
- Hrusch Vasyl', Kopchak Liliya.* The problems of creative giftedness development of junior pupils. 180
- Shevchuk Svetlana.* The peculiarities of intellectual giftedness manifestation of senior pupils. 183

## Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

*Статті пишуться за схемою:*

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме, ключові слова, прізвище автора та назва статті англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором (ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
**Прикарпатського університету**

**ПЕДАГОГІКА**

Випуск 41

Видається з 1995 р.

В авторській редакції

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей відповідають автори



Головний редактор: *Головчак В.М.*  
Літературний редактор: *Костів В.І.*  
Комп'ютерна правка і верстка: *Галушак Г.В., Фуштей Л.І.*

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Підп. до друку 20.02.2012. Формат 60x84/8. Папір ксероксний.  
Гарнітура “Times New Roman”. Ум. друк. арк. 11,2.  
Наклад 100 пр. Зам. № 15.

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22  
E-mail: [vdvcit@pu.if.ua](mailto:vdvcit@pu.if.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №2718 від 12.12.2006.